



**KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI  
ÇOCUK GELİŞİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM  
ÖZYETERLİLİKLERİNİN SINIF YÖNETİMİ STRATEJİ TERCİHLERİ  
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Elif ŞENGÖZ**

**Yüksek Lisans**

**KONYA  
Temmuz 2022**

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM  
ÖZYETERLİLİKLERİNİN SINIF YÖNETİMİ STRATEJİ TERCİHLERİ  
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Elif ŞENGÖZ

KTO Karatay Üniversitesi  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı  
Çocuk Gelişimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sema SOYDAN

Konya  
Temmuz 2022

## KABUL VE ONAY

Elif ŞENGÖZ tarafından hazırlanan “Okulöncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Özyeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Strateji Tercihleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 20 Temmuz 2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi kabul edilmiştir.

**Jüri Üyesi:** **Dr. Öğr. Üyesi Fatma Ülkü YILDIZ** \_\_\_\_\_  
Selçuk Üniversitesi

**Jüri Üyesi:** **Dr. Öğr. Üyesi Emine Gülriz AKAROĞLU** \_\_\_\_\_  
KTO Karatay Üniversitesi

**Tez Danışmanı:** **Prof. Dr. Sema SOYDAN** \_\_\_\_\_  
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Jüri tarafından kabul edilen bu çalışmanın Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Murat DARÇIN**  
Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Enstitü tarafından onaylanan Yüksek Lisans/Doktora tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını basılı veya dijital biçimde arşivleme ve aşağıda belirtilen koşullar dahilinde erişime açma iznini KTO Karatay Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle, Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak ve gelecekteki çalışmalar (makale, kitap, lisans, patent vb.) için tezimin tamamının veya bir bölümünün kullanım hakları yalnızca bana ait olacaktır.

Tezimin bütünüyle kendi çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izinle kullanılması zorunlu olan kaynakları, yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde izinlerin suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” kapsamında, tezim, aşağıda belirtilen koşullar haricince, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve KTO Karatay Üniversitesi Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

☐ Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.<sup>1</sup>

☐ Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 6 ay ertelenmiştir.<sup>2</sup>

☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.<sup>34</sup>

20 Temmuz 2022



**Elif ŞENGÖZ**

<sup>1</sup> MADDE 6(1) Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

<sup>2</sup> MADDE 6(2) Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

<sup>3</sup> MADDE 7(1) Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

<sup>4</sup> MADDE 7(2) Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

## ETİK BEYAN

KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez/Proje Hazırlama ve Yazım Kurallarına uygun olarak Prof. Dr. Sema SOYDAN danışmanlığında tarafımdan üretilen bu tez/proje çalışmasında; sunduğum tüm veri, enformasyon, bilgi ve belgeleri bilimsel etik kuralları çerçevesinde elde ettiğimi, tüm değerlendirme, analiz, bulgu ve sonuçları bilimsel usullere uygun olarak sunduğumu, tez/proje çalışmasında yararlandığım kaynakların tümüne bilimsel normlara uygun biçimde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, tezimin/projemin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

20 Temmuz 2022

*İmza*

---

**Elif ŞENGÖZ**

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana danışmanlık ederek ve bilgi birikimiyle çalışmama farklı açılardan bakmamı sağlayan değerli tez danışman hocam Prof. Dr. Sema SOYDAN'a ,

Olumlu geribildirimleriyle çalışmamı destekleyen değerli jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Fatma Ülkü YILDIZ' a, Dr. Öğr. Üyesi Emine Gülriz AKAROĞLU'na ,

Bu çalışmayı yapmama ilham olan, mutluluk ve gurur duyduğum, olumlu tavrıyla beni cesaretlendiren, çalışmama destek olarak tüm bilgi ve birikimlerini benimle paylaşan kıymetli hocam Dr. Öğr. Gör. Gürhan BEBEK'e ,

Eğitim-öğretim yaşamımın her kademesinde en içten dilekleriyle ve destekleriyle maddi ve manevi daima yanımda olduklarını hissettiğim AİLEME sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

20 Temmuz 2022

Elif ŞENGÖZ

## ÖZET

Elif ŞENGÖZ

Okulöncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Özyeterliliklerinin Sınıf Yönetimi

Strateji Tercihleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Yüksek Lisans Tezi

Konya, 2022

Bu araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmaya Erzurum ilinde görev yapan 200 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “demografik bilgi formu”, “kapsayıcı eğitimde öğretmen özyeterlilik ölçeği” ve “sınıf yönetim stratejileri ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; (i) Kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, sınıf yönetimi stratejisi üzerinde ise sadece destekleyici stratejiler ölçeği kadınlar lehine anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. (ii) Kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin yaşa göre farklılaştığı, 46 yaş ve üstündeki öğretmenlerin özyeterlilik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi stratejisi üzerinde ise, 46 ve üstünde yaş değerine sahip olanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. (iii) Mesleki deneyim değişkeninin kapsayıcı eğitim özyeterlilikleri doğru planlama ve sorumluluk alabilme boyutlarında ve sınıf yönetimi stratejilerinin önleyici stratejiler alt boyutunda 19 ve üstünde deneyime sahip olanlar lehine anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. (iv) Dezavantajlı grup sayısı değişkeninin kapsayıcı eğitim öz yeterliliği ve sınıf yönetimi destekleyici stratejiler alt boyutunda 3 ve üstünde dezavantajlı grup ile çalışanlar lehine anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. (v) kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi stratejisini yordamada pozitif yönde yordayıcılık rolüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Okulöncesi öğretmenleri, kapsayıcı eğitim özyeterlilikleri, sınıf yönetimi stratejileri

## **ABSTRACT**

Elif ŞENGÖZ

Investigation the Effect of Preschool Teachers' Inclusive Educational Self-Efficacy on  
Classroom Management Strategy Preferences

Master's Thesis

Konya, 2022

This study aimed to investigate the effect of preschool teachers' inclusive education self-efficacy on classroom management strategy preferences. A relational survey model was used in the study and 200 preschool teachers working in Erzurum participated in the study. In the study, "demographic information form", "teacher self-efficacy scale in inclusive education" and "classroom management strategies scale" of preschool teachers were used as data collection tools. According to the results of the research, (i) It was determined that inclusive educational self-efficacies did not differ according to gender, and only the supportive strategies scale on the classroom management strategy constituted a significant difference in favour of women. (ii) It was found that inclusive education self-efficacy differed according to age and those teachers aged 46 and over had higher self-efficacy perceptions. On the classroom management strategy, it was found to be in favour of those with an age value of 46 and above. (iii) It was determined that the professional experience variable constituted a significant difference in the dimensions of inclusive educational self-efficacy, correct planning, and responsibility, and in the preventive strategies sub-dimension of classroom management strategies in favour of those with 19 or more experience. (iv) It was determined that the variable of the number of disadvantaged groups constituted a significant difference in the sub-dimension of inclusive education self-efficacy and classroom management supportive strategies in favour of 3 or more disadvantaged groups and employees. (v) Inclusive educational self-efficacy was found to have a positive predictive role in procuring the classroom management strategy.

### **Keywords**

Preschool teachers, inclusive educational self-efficacy, classroom management strategy preferences



## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
BİLDİRİM .....	ii
ETİK BEYAN .....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLOLAR DİZİNİ .....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
SİMGELER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amaçları .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	6
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ .....	7
2.1. Kapsayıcı Eğitim .....	7
2.1.1. Kapsayıcı Eğitim Kavramı .....	7
2.1.2. Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi .....	10
2.1.3. Kapsayıcı Eğitimin Yasal Dayanakları.....	12
2.1.4. Kapsayıcı Eğitimin Önemi ve Gerekçesi.....	14
2.1.5. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenin Rolü.....	15
2.1.6. Kapsayıcı Eğitimin Yaygınlaşması İçin Öneriler .....	17
2.1.7. Kapsayıcı Eğitimde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar.....	21
2.2. Okulöncesi Dönemde Kapsayıcı Eğitim .....	22
2.2.1. Okulöncesi Eğitimde Kapsayıcı Eğitimin Yeri .....	23
2.2.2. Okulöncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimdeki Rolü .....	24
2.2.3. Okulöncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlilikleri .....	25
2.3. Sınıf Yönetimi .....	27
2.3.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	30

2.3.2. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	31
2.3.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları .....	32
2.3.4. Sınıf Yönetiminde Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi.....	34
2.3.5. Sınıf Yönetimi ile Kapsayıcı Eğitim Arası İlişki.....	37
2.4. Konu ile İlgili Yürütülen Araştırmalar .....	37
2.4.1. Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Yürütülen Araştırmalar .....	38
2.4.2. Sınıf Yönetimi ile İlgili Yürütülen Araştırmalar .....	40
3. YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli .....	45
3.2. Çalışma Grubu.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.3.1. Demografik Bilgi Formu .....	46
3.3.2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği .....	47
3.3.3. Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği .....	47
3.4. Verilerin Analizi .....	48
4. BULGULAR .....	50
4.1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Özyeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Strateji Tercihleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi .....	50
4.1.1. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliliği Puanları ile Önleyici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyonel İlişki .....	50
4.1.2. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliliği Puanları ile Destekleyici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyonel İlişki .....	51
4.1.3. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliliği Puanları ile Soruna Yönelik Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyonel İlişki .....	51
4.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi.....	52
4.3. Okulöncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlilikleri ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Demografik Değişkenlerin Farklılaşma Durumlarına Göre İncelenmesi .....	55
4.3.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık Durumu .....	55
4.3.2. Yaş Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık Durumu .....	56
4.3.3. Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık Durumu .....	61
4.3.4. Dezavantajlı Grup Sayısı Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık Durumu.....	65
5. TARTIŞMA .....	71
5.1. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Stratejisini Yordamadaki Rolü .....	71
5.2. Cinsiyet Değişkeninin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlilikleri Üzerindeki Etkisi .....	72

5.3. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Yönetimi Stratejisi Üzerindeki Etkisi .....	73
5.4. Yaş Değişkeninin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlilikleri Üzerindeki Etkisi .....	75
5.5. Yaş Değişkeninin Sınıf Yönetimi Stratejisi Üzerindeki Etkisi .....	75
5.6. Mesleki Deneyim Değişkeninin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlilikleri Üzerindeki Etkisi.....	77
5.7. Mesleki Deneyim Değişkeninin Sınıf Yönetimi Stratejisi Üzerindeki Etkisi .....	78
5.8. Dezavantajlı Grup Sayısı Değişkeninin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlilikleri Üzerindeki Etkisi .....	79
5.9. Dezavantajlı Grup Sayısı Değişkeninin Sınıf Yönetimi Stratejisi Üzerindeki Etkisi .....	80
6. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	82
KAYNAKLAR .....	85
ÖZGEÇMİŞ .....	98
EK 1. ÖLÇEK KULLANIM İZNİ.....	99
ETİK KURUL/KOMİSYON İZNİ/MUAFİYETİ .....	100

## TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Kapsayıcı eğitim ile ilgili uluslararası boyuttaki yasal düzenlemeler .....	12
Tablo 2. MEB (2017) tarafından kategorize edilen öğretmen yeterlikleri.....	17
Tablo 3. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri.....	45
Tablo 4. Çalışma Grubunun Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları .....	48
Tablo 5. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliği Puanları ile Önleyici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki .....	50
Tablo 6. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliği Puanları ile Destekleyici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki.....	51
Tablo 7. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliği Puanları ile Soruna Yönelik Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki.....	52
Tablo 8. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliği Puanlarının Sınıf Yönetimi Stratejisi Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu .....	52
Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Yönelik “Mann Whitney U Testi” Sonuçları .....	55
Tablo 10. Yaş Değişkenine Yönelik “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları .....	57
Tablo 11. Yaş Değişkeninin Değişkenler Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması.....	58
Tablo 12. Mesleki Deneyim Değişkeni “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları.....	61
Tablo 13. Mesleki Deneyim Değişkeninin Değişkenler Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması .....	63
Tablo 14. Dezavantajlı Grup Sayısı Değişkenine Yönelik “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları .....	65
Tablo 15. Dezavantajlı Grup Sayısı Değişkeninin Değişkenler Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması .....	67

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Ayrımcılık, dışlama, entegrasyon ve kapsayıcılık kavramları.....	2
Şekil 2. Kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri .....	9

## SİMGELER DİZİNİ

Simge	Açıklama
X	Aritmetik Ortalama
Ss	Standart Sapma
U	Mann Whitney U Değeri
H	Kruskal Wallis H Değeri
p	Anlamlılık Değeri
n	Frekans Değeri

## KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltma	Açıklama
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
KEDPYÖ	Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi
KESAG	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliği
KEKDDE	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanımın Duyulan Endişe
PR	Program ve Rutinler
EAG	Etkinlikler Arası Geçişler
SCD	Sınıf Çevresini Düzenleme
EKT	Etkinliklere Katılımı Teşvik
DBÖ	Davranış Beklentilerini Öğretmek
DD	Destekleyici Diyaloglar
YV	Yön Verme
SBDY	Sosyal Beceri ve Duygusal Yeterlik
DAİE	Duyguları Anlama ve İfade Etme
PC	Problem Çözme
AB	Arkadaşlık Becerileri
KDSCD	Kalıcı Sorun Davranışları Olan Çocukları Destekleme
AEK	Aile Eğitimi ve Katılımı
EFA	Education for All (Herkes İçin Eğitim)
OECD	Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
MEGEP	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

## 1. GİRİŞ

Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi adlı bu tezin giriş bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar ve kapsam ve sınırlılıklar başlıklarına yönelik bilgiler sunulmaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Sınıf yönetimi; sınıf içi düzeni kurma ve sürdürme, etkili bir eğitim planı yapma, grup olarak öğrencilerle başa çıkma, disiplin ve uyumu etkin bir şekilde ele alma gibi geniş bir çerçeveyi kapsar (Emmer ve Stough, 2001). Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Sınıf yönetiminde öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem kazanmaktadır. Bu sebeple yönetim ile öğretim birbiriyle bağlantılı olmaktadır (Çalık, 2009). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı merkezine çocuğu almış ve çocukta olumlu davranışların kazandırılması ilkesini benimsemiştir. Programın özellikleri incelendiğinde sınıf ortamının düzenlenmesi, öğretmen-öğrenci iletişimi, olumlu davranışların sağlanmasına yönelik ilkeler yer almaktadır (MEB, 2013). Bu ilkelerin tam anlamıyla gerçekleşmesi öğretmenin sınıf yönetimini verimli geçirmesini, sınıf yönetiminin verimli geçmesi de eğitim öğretim etkinliklerin başarıyla sonuçlanmasını sağlar.

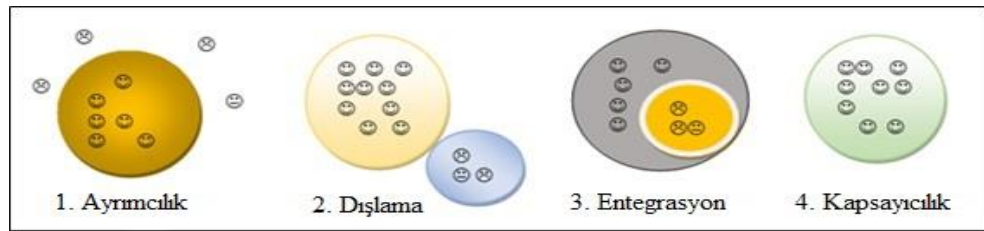
Özellikle de okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların bu ilkokul deneyimlerini olumlu kılan en kritik rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir (Taba vd., 1999). Okul öncesinde sınıf yönetimi ise, çocuğun temel gereksinimleri dikkate alınarak onu çok yönlü geliştiren ve eğiten bir program ile çocuğa göre düzenlenen bir sınıf ortamında bir araya geldiği, çocuğu merkeze alan ve oyunun temel eğitim yöntemi olduğu uygulamalara ilişkin bilgi, beceri ve davranışların bir bileşkesi olarak tanımlanmaktadır (Küçükahmet, 2012).

Postholm (2013)'ün yaptığı literatür derleme çalışması sonuçlarına göre; Sınıf yönetimi çalışmalarında vurgulanan ve üzerinde durulan konular arasında öğretmenlerin özfarkındalık ve kendini verme düzeyleri, çok kültürlü sınıflar, davranış yönetimi, sınıf yönetimi konusunda bilgi eksikliği, bilgi ve fiziksel durumun sosyal bağlamı, birey ve öğretmen odaklı sınıf yönetimi, ekolojik bakış açısı ile sınıf yönetimi, motivasyon ve



öğrenme, davranışsal perspektif gibi faktörler ile araştırma yapıldığını, kültürel, demografik ve odak merkezlerini ölçen çalışmalara yoğunlaşıldığını tespit etmiştir. Yapılan diğer çalışmalar da ise; öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejisi ile, cinsiyet (Kaplan, 2018; Yeşilyurt ve Çankaya, 2008; Yüksel, 2013; Zembat ve İlçi-Küsmüş, 2020), çalışma yılı (Dinçer ve Akgün, 2015; Sadık ve Dikici-Sığırtmaç, 2016; Yaşar-Ekici, Günhan ve Anılan, 2017; Yıldırım, 2012; Zembat ve İlçi-Küsmüş, 2020), öğretmenin yaşı (Dinçer ve Akgün, 2015; Metin ve Şenol, 2017; Yıldırım, 2012; Zembat ve İlçi-Küsmüş, 2020), öğrenim durumu (Ata ve Akman, 2016; Zembat ve İlçi-Küsmüş, 2020), özyeterlilik algıları (Demir, 2015; Demir ve Şahin Ası, 2018), tükenmişlik düzeyleri (Adıgüzel, 2016; Öztürk ve Deniz, 2008) arasındaki ilişkiyi inceleyen demografik gruplar arasında farklılık olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir.

Eğitim başarısı için öğretmenin sınıf yönetimi stratejisi yanında kapsayıcı eğitim algıları da büyük önem taşımaktadır. Kapsayıcı eğitim; eğitim-öğretim sürecinde yer alan tüm öğrencileri kapsayan, bireylerin sahip oldukları yetenekler ve ihtiyaçlar doğrultusunda onları desteklemeyi amaçlayan ve bireye özgü şekilde kaliteli eğitim programı tasarlayarak fırsat eşitliğini sağlayan yaklaşım olarak tanımlanmıştır (Cengiz-Şayan, 2020). Kapsayıcılık kavramına yönelik literatür incelendiğinde ayrımcılık, dışlama ve entegrasyon kavramları ile birlikte kullanıldığı ve bu alanda da kavramsal sorunların oluşabildiği görülmektedir. Bu duruma açıklık getirmek adına ayrımcılık, dışlama, entegrasyon ve kapsayıcılık kavramlarına ait meydana getirilmiş olan görselleştirme Şekil 1’de sunulmuştur.



**Şekil 1. Ayrımcılık, dışlama, entegrasyon ve kapsayıcılık kavramları**

Şekil 1 incelendiğinde, kapsayıcılık anlayışı; ayrımcılığa uğramış, dışlanmış ya da hatalı bir anlayışla sisteme entegre edilmiş bireylerin farkındalığı olma çabasıdır. UNESCO (2009), kapsayıcılığı 4 farklı gerekçede sunarak -(i) Eğitimsel (bireysel ihtiyaçlara cevap verebilme), (ii) Sosyal (herkesin eğitim alma hakkına erişebilmesi), (iii) Hukuki (eğitim

imkanlarından eşit derecede faydalanabilme) ve (iv) Ekonomik (daha az maliyetli nitelikte bir eğitim olma)- kurumları tüm bireylere hizmet verebilecek bir hale getirebilme gayreti içerisinde olduğunu gözler önüne sermektedir.

Alanyazın genel bir perspektif ile ele alındığında sorumluluk okul öncesi döneminden itibaren çocukların gelişiminden sorumlu öğretmenlerle ilgili eğitim anlayışının kazandırılması gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda, kapsayıcı eğitimin kavramsal çerçevesi (Barton, 2003) ve gerçekten uygulanıp uygulanmadığı, ülkeler açısından ele alındığı (D'Alessio, 2012; Florian ve Rouse, 2009;), fırsatlar ve zorluklar (Moriña, 2017), dünyanın her ülkesinde eşit şartlarda uygulanıp uygulanmadığı, insan hakkı olup olmadığı (Gordon ve John-Stewart, 2013), üzerine araştırmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Alanyazın taraması sonucunda, kapsayıcı eğitim özyeterlilikleri ve sınıf yönetimi stratejileri konularının genellikle demografik değişken grupların ya da kültürel farklılıklar üzerinden incelendiği görülmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitim özyeterlilikleri ve sınıf yönetimi stratejisini birlikte incelendiği araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenerek bu çalışmanın sınıf yönetimi stratejileri hakkında bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amaçları**

Araştırmanın genel amacı, okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıda alt amaçlar incelenmiştir:

1. Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterlilik algıları sınıf yönetimi stratejilerini yordamakta mıdır?
2. Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterlilik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

4. Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterlilik algıları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
6. Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterlilik algıları mesleki deneyime göre farklılaşmakta mıdır?
7. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri mesleki deneyime göre farklılaşmakta mıdır?
8. Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterlilik algıları dezavantajlı grup sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri dezavantajlı grup sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Sınıf yönetimi; belli kurallar çerçevesinde öğrenenlerde istendik davranışlar meydana getirmek, zamanı etkili ve verimli kullanmak, sorunlu davranışları düzeltmek, etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için yürütülen sistematik bir süreçtir. Öğretim ortamlarında “aynı masaya oturan herkesin masadan aç kalkmaması” anlayışı benimsendiği sürece, her çocuğun kendi açlığını giderecek kadar bilgi ile doyacağına inanılmaktadır. Bireylerin geleceğine yön verecek ortamlarda bazı engellerinden ötürü girişken olamaması, akademik açıdan ileriye yönelik bazı olumsuz durumlara sebep olabilir. İşte bu noktada bireye ederi kadar değil de yeteri kadar eğitim fırsatı sunan kapsayıcılık anlayışı oldukça önemlidir. Hatta bu kapsamda UNICEF ve Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşlar kapsayıcı eğitim temalı farklı projeler yürüterek sorunsallığa çözüm olmuşlardır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017).

İlgili önem durumuna yönelik olarak Rauter (2011): “İnsan, olanaklarını tanımadan, olası çıkarlarını... bilemez. Aç bir insan aynı çalışmayla ayrı büyüklükte iki tür besin elde edebiliyorsa, fakat yalnızca az olanına giden yolu biliyorsa, çıkarını bilmiyor demektir. Olanaklar bilgilerle öğrenilir... Kendisinden nelerin gizlendiğini bilmeyen bir öğrenci, çıkarlarını ve ilgi alanlarını tanıyamaz. O, öğretmenlerin hangi yanlışlara karşı mücadele etmesi gerektiğini bilemez... Ders programının [ve

*öğretmenin] kendisi için ne tür bir yaşamı hasıraltı ettiğini bilemez. İnsan varlığından bile haberdar olmadığı bir şeyi isteyemez.”*

Yapılan çalışmalar incelendiğinde kapsayıcı eğitim ile sınıf yönetimi stratejileri konularının birbirleri üzerine etkilerinin ya da yordayıcısı olup olmadıklarını araştıran çalışmaya rastlanılmadığı, yapılan tez çalışmasının sonrasında yapılacak akademik çalışmalara ışık tutacağı araştırmannın önemini oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitim öğretim sürecinin organizasyonunun sağlanmasından itibaren, kapsayıcılık eğitim yeterliğine, kapsayıcı eğitim yeterliliğinin ise sınıf içi uygulamalardaki sınıf yönetimi stratejisine kadar kavramsal ilişkinin incelenmesini gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Özellikle de okulöncesi dönemden itibaren çocuğun psikomotor, zihinsel, bilişsel, dil ve özbakım açıdan gelişim sürecinde önemli rolü bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ilgili anahtar kelimelere yönelik var olan durumlarını belirlemek eğitim-öğretim sürecinin tüm paydaşlarına katkı sağlayabilecek potansiyele sahiptir. Yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin araştırılmadığı ve böyle bir çalışmanın sınıf yönetimi çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bireyin erken çocukluk döneminden itibaren gelişimine çeşitli boyutlarda etki eden okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Araştırma kapsamında örneklem olarak ele alınan araştırma grubu içerisinde yer alan bireylerin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler olan demografik özellikler, kapsayıcı eğitim özyeterlilikleri ve sınıf yönetimi stratejilerine yönelik olarak tercih edilen veri toplama araçlarının ölçülmek istenen değerleri anlamlı bir şekilde ölçtüğü varsayılmaktadır.
3. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler olan demografik özellikler, kapsayıcı eğitim özyeterlilikleri ve sınıf yönetimi stratejilerine yönelik olarak tercih edilen veri toplama araçlarının araştırma grubunda yer alan bireyler tarafından içtenlikle cevaplandırıldığı varsayılmaktadır.

### **1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar**

Araştırmanın yürütülmesinde göz önünde bulundurulacak sınırlılıklar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Erzurum il merkezinde görev yapmakta olan okulöncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında değişken olarak ele alınan demografik özellikler, kapsayıcı eğitim özyeterliliği ve sınıf yönetimi strateji konu alanlarında okulöncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

## **2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ**

Araştırmanın kuramsal ve kavramsal temeli başlığı 4 ana başlık ve 17 alt başlıktan oluşmaktadır. Birinci başlık kapsayıcı eğitim başlığıdır ve içerisinde kapsayıcı eğitim kavramı, kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi, kapsayıcı eğitimin yasal dayanakları, kapsayıcı eğitimin önemi ve gerekçesi, kapsayıcı eğitimde öğretmenin rolü, kapsayıcı eğitimin yaygınlaşması için öneriler ve kapsayıcı eğitimde dikkat edilmesi gereken hususlara ait bilgiler sunulmaktadır. İkinci başlık okulöncesi dönemde kapsayıcı eğitim başlığıdır ve içerisinde okulöncesi eğitimde kapsayıcı eğitimin yeri, okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimdeki rolü ve okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerine ait bilgiler sunulmaktadır. Üçüncü başlık sınıf yönetimi başlığıdır ve içerisinde sınıf yönetimi yaklaşımları, sınıf yönetimi modelleri, sınıf yönetiminin boyutları, sınıf yönetiminde fiziksel ortamın düzenlenmesi ve sınıf yönetimi ile kapsayıcı eğitim arası ilişki konularına yönelik bilgiler sunulmaktadır. Dördüncü başlık konu ile ilgili yürütülen araştırmalar başlığıdır ve kapsayıcı eğitim ile ilgili yürütülen ve sınıf yönetimi ile ilgili yürütülen olmak üzere iki alt başlıkta bilgiler sunulmaktadır.

### **2.1. Kapsayıcı Eğitim**

Kapsayıcı eğitim başlığı altında kapsayıcı eğitim kavramı, kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi, kapsayıcı eğitimin yasal dayanakları, kapsayıcı eğitimin önemi ve gerekçesi, kapsayıcı eğitimde öğretmenin rolü, kapsayıcı eğitimin yaygınlaşması için öneriler ve kapsayıcı eğitimde dikkat edilmesi gereken hususlara yönelik bilgiler aşağıda başlıklar halinde sunulmaktadır.

#### **2.1.1. Kapsayıcı Eğitim Kavramı**

Kapsayıcı eğitim kavramına yönelik literatür incelendiğinde yaklaşım temelinde farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Kronolojik olarak araştırmacılar tarafından kapsayıcı eğitim konusunda yapılan tanımlamalar ele alınacak olursa;

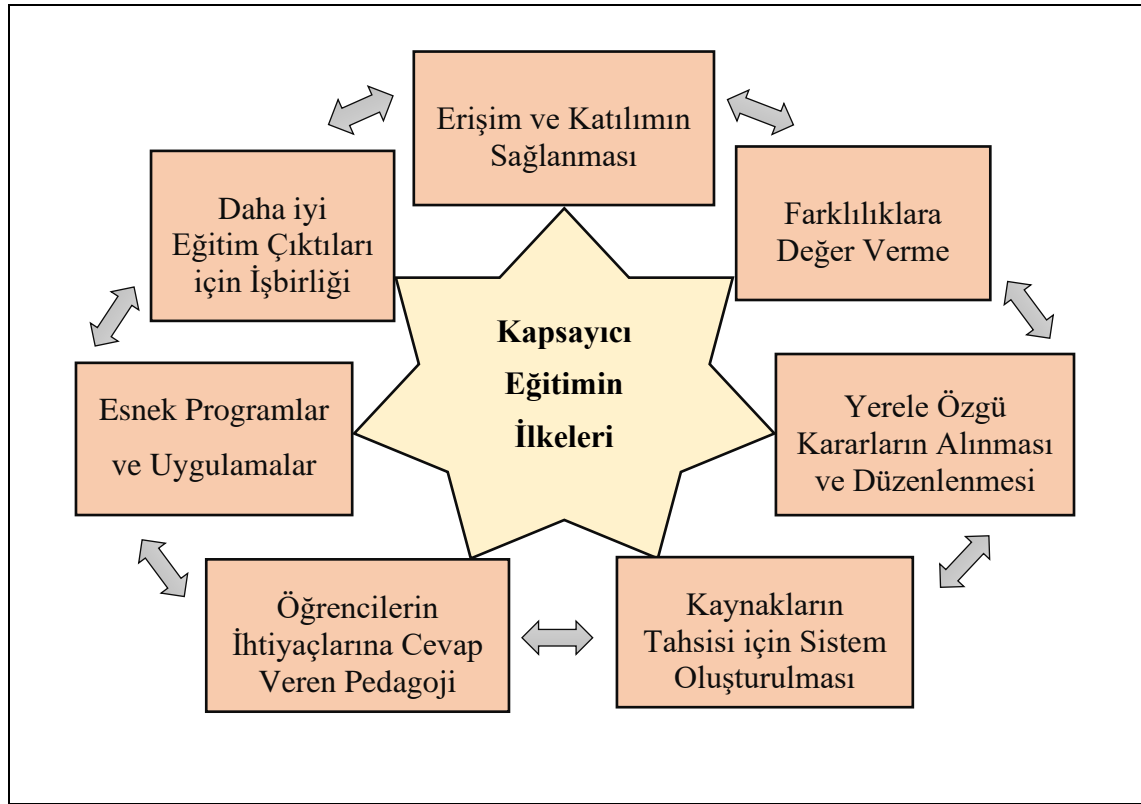
Stubbs (2002)'a göre kapsayıcı eğitim, evrensel bir hak olan eğitim hakkının tüm bireyleri için içerisine katarak ortak bir skalada değerlendirerek yürütme sürecidir. Aktekin (2017) kapsayıcı eğitim kavramını, okul çağına gelmiş olan tüm çocukların kapsandığı,

çocukların her birinin eğitim alma hakkının eşit olduğu ve yürütülecek sistematik süreç ile birlikte ayrımcılığın azaltılacağı bir yapı olarak değerlendirmiştir. Benzer biçimde Dağlıoğlu, Turupcu-Doğan ve Basit (2017) ise öğrencinin sahip olduğu gereksinim durumunun onu sınıf ortamından ayırmada negatif yöndeki etkisini vurgulayarak her bir öğrencinin aynı eğitim sürecinde dahil edilmesini amaçlayan bir sistem şeklinde dile getirmiştir. UNICEF (2017)'e göre kapsayıcı eğitim, öğrencinin sahip olduğu özelliğe bakılmaksızın her bir öğrencinin aynı ortam içerisinde yer alması ve buna bağlı olarak da tüm öğrencilerin bir arada eğitim görmesi durumudur. İlgili durumuna benzer şekilde kapsayıcı eğitim kavramını kapsamak kelimesi temeline oturtan Kırılmaz (2019), toplumların misyon ve vizyon açısından ele almış olduğu hedeflere uygun olarak eğitim hakkının sağlanmasında ve küresel boyutta zenginleştirilmiş eğitim sürecinin yürütülmesinde kapsayıcı eğitimin önemli bir strateji olduğunu dile getirmiştir. Cengiz-Şayan (2020) ise yapılan tanımlamaları bir araya getirerek kapsayıcı eğitim kavramını, eğitim-öğretim sürecinde yer alan tüm öğrencileri kapsayan, bireylerin sahip oldukları yetenekler ve ihtiyaçlar doğrultusunda onları desteklemeyi amaçlayan ve bireye özgü şekilde kaliteli eğitim programı dizayn ederek fırsat eşitliğini sağlayan yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Yapılan tanımlamalar göz önüne alındığında kapsayıcı eğitim kavramının sistematikliği ve isminden de anlaşılacağı üzere kapsayıcılığa sahip olması sürecin çeşitli ilkelere bağlı olarak yürütülmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin sistematik ve etkili bir şekilde yürütülebilmesinde dikkat edilmesi gereken kriterler ve ilkeler örüntüsü önemli yer tutmaktadır. Kapsayıcı eğitim sürecinde dikkat edilmesi gereken kriterler şu şekilde sıralanabilir (Inclusion International, 2009);

- Öğrenciler arası ayrımcılık yapmamak,
- Uygulama sürecinde ulaşılabilirlik faktörünü göz ardı etmemek,
- Özel ihtiyaçlara uyum sağlayabilecek şekilde esneklik oluşturmak,
- Özel ihtiyaçlara uygun şekilde destek ortamı yaratmak,
- Öğretmen ve öğrenme sürecinde alternatif yaklaşımlara yönelmek,
- Eğitim-öğretim sürecinin standartlarında eşitlik sağlamak,
- Öğrencilerin sürece aktif olarak katılmasına zemin hazırlamak

Kapsayıcı eğitimin sistematik ve etkili bir şekilde yürütülmesinde birbirleri ile ilişkili olan ve bir döngü şeklinde tanımlanabilen ilkeler Şekil 2’de sunulmuştur.



**Şekil 2. Kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri**

Şekil 2 incelendiğinde, kapsayıcı eğitimin yedi temel ilke ve ilkeler arasında karşılıklı etkileşimden kaynaklı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Birinci ilke erişim ve katılımın sağlanması ilkesidir. Bu ilke, tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek eğitimi almaya ve eğitime erişme hakkına sahip olduğunu vurgulamaktadır. İkinci ilke farklılıklara değer verme ilkesidir. Bu ilke, tüm öğretim kademesinde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini ve bütün öğrencileri kapsamaya gerekliliğini dile getiren ilkedir. Üçüncü ilke yerele özgü kararların alınması ve düzenlenmesi ilkesidir. Bu ilke, öğrencilerin eğitim öğretim sürecine katılımlarını ve başarılarını arttıracak şekilde yerel hamlelerin yapılması savunmaktadır. Dördüncü ilke kaynakların tahsisi için sistem oluşturulması ilkesidir. Bu ilke içerisinde, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre adaletli şekilde kaynak tahsisinin yapılması ve dağıtılması durumlarına dikkat edilmektedir. Beşinci ilke öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren pedagoji ilkesidir. Bir önceki ilke de olduğu üzere bu ilke de öğrencilerin ihtiyaçları temele alınarak



bunların giderilmesine yönelik eğitim yöntemleri ile organize edilecek bir süreç tasarımı yapılması gerekliliği savunulmaktadır. Altıncı ilke esnek programlar ve uygulamalar ilkesidir. Bu ilke içerisinde, öğrencilere uygulanacak programın esneklik kriterine sahip olması gerektiği vurgulanarak öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değişimler yapabilmeye esnekliğin ne denli önemli olduğu ifade edilmiştir. Yedinci ilke ise daha iyi eğitim çıktıları için işbirliği ilkesidir. Bu ilke, kapsayıcı eğitim organizasyonunun ortak çalışmayı destekleyecek modeller ile yürütülmesi gerektiğini savunmaktadır. Yapılacak olan ortaklık ile birlikte işbirlikli çalışmaların kapsayıcı eğitim sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinde önemli rolünün olduğu vurgulanmaktadır.

Kapsayıcı eğitim çocukların yalnızca ortamda bulunmasından ibaret değildir, aynı zamanda içinde bulunulan ortama ve gruba ait olma, arkadaşlık kurma gibi becerileri de kapsamaktadır (Allen ve Cowdery, 2014; McDonnell ve Brown, 2013; Metin ve Şenol, 2017; Mitchell ve Sutherland, 2020; Odom, Buysse ve Soukakou, 2011). Tüm bu noktalar göz önüne alındığında, kapsayıcı eğitim yalnızca özel gereksinimli çocuklara değil tüm çocuklara yarar sağlamaktadır. Çocukların birlikte çalışma, yardımlaşma, farklılıkları tanıma, farklılıklara saygı gösterme gibi birçok yönden gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Yalnızca çocuklar değil aynı zamanda öğretmenler ve aileler de kapsayıcı eğitim sürecinden faydalanır (Allen ve Cowdery, 2014).

#### 2.1.2. Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Kapsayıcı eğitim kavramının tarihsel gelişimine bakıldığında, özel eğitime muhtaç öğrenciler üzerinde yoğunlaşan eğitim yaklaşımı olduğu dile getirilebilir (Ainscow, 2005). Özel eğitim sınıflarına getirilen yapıcı eleştiriler ile birlikte 1950’li yıllarda kendini gösteren herkesin eğitime katılması düşüncesi 1960’lu yıllarda hızla yayılmış ve 1970’li yıllarda ise ülkelerin yasalarında yer almaya başlamıştır (Kargın, 2004). 1990’lı yıllardan itibaren ise küreselleşen dünyada ortaya çıkan rekabet anlayışı toplumların insanları çeşitli niteliklere sahip olarak yetiştirme ihtiyacını doğurmuştur (Eroğlu ve Öztürk, 2013). İlgili ihtiyaç durumuna bağlı olarak toplumlar eğitim-öğretim süreçlerinde reformlara gitmişler ve her bir bireyi topluma kazandırabilme amacını bir motto olarak kendilerine belirlemişlerdir. Bu mottoya bağlı olarak da günümüzde, tüm bireyleri kapsayacak şekilde reforme edilmiş programlar ile “herkes için eğitim” uygulamalarına geçilmiştir (Akçamate, 2009).

Tarihsel süreçte yukarıda bahsedilen şekilde değişim süreci ilerlerken kapsayıcı eğitimin desteklenmesinde kurumsal bazda da çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. 1948 yılında Birleşmiş Milletler tarafından yayımlanan “*İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*”nde her bir bireyin eğitim alma hakkına sahip olduğu dile getirilmektedir (The Universal Declaration of Human Rights, 1948; akt. Birinci, 2021). Eğitim alma hakkını savunan bir diğer belge ise “*Çocuk Hakları Sözleşmesi*”dir. İlgili sözleşme içerisinde her çocuğun eğitim alma hakkına sahip olduğu ve bu hakkın engelle sahip olan çocukları da kapsadığı belirtilmektedir (Convention of the Rights of the Child, 1989; akt. Gülbahar, 2019). Kapsayıcı eğitim ile ilgili olarak yayımlanan bir diğer bildiri 1994 yılında ortaya konulan “*Salamanca Bildirgesi*”dir. İlk kez bu bildiride herkes için eğitim kavramı kullanılmıştır. Çocuğun kendine özgü yeteneklere sahip olduğu ve sahip olunan bu yeteneklere bağlı olarak eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği vurgulanmıştır (The Salamanca Statement and Framework for Action, 1994; akt. Alves, 2019). 1996 yılında yayımlanan “*Yirmi Birinci Yüzyıl Uluslararası Eğitim Raporu*”nda kapsayıcı eğitim kavramı, insanlığın gelişimini daha derinden ve net bir şekilde gerçekleştirmede, yoksulluğu gidermede ve savaşları engellemede önemli bir araç olarak tanımlamıştır (Delors, 1996). 2000 yılında ise “*Dünya Eğitim Formu*”nda Salamanca’da olduğu gibi herkes için eğitim anlayışı benimsenmiştir. EFA’nın hedeflerine ulaşabilmesi için sürdürülebilir şekilde hareket etmesi gerektiği belirtilmiş ve 2015 yılına kadar tüm öğrencileri kapsayacak şekilde eğitim-öğretim sürecine geçilmesi gerektiği vurgulanmıştır (UNESCO, 2009). Türkiye kapsayıcı eğitim kapsamında uluslararası boyuttaki bildiri ve yasalara uygun hareket ediyor olmasının yanı sıra anayasasının kırk ikinci maddesinde dile getirdiği üzere her bir bireyin eğitim alma hakkı bulunmaktadır ve hiçbir birey eğitim alma hakkından mahrum bırakılamaz. Benzer biçimde 1983 yılında kabul edilen “*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*”, 1997 yılında yürürlüğe konulan 573 sayılı “*Özel Eğitim Hakkında Kanun*” ve 2005 yılında kabul edilen “*Engelliler Hakkında Kanunu*” da eğitim alma hakkının önemini gözler önüne sermektedir. 2006 yılında kabul gören ve 2012 yılı ile 2018 yılında da çeşitli düzenlemelere tabi tutulan “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*” de özel eğitime muhtaç çocukların eğitim almaları, ihtiyaçlarının giderilmesi ve eğitim-öğretim süreci içerisinde kullanılacak yöntem ve teknikleri açık bir şekilde ortaya koyuyor olması nedeniyle özel eğitime ve kapsayıcılık faktörüne yeni bir soluk getirmektedir (Bayram, 2019).

Kapsayıcı eğitime bakış açısının hak anlayışını yansıtacak şekilde değişmesi, belirli tarihlerle ayrılmış zaman dilimlerinden ziyade zamanla gelişen bir bilinci ifade etmektedir. Bu nedenle değişen kaynaştırma söylemleri (bütünleştirme, bütünleşik eğitim, kaynaştırma, kaynaştırma, kısmi kaynaştırma, tam kaynaştırma, harmanlanmış eğitim, kaynaştırma eğitimi vb.) belirli zaman dilimlerinde sıklıkla kullanılsa da günümüzde birçoğu hala kullanılmaktadır ve zaman zaman söylemleri kullanmada örtüşme olmaktadır.

### 2.1.3. Kapsayıcı Eğitimin Yasal Dayanakları

“İnsan Hakları Evrensel Bildirisi”nde dile getirildiği üzere eğitim hakkı temel bir haktır. Bu hakka yönelik olarak ortaya konulan uluslararası sözleşmelerde de ifade edilen en önemli faktör hiçbir çocuğun eğitim alma hakkından mahrum bırakılmaması gerektiğidir. Benzer şekilde “Millî Eğitim Temel Kanunu”nda her bireyin eğitim alma hakkına yönelik genellik ve eşitlik ilkesinin göz ardı edilmemesi gerekliliği belirtilirken kapsayıcı eğitim kavramına değinilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). İlgili kavrama yönelik uluslararası boyuttaki yasal düzenlemeler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Kapsayıcı eğitim ile ilgili uluslararası boyuttaki yasal düzenlemeler**

Yıl	Tür	Yasal Düzenlemenin Adı
1948	Beyanname	“İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi”
1952	Sözleşme	“Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi”
1960	Sözleşme	“UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme”
1966	Sözleşme	“BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme”
1971	Bildiri	“BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi”
1972	Sözleşme	“BM Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme”
1975	Bildirge	“BM Engelli Hakları Bildirgesi”
1979	Sözleşme	“Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme”
1989	Sözleşme	“BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”

Tablo 1'in devamı

Yıl	Tür	Yasal Düzenlemenin Adı
1990	Konferans	“Herkes için Eğitim Dünya Konferansı”
1993	Kural	“Engelli Kişilere Fırsat Eşitliği Standart Kuralları”
1994	Bildiri	“Salamanca Bildirisi ve Eylem Planı”
2000	Forum	“Dünya Eğitim Forumu”
2006	Sözleşme	“BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme”
2006-2015	Plan	“Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı”
2010-2020	Strateji	“Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi”

Tablo 1’de görüldüğü üzere kapsayıcı eğitime beyannameler, sözleşmeler, bildiriler, bildirgeler, konferanslar, kurallar, forumlar, planlar ve stratejiler ile yasal dayanaklar hazırlanmıştır. Hazırlanan bu yasal dayanaklara bağlı olarak ülkeler eğitim sistemlerini kapsayıcılık kavramına uygun olacak biçimde değişiklikler yapmayı öngörmüştür. Örneğin; 1995 yılında Güney Afrika’da bir yasa olarak yürürlüğe koyulan “Beyaz Belge” tam olarak bu düzenlemeler ışığında eğitim sürecini etkileyen bir durum olmuştur. “Beyaz Belge” de dile getirilen durum full-service schools adı verilen “tam hizmet okulları”nın eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesidir. İlgili okulların iki temel amacı bulunmaktadır. Birincisi, kırsal kesim ile kentsel kesimi bir araya getirerek eşit düzeyde eğitim-öğretim ortamı oluşturabilmek iken ikincisi ise özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan bireylerin engellerini ortadan kaldıracak biçimde öğretim ortamının tasarlanarak kapsatılması durumudur. Böylelikle her bir okul bünyesinde hem branş anlamında hem de özel eğitim alanında donanımlı öğretmenlerin bulunmasına zemin hazırlanacaktır. Ayrıca ilgili donanımlara sahip olan öğretmenlerin meydana getirdikleri öğretim materyallerinin kullanılabilirlik özelliği göz önüne alındığında sürecin toplum için ne denli önemli olduğunu bir kez daha gözler önüne sermektedir (Department of Education, 2001).

Salamanca Bildirisi; okulların tüm içeriğinin ve yapısının öğrencilerin bireysel farklılıklarına bakılarak ve onların ihtiyaçlarının karşılanması dâhilinde değiştirip düzenlenmesi gerektiğini dile getirmektedir ve özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini giderebilecek normal okullarda eğitim alması gerektiğini ileri

sürmektedir (Sanjeev ve Kumar, 2007). Ve bu bildiri bütün hükümetlere yaptığı çağrıda bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün çocukları kucaklayacak olanakları sağlamak adına eğitim düzenlerini geliştirmek için politik açıdan ve finansman bakımından öncelik vermeleri, kapsayıcı eğitim felsefesini benimseyerek ve kabul edilerek, bütün çocukların normal okullara kaydedilmesi gerektiği konusuna ek olarak bu konuda tecrübe sahibi ülkelerin bilgilerini paylaşmasının öneminden bahsetmişlerdir. Ayrıca özel eğitim gereksinimi olan bireyler için eğitim olanaklarını planlama, düzenleme, denetleme ve değerlendirme için mekanizmalar geliştirilebileceğinden, köklü değişimi tamamlayabilmek için hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin okullardaki farklı gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını giderebilmeleri açısından düzenlenebileceği şeklinde önerilerde bulunulmuştur (Dede, 1996; ERG, 2016).

#### 2.1.4. Kapsayıcı Eğitimin Önemi ve Gerekçesi

II. Dünya Savaşı'ndan sonra, eğitim kalitesinin insanların ve toplumların ekonomik kalkınması, kültürel gelişimi, sosyal hareketliliği ve yeterliliği açısından önemli olduğu ortaya çıkarılmış ve bu durumu sağlama açısından bilimsel çalışmalar yürütülmeye stratejiler geliştirilmeye başlamıştır. Günümüz ortamında eğitim anlayışı daha insancıl ve faydacı bir yapıya bürünmüş ve öğrenci merkezli bir yaklaşım haline dönüşmüştür. Daha önceki eğitim yaklaşımında okul bir hazırlık aracı ve sonradan oluşturulmuş bir ortam şeklinde görülürken, yeni eğitim yaklaşımında ise eğitim hayatın kendisi olarak kabul görmüştür (Tunç, 2012). Bu yaklaşım içeriğinde öğrencinin ihtiyaç ve beklentileri öncelik kazanır hale gelmiştir. Günümüzde okulların ve eğitimin temel amacı, farklılığa değer veren, demokratik, insan haklarına saygılı ve içinde yaşadığı topluma katkı sağlayabilecek insanlar yetiştirmektir. Münferit okullar, eğitim sürecinden dışlanan veya farklı özellikleri nedeniyle eğitim hayatında ayrımcılığa uğrayan öğrencilerin sosyal entegrasyonuna uygun değildir ve bu uygulama değişikliklere paralel olarak terk edilmiştir. Bu eğitim anlayışı, küresel hedeflere ulaşılabilmesi için toplumdan farklı kişilerin, hayatın kendisi olarak görülen okullarda, eşit ve adil, toplumdan ayrılmadan normal insanlar olarak yetiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Akçamate, 2009).

Armstrong, Armstrong ve Spandagou (2011) politikacıların da “son zamanlarda kapsayıcı eğitimin kültürel ve sosyal çeşitliliği giderek artan toplumlarda sosyal uyumun sağlanmasında teşvik edici bir rol oynayacağını düşünmüşlerdir”. Kapsayıcı eğitim ile

kültürel değer, sosyal beceri ve toplumsal görevlerin ve rollerin bireylere kazandırılması sağlanarak toplumun yapısal işlevi devam ettirilecektir. Dezavantajlı bireylerin mevcut okul kültürlerinde diğer öğrencilerle iç içe eğitim alması ile onların toplumsal sorunları anlama ve çözme yöntem ve becerisini kazandırırken, sosyal olay ve olgulara adaptasyonları da sağlanacaktır.

Kapsayıcı eğitimin ekonomiklik gerekçesi, Kapsayıcı eğitimin, insanlara ekonomik hayata daha aktif bir şekilde katılmaları için gerekli bilgi ve becerileri sağlayan ve eğitim maliyetlerini düşüren faydaları göz önüne alındığında özel okullar veya farklı öğrenci gruplarının her biri için farklı özellik ve niteliklere sahip programlar geliştirmenin, tüm öğrencilerin birlikte çalıştığı okullar ve programlardan daha pahalı olduğu bir gerçektir. Ayrıca, dezavantajlı geçmişe sahip öğrenciler, normal okullarda diğer öğrencilerle birlikte eğitim görüp yaşam değerlerini ve becerilerini kazanmaları sayesinde, ekonomik hayata katılımları daha kolay ve tartışılmaz olacaktır. Bu insanların da işgücüne dahil edilmesi yaşadıkları ülkeye katkıda bulunması noktasında pozitif yönde katkı sağlayacağı gerçeğini gözler önüne sermektedir (UNESCO, 2009).

#### 2.1.5. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenin Rolü

Hiç şüphesiz kapsayıcılığı eğitime dahil etmenin en iyi yolu, sürece ilişkin kamuoyunu bilinçlendirmek ve bu zamanı iyi değerlendirmek ve kontrol etmektir. Kamuoyunun bilincinin oluşması ve her kesimden bireyin bu kavramsal değerden etkilenmesi için ise “herkesin bir öğretmeni” vardır düşüncesi ile yola çıkarak öğretmen etkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Bu süreçte de önemli olan faktör öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini bir zorunluluktan ziyade bir felsefe olarak algılaması gerekliliğidir. Kapsayıcı eğitim öğretmen tarafından bir felsefe olarak algılanabilirse (Peterson ve Ray, 2009);

- Eğitim ortamını zenginleştirme konusunda istek oluşabilir,
- Eğitimin sürekliliğini sağlayabilmek için ek zaman, emek ve çaba harcayabilir,
- Bilgi birikimi ve pratik deneyimi ile birlikte sürece hâkimiyetini arttırabilir,
- Bireysel farklılıklara olan inancı ve görüşleri pozitif yönde değişebilir,
- Öğrenci gelişimini destekleyecek kapsam ve içerikte tasarlanmış eğitim verecek tutuma sahip olabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 yılında ortaya konulmuş olan “Temel Eğitime Destek Projesi” kapsamında öğretmen; dil, din, kültür ayrımı yapmaksızın öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan gelişimi desteklemesi gerekmektedir. Bu destekleme sürecinde ise öğrencilerin performanslarını en üst seviyeye taşıyabilmek adına çeşitli yöntem, teknik ve stratejileri de kullanması beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenin kapsayıcı eğitim konusunda gerekli donanıma sahip olması ve öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeterliliğe sahip olması gerektiğini söylemek pek de yanlış olmayacaktır. McGregor ve Campell (2001) tarafından yapılmış olan araştırmada kapsayıcı eğitimin istenilen yönergelerine ulaşılması ve bu yönergelerin pozitif yönde olumlu olması öğretmenin yaklaşımdan kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Ancak literatür incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumsuz yönde olduğu ve bunun nedeninin bilgi eksikliği olduğunu ortaya koymuştur (Rakap ve Kaczmarek, 2010; Saraç ve Çolak, 2012). Bu durumu kanıtlar nitelikte Öztürk, Ballıoğlu ve Şen (2014) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen adaylarının kapsayıcılık hususunda kendilerini yeterli görmedikleri ve bu yetersizlik duruma bağlı olarak negatif yönde tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Altıntaş ve Şengül (2014) tarafından yürütülen araştırmada kapsayıcı eğitime uygun ek etkinlikler, seviyeye uygun eğitimler ve derslerinin tutumların olumlu yönde gelişimine etkileyebileceği öne sürülmüştür. Bu duruma benzer şekilde Gözün ve Yıkılmış (2004) tarafından deneysel olarak yürütülen araştırmada, deney grubu içerisinde yer alan ve olumlu tutum geliştirmeleri üzerine kurgulanan eğitim sürecinin hedeflenen durum için başarılı sonuçlar elde ettiği ortaya konulmuştur. Literatürde elde edilen bu bilgilere öneri olarak Erdoğan, Arslantaş ve Kurnaz (2018) tarafından yürütülen ve hizmet içi ya da hizmet öncesi dönemde kapsayıcılığın öğretmen adaylarına eğitim olarak verilmesinin dile getirildiği araştırma örnek niteliğinde sunulabilir.

Kapsayıcı eğitimin öğretmenler için bu denli önemli konuma gelmesi şüphesiz şekilde öğretmenlerin yeterlik alanlarının da bu durumdan etkilenmesine neden olmuştur. Bu duruma yönelik olarak MEB (2017) tarafından ortaya konulan öğretmen yeterlikleri değerlendirildiğinde mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler şeklinde kategorize edilebilen yeterlik alanlarının her birinde kapsayıcılığın rolünün göz ardı edilmemesi ve eğitim-öğretim ortamlarında kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan bireyler ile

çalışabilme ihtimalinin göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. MEB (2017) tarafından kategorize edilen öğretmen yeterlikleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. MEB (2017) tarafından kategorize edilen öğretmen yeterlikleri**

Mesleki Bilgi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
1. Alan Bilgisi	1.Eğitim Öğretimi Planlama	1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
2. Alan Eğitimi Bilgisi	2.Öğrenme Ortamı Oluşturma	2. Öğrenciye Yaklaşım
3. Mevzuat Bilgisi	3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	3. İletişim ve İşbirliği
	4. Ölçme ve Değerlendirme	4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

#### 2.1.6. Kapsayıcı Eğitimin Yaygınlaşması İçin Öneriler

Kapsayıcı eğitim dünya çapında eğitim politikalarında temel bir unsur olarak kabul edilmektedir. Ancak tanımına, konseptine ve uygulamalarına ilişkin politikalar ülkelere göre değişiklik göstermektedir. O yüzden kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi için eğitim bağlamlarının kültürel kaynaklarını, toplumun daha geniş olan ilişkilerini ve yapılarını daha kapsamlı bir şekilde ele alıp incelemek önemlidir (Ainscow & César, 2006; Boyle, Topping, Jindal-Snape & Norwich, 2012; Kozleski, Artiles, Fletcher & Engelbrecht, 2009; Messiou, 2017; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Çünkü her ülkenin kapsayıcı eğitime olan tarihsel bağlılığı, kültürel çeşitliliği ve özellikle de eğitim konusundaki tarihsel mirası farklılık göstermektedir. Bu tarihsel miras ülkelerin özellikle kapsayıcı eğitim uygulamalarının geliştirilmesine ve kalitesinin artmasına açıkça aracılık etmektedir (Kozleski, Artiles & Waitoller, 2011). Nitekim Salamanca bildirisiyle ortaya konulan kapsayıcı eğitim yönergesi, katılımcı ülkelerin kendi tarihsel ve kültürel unsurlarını dikkate alarak, dışlayıcı tutumlarla mücadele etmek, kapsamlı bir toplum oluşturmak ve herkese kaliteli eğitim sunmayı hedefleyen etkili bir uluslararası belge olarak geçmektedir. Bu anlayış çerçevesinde oluşturulacak okulların maliyeti yüksek olsa da, öğrenmede verimliliği sağlaması ve etkili bir eğitim sunması bakımından bütün devletlere önerilmektedir (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). Ancak OECD’ ye göre, bazı ülkelerde, her beş öğrenciden yaklaşık biri, günümüz toplumlarında



kapsayıcı eğitimin eksikliğinden dolayı işlev göstermede asgari seviyeye ulaşamamıştır. Sosyoekonomik gelir düzeyleri düşük olan öğrencilerin, kişisel ve sosyal olarak eğitim potansiyellerini ortaya çıkarma olasılıkları iki kat kadar daha zor olduğunu mevcut raporlarında belirtmiştir (OECD, 2012). Bu soruna çözüm üretme anlamında piyasa güçlerinin de etkisiyle ABD, Şili, İsveç, Avustralya, İspanya gibi bazı ülkeler eğitim politikalarında okulların özerk olmasına yönelik girişimlerde bulunmuşlardır. Ancak bu özerk okulların yaygınlaşması ülke çapında okul sistemlerinde ayrılığın artmasına yol açmıştır. Bu da doğal olarak dezavantajlı öğrenci sayısını arttırmıştır (Ainscow, 2005; Lubieniski, 2003). Bununla birlikte piyasa güçlerine göre değil de kapsayıcı eğitim çerçevesinde eşitlik ilkesine vurgu yaparak eğitimde ilerleme kaydetmiş ülkelerde bulunmaktadır. PISA testlerinin eğitim çıktıları incelendiğinde Finlandiyanın, dünyada ve avrupada birçok ülkeyi sıralamada geçtiği görülmektedir (Ainscow, 2005; Sabel, Saxenian, Miettinen, Kristenson & Hautamaki, 2010). Bu kapsamda OECD, eğitim anlayışlarını kalite ve eşitlikle birleştiren ülkelerin sistemlerinin başarılı olduğunu belirtmekle birlikte, eğitimde kişisel veya sosyal yönlerinden dolayı toplum tarafından dışlanmayan, aksine desteklenen bireyler hem kişisel beceri seviyesini arttırmakta hem de üst düzey becerileri kendine hedef koymaktadır (OECD, 2012). Bu raporların çıktılarından hareketle; kapsayıcı eğitimi okul öncesinden başlatıp bütün öğretim kademelerine doğru genişletmek için kapsayıcı bir hizmet sunum modelinin ortaya konulması, okullarda bu anlayışın felsefi temellerinin atılması ve bu süreçleri hesap verebilirlik ilkesi çerçevesinde denetiminin yapılması gerekmektedir (Toson, Burrello & Knollman, 2013). Moriña (2017) kapsayıcı eğitime ilişkin yasaların ortaya konulmaya başlanmasıyla birlikte birçok üniversitede engelli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını desteklemek için destek ofisler kurulduğunu, yeni teknolojilerin kullanımını eğitim ortamlarına dahil edildiğini ve kapsayıcı eğitim pratiklerinin uygulanmaya başlandığını belirtmiştir. Benzer fikirde olmakla birlikte sakıncaları da belirten Moriña, López-Gavirab ve Morgadoc (2017) ise kapsayıcı eğitimin yaygınlaşmasına; üniversitelerde engelli destek ofislerinin bulunması olumlu katkı sağlayacaktır. Ancak araştırmacı çalışmasında, engelli destek bürolarının çok az sayıda öğrenciyle çalıştığını ifade etmiştir. Bunun altında yatan gerekçeyi de bazı öğrencilerin engelliliklerini açıklamamayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu noktada engellilik desteği büro personelinin gelen öğrencileri kazanabilmek için donanımlı bireyler olmaları ve olumlu tutumlar sergilemeleri

gerekmektedir. Ülkeler bu anlayış çerçevesinde kapsayıcı eğitime ilişkin mevzuatlar çıkarmaya başlamıştır. Ancak Quinn (2013) ve Thomas (2016) araştırmalarında, bu eylemlerin varlığı, öğrenciler arasında ayrımcılık yapılmaksızın kapsamlı eğitim ilkelerine dayalı kaliteli eğitim hakkını sağlamada yetersiz kaldığını ifade etmişler ve dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimini garanti etmek için bu düzenlemelerin yeterli olmadığı sonucuna varmışlardır. Öğrencilerin üniversitede kalmalarını ve çalışmalarını başarıyla bitirmelerini teşvik eden politikalar ve stratejiler tasarlamak da gereklidir. Ayrıca öğrencilerin tercihlerine bağlı olarak, üniversite veya üniversite dışı eğitim de dahil olmak üzere, dezavantajlı gruplarda yer alan insanlar için en iyi fırsatların sunulmasını sağlayıcı mekanizmalar öngörülmelidir (Lombardi, Murray & Kowitt, 2016; Moriña, 2017; Moswela & Mukhopadhyay, 2011; Quinn, 2013; Thomas, 2016). Buradan hareketle, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin ihtiyaçları gözönünde tutularak okulların fiziki olanaklarının iyileştirilmesi, ders müfredatlarında (Tinklin, Riddell & Wilson, 2004) ve derslerin ölçme değerlendirme kısımlarında esnekliğe gidilmesi gerekmektedir. Çünkü kapsamlı eğitim savunucuları mevcut okullarda ve müfredatlarda radikal bir değişime gidilmese mevcut müfredatların dışlamayı sürdüreceğini iddia ederek hedefe ulaşamayacağını ifade etmişlerdir (Ainscow, 2005; Jenkinson, 1997). Bu uyarılar çerçevesinde yapılacak mevcut düzenlemeler Shaw' a göre (2009) hem dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinin dahil edilmesi için hem de diğer öğrenciler için faydalı olacaktır. Ancak kapsayıcı eğitim anlayışının okullara, üniversitelere ulaştırılmasında ve kurumlarda kabul görmesinde bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sorunu aşmada kurumların Oliver'in (1990) engelliliğin sosyal modelini benimsemesinin faydalı olacağını ifade etmektedir. Bu model dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenciler ile (özellikle engelliler) diğer öğrencilerin aynı koşullara sahip olması gerekliliğini önemserken, öğrencilerin okullardan ayrılma nedenlerinin akademik becerileriyle ilgili olmadığını, okullara erişim, barınma, okuldaki akademik ve idari personelin engelliliği dezavantaj gören tutumunun da büyük etken olduğunu belirtmiştir (Fuller, Healey, Bradley & Hall, 2004). Bu modele göre engellilik kişisel bir trajedi veya anormallik değildir. Esasen başarıyı önleyen engeller ayrımcılık ve baskıdır. Bu noktada eğitim kurumları, engelli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için tıbbi etiketler kullanmaktan kaçınmalı, bunun yerine kapsayıcı öğretim stratejileri ile sosyal modelin günlük pratikleri arasında ilişki kurmaya çalışmalıdır (Matthews, 2009).

Çünkü kapsayıcı eğitimde, dezavantajlı gruplarda yer alan bireylerin farklılıkları olduğunun bilincindedir. Ancak bu noktada kapsayıcı eğitim o öğrencileri etiketleme yolunu değil mevcut okullarda akranlarıyla beraber aynı ortamda buluşturarak kazanmayı planlayan yeni bir düşünce biçimini kendine yol olarak seçmektedir (Florian, 2008). Ebeveynlerin enerjisi okulda sinerjik bir ortamı oluşturduğu için önemlidir. Öğretmenlerde oluşan bu pozitif havanın etkisiyle öğrenci başarısını artırmak için güçlü bir sorumluluk anlayışı içine girerek öğretim sürecini iyi planlayarak uygulamalıdır. Ayrıca ayrımcılığı çağrıştıracak, öğrencilerim, öğrencileriniz ve o öğrenciler gibi söylemlerden ve okullardan öğrenci gruplarına göre ayrı yerler, sınıflar, yemek saatleri oluşturma gibi farklılıklardan da uzaklaşılmalıdır. Nitekim sosyal bilimcilerde kapsayıcı eğitimde başarılı bir toplum oluşturmak için iş birliğinin önemine vurguda bulunmaktadır. Yani okullarımıza öğrencilerimizi dahil etme sürecinde karşılıklı saygı ve işbirliği anlayışı yerleştirilmelidir. Bu noktada kapsayıcı eğitimin gelişmesi için tüm paydaşların eski anlayışlardan sıyrılıp işbirliği içerisinde yeni ortak ve güçlü bir vizyon belirleyip bunun etrafında birleşmesine kesinlikle ihtiyaç vardır. Eğitim politikaları küresel boyutta temel unsur olarak kapsayıcı eğitim yaklaşımını kabul etmektedir. Bu kabulün temelinde kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak ve geliştirmek için eğitim bağlamlarının kültürel kaynaklarını, daha geniş ilişkileri ve toplum yapılarını daha kapsamlı bir şekilde keşfetmek önemlidir (Ainscow, 2005). Bunun nedeni, her ülkenin kapsayıcı eğitime olan tarihi bağlılığının, kültürel çeşitliliğinin ve özellikle eğitim alanındaki tarihsel mirasının farklı olmasıdır. Bu tarihsel miras, ülkelerdeki kapsayıcı eğitim uygulamalarının gelişimini ve kalitesini açıkça belirlermektedir (Artiles, Kozleski ve Waitoller, 2011). Benzer biçimde, kapsayıcı eğitim vurgusunu ele alan “Salamanca Bildirisi”, katılımcının tarihsel ve kültürel unsurlarını dikkate alarak, istisnai tutumlarla mücadele etmeyi, kapsayıcı bir toplum yaratmayı ve herkes için kaliteli eğitim sağlamayı amaçlayan etkili bir uluslararası belge olarak kabul edilmiştir (Ainscow, Dyson ve Weiner, 2013).

Ülkelerin politikaları ve yasal formlarına bağlı olarak, kapsayıcı eğitime okul öncesi eğitimle başlamak ve eğitimin her kademesinde yaygınlaştırmak için kapsayıcı hizmetlerin sunulması için bir model ortaya koymak, okullarda bu anlayışın felsefi temellerini atmak ve bu süreçleri ilke çerçevesinde izlemek gerektiğini ifade etmek pek de yanlış olmayacaktır (Toson, Burrello ve Knollman, 2013). Konu ile ilgili olarak

Morina (2017) tarafından yürütülen araştırmada kapsayıcı eğitim kavramının öneminin artması ve dezavantajlı grupta bulunan bireylerin eğitim-öğretim alma haklarının varlığı teknolojik gelişmelerin ve destek ofislerinin gün yüzüne çıkmasına zemin hazırladığı dile getirilmektedir. Bu duruma benzer şekilde Thomas (2016) tarafından yürütülen araştırmada öğrenciler arasında ayırım yapmaksızın kapsamlı eğitim ilkelerini garanti eden ve yapılacak olan reform temelli düzenlemeler ile eğitim kalitesinin arttırabileceği uygulamaların oldukça önemli olduğuna vurgu yapılmıştır. Shaw (2009) ise bu duruma bütünsel bir görüş açısı ile yaklaşarak sadece dezavantajlı grupta yer alan bireyler için fayda durumunun oluşacağını söylemenin bile ayrımcılık kategorisi içinde değerlendirilebileceğine vurgu yaparak empati kurma, analitik düşünebilme ve iş birliği içerisinde eğitim-öğretim sürecini düzenleyebilmenin mümkün kılındığını dile getirmiştir. Bu bağlamda, eğitim-öğretim sürecinin tüm paydaşlarının ciddi boyutlarda etkilenebileceği, kapsayıcı eğitim felsefesinden katkı sağlayabileceği ve reform okulların geliştirilmesi ile ekonomikliğin önem kazanacağı aşikâr bir gerçektir.

#### 2.1.7. Kapsayıcı Eğitimde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Kapsayıcı eğitim sadece erişilebilir okulları sağlamakla ilgili değildir. Engelleri belirlemede proaktif olmak için, kaliteli fırsatlar sağlamaya çalışırken öğrencilerin dışlanmaya yol açan engelleri kaldırmasına yardımcı olabilecek kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmaktır (UNESCO, 2012). Öğrencilere bu eğitimi tamamlama becerisi kazandırmalarına vurgu yapılmalıdır. Aynı zamanda kapsayıcı eğitimin gelişiminin çok yönlü olacağı gerçeği unutulmamalıdır. Bu güven, zaman, sabır, saygı, paylaşım, cesur davranışlar ve sohbetlerdir. Bu konularda öğrencilere odaklanılan konularda destek verilmesi gerekmektedir (Riester-Wood, 2012). Nitekim Rouse ve Florian (2012) bu süreçleri genel olarak kapsamlı öğretim yöntemleri olarak tanımlamaktadır. Bu kavramı, öğretme ve öğrenmeye yönelik bir yaklaşım, yani çoğu öğrenciye uygun olan öğretme ve öğrenme hakkında bir fikir değişikliği olarak dile getirmişlerdir. Ayrıca zorluklarla karşılaşanlar, herkesin sınıf yaşamına uygun şekilde katılabilmesi için ders ve öğrenme fırsatları ile karakterize edilen zengin bir öğrenme ortamı yaratmayı, öğretme ve öğrenme yaklaşımıyla herkesin sınıf yaşamına katılabilmesini gerektirdiğini anlamak olarak ifade etmişlerdir. Ancak Mitchell ve Desai (2005) çalışmasında, eğitim ortamlarında bu anlayışın gelişmesinin ve kapsayıcı eğitimin başarısız olmasının altında, yetersiz öğretim

materyalleri, kaynak eksikliği ve profesyonellerden bütüncül uygulamaları uygulayan öğretmenlere destek verilmemesi yatmaktadır. Ammah ve Hodge (2005) yaptıkları çalışmada da benzer bir sonuca ulaşmış ve yetersiz kaynak ve materyal ile yetersiz devlet desteğinin kapsayıcı eğitim uygulamasının başarısının önünde engel olduğunu belirtmişlerdir.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususlar ise şu şekilde maddeler halinde ifade edilebilir (Graham ve Scott, 2016);

- Kapsayıcılık kavramının ve öneminin tüm öğrenciler tarafından anlaşılması ve içselleştirilmesi için sınıf içi uygulama sürecinde tutarlılık sağlanması,
- Çağdaş yaklaşım, öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak değerlendirme sürecinin yürütülmesi,
- Branş ayırımı yapılmaksızın tüm öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda pozitif tutum için cesaretlendirilmesi,
- Kapsayıcı eğitim için öğretmen yetkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin dönemsel değerlendirme raporlarının hazırlanmasının sağlanması,
- Bütün öğrencileri kapsayacak şekilde müfredat çalışmalarının yenilenmesi ve bu hususta tüm öğretmenlerin iş birliği yaparak mesleki gelişim için çalışması,
- Kapsayıcı eğitim konusunda eğitim sürecinin tüm paydaşlarında farkındalık yaratılması ve kapsayıcılık değerinin her bireye kazandırılması,
- Kapsayıcı eğitim desteği ve katılımı konusunda eğitim-öğretim politikalarının ve stratejilerinin geliştirilmesi,
- Öğretmen-öğrenci-veli-okul dörtlüsünün ortaklık yapması konusunda teşviklerin sağlanması

## **2.2. Okulöncesi Dönemde Kapsayıcı Eğitim**

Okulöncesi dönemde kapsayıcı eğitim başlığı altında okulöncesi eğitimde kapsayıcı eğitimin yeri, okulöncesi öğretmenlerini kapsayıcı eğitimdeki rolü ve okuöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterlilikleri konularına yönelik bilgiler aşağıda başlıklar halinde sunulmaktadır.

### 2.2.1. Okulöncesi Eğitimde Kapsayıcı Eğitimin Yeri

Ülkemizde on iki yıl süreyle zorunlu eğitimin dışında bırakılan okul öncesi eğitim, bireyin öğrenmeye en açık olduğu dönem olarak tanımlanmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002; Yavuzer, 1997; Yörükoğlu, 2003). UNESCO Herkes için Eğitim hareketinin hedefleri arasında şunlar yer almaktadır: erken çocukluk eğitimini dezavantajlı çocuklara yaymak ve ücretsiz, zorunlu ve nitelikli erken çocukluk eğitimine erişimleri bulunmaktadır (Düşkün, 2016). Bugün ülkemizde gönüllü ve ücretli bir eğitim standardı olmasına rağmen, Milli Eğitim Bakanlığı'nın kısa ve uzun vadedeki hedeflerinden biri de her çocuğun en az bir yıl okul öncesi eğitimden yararlanmasıdır (MEB, 2013). Bunu tüm çocuklara yaymayı hedefleyen bu eğitim düzeyinde, farklı dil, din, sınıf, kültür ve ırktan çocukların kendilerini dışlanmış hissetmeden birlikte eğitimlerini sürdürmeleri için öğretmen yaklaşımı önemlidir (DeMatthews, 2014; Fraser, 2012). Çünkü öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, inançları, bilgileri, duyguları, eğilimleri, becerileri, anlayışları ve kaynaştırma eğitimini uygulama sürecindeki kaynakları eğitim kalitesini belirleyen faktörlerdir (Avramidis ve Norwich, 2002). Türkiye'nin farklı bölge ve illerinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri üzerine yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin bilgi eksikliğinden dolayı kaynaştırma eğitime yönelik olumlu bir tutuma sahip olmadıkları görülmüştür (Demir ve Açar, 2010; Gök ve Erbaş, 2011; Saraç ve Çolak, 2012). Bu sonuç, kapsayıcı eğitiminde öğretim sürecini şekillendiren ve yönlendiren öğretmenin tutumu olduğu için kapsayıcı eğitimi uygulamaları açısından olumsuz bir tutumdur (Bayram, 2019; Düşkün, 2016).

Okulöncesi döneme yönelik literatür incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından çeşitli kavramsal çerçevelerin tercih edildiği görülmektedir. Zenbat (1998) tarafından yapılan tanımlamada çocukların duygusal, fiziksel, zihinsel ve sosyal yönlerinin düzenli olarak ortaya çıktığı, çocukların kendilerine güven duymaya başladıkları, anne baba ve öğretmenlerin, çocukların doğumdan itibaren bireysel farklılıklarını, gelişim düzeylerini ve becerilerini dikkate alarak etkin hareket ettiği sistemli bir dönem olarak nitelendirmiştir. Poyraz ve Dere (2003) tarafından yapılan tanımlamada eğitim hayatının ilk aşaması olan okul öncesi dönem 0-6 yaş aralığını kapsayan çocuğun bilişsel, sosyal ve bireysel anlamda gelişiminin oldukça hızlı olduğu basamak şeklinde dile getirilmiştir. Yılmaz (2003) tarafından yapılan tanımlamada ilgili yaş grubu arasında yer alan

çocukların gelişim alanlarında, sosyal ve kültürel değerler tarafından yönlendirildiği vurgulanmış ve çocukların duygusal gelişimlerini ve algılarını destekleyerek akıl yürütmelerine, beceri kazanmalarına ve özdenetim yoluyla kendilerini ifade etmelerine olanak sağlandığı dönem olarak betimlenmiştir. Oktay (2000) tarafından yapılan tanımlamada ise doğumdan zorunlu ilköğretime kadar geçen dönem, bu süreçte alınan eğitim olarak tanımlanmakta ve çocuğun sahip olduğu tüm gelişim alanlarının gelişiminin çok hızlı gerçekleştiği ve birbirleriyle olan ilişkisinin doruğa ulaştığı yıllar olarak da kabul edildiği dile getirilmiştir. Çocuğun topluma uyum sağlamaya başladığı ve bilinçli eylemlerle okul algısı oluşturmaya başladığı bu dönemde çocuklara verilen nitelikli eğitimin sunduğu imkanlar göz önünde bulundurularak her yönden sağlıklı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. İlgili cümle içerisinde geçen nitelikli eğitim ve sağlıklı bireyler yetiştirme amacı doğrultusunda özel gereksinime ihtiyaç duyardan farklı kültürel değerlere sahip çocuklara kadar eğitim öğretim sürecinin kapsayıcı anlayışlı organize edilmesi ve bu organizasyonun bir ürünü olarak eğitim-öğretim süreci içerisinde yer alan her bir paydaşın bundan olumlu yönde katkı sağlaması gerekmektedir.

#### 2.2.2. Okulöncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimdeki Rolü

Okul öncesi eğitim sürecinin baş rol kahramını öğretmenler olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla da okul öncesi dönemde yer alan çocukların gelişim alanları açısından kazanımlar elde etmeleri için okul öncesi öğretmenlerinin meslekleri ve çocukları sevmesi ve çocukların ilgi alanları doğrultusunda yönelimlerine yardımcı olması beklenmektedir. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin önemine yönelik olarak Şişman (2007), bir toplum eğitim sürecinde nitelik ve kalite arıyorsa öncelikle öğretmenin nitelik ve kalitesini arttırmalıdır durumuna vurgu yapmıştır. Benzer biçimde Ural ve Ramazan (2007) ise okul öncesi dönemin eğitim-öğretim sürecinin ilk basamağı olması, çocukların gelişim alanlarının temellerini oluşturması ve ilerleyen dönemlere direkt olarak etki edebilme potansiyeline sahip olması nedeniyle öğretmen tarafından titizlikle yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenin bu denli önemli rol oynaması şüphesiz bir şekilde kapsayıcılık anlayışının okul öncesi döneme yansıtılmasına bağlı olarak da yeni görev ve sorumlulukları da beraberinde getirmiştir (Yılmaz, 2003). Maddeler halinde okul öncesi dönemde öğretmenin kapsayıcılık anlayışı rolleri sıralanacak olursa;

- Okul öncesi eğitim süreci içerisinde yer alan çocukların sahip oldukları özelliklerin anlamlı bir şekilde gözlemlenerek tanımlanmasının sağlanması,
- Yapılan tanımlama işlemine bağlı olarak çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğrenme gereksinimlerinin tespit edilmesi,
- Belirlenen gelişimsel ihtiyaç doğrultusunda çocuğun sağlık sorununa sahip olup olmadığı ve özel bir araç kullanması gerekliliğinin değerlendirilmesi,
- Çocuğun ailesi ile etkileşime geçerek okul-aile-çocuk üçlüsü arasında köprünün oluşmasına zemin hazırlanması ve desteğin nasıl sağlanacağını belirlenmesi,
- Destek sağlama sürecinde hem okul içindeki hem de okul dışındaki etkinliklerinin takip edilmesi ve desteğin etkisinin tespit edilmesi,
- Çocuklara sorumluluk bilinci kazandırma, bireysel farklılıklara saygı duymalarını sağlama ve bireylerin sahip olduğu özelliklere bağlı olarak işbirliği yapabilmelerine fırsat verilmesi,
- Her çocuğun yapabileceği görev ve sorumluluğunun kutlanması sağlanabilir.

### 2.2.3. Okulöncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlilikleri

Öz-yeterlik kavramına yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından çeşitli kavramsal çerçevelerin tercih edildiği görülmektedir. Bandura (1997) öz yeterlilik kavramını, bir kişinin sistematik bir şekilde iş yaparak başarılı olabileceğine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Bu duruma benzer nitelik Aşkar ve Umay (2001) insanların yaşam koşullarını geliştirme ve kendi kendini kontrol etme yeteneğinin öz-yeterlik kavramı ile örtüştüğüne vurgu yapmaktadır. Senemoğlu (2002), öz-yeterliğin kişinin zorluklar karşısında başarılı olabileceğine yönelik sahip olduğu inanç ve yargı sistemi olarak nitelendirmektedir. Ko, Sammons ve Bakkum (2014) ise öz-yeterlik kavramını sahip olunan beceri düzeyi ve bu beceri düzeyine yönelik olarak artan öğrenci başarısı ile değerlendirilmesinin daha uygun olacağı kanaatini dile getirmektedir. Bu doğrultuda da eğitim-öğretim müfredatına öğretmenlerin yetkinliklerini artıracak, kendilerini güvendiklerini hissettirecek ve değerlendirme stratejilerini kazandıracak eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Oluşturulacak eğitim ortamlarında öğretmen öz-yeterliliklerinin, inançlarının ve yargılarının birlikte değerlendirilmesi hem etkili sınıf öğretimi için hem de öğrenci başarısının arttırılması için önemlidir (Akar, 2011). Bu duruma yönelik olarak da bir öğretmenin sahip olduğu öz yeterlilik değerinin çok yönlü



olduğuna inanılsa da etkililik düzeyini geliştirmek için kesin bir inançla diğer alanlara uzanarak da gelişmeye devam etmelidir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Öğretmenler, sorumluluklarının her alanında ve her düzeyde eşit olarak eğitilmemiştir. Bu yüzden öğretmenler okulda farklı kültürler ve kişilerle karşılaştıklarında ve kendilerini yetersiz hissettiklerinde, sorunlara çözüm bulmak için farklı bakış açıları arayabilirler (Klassen, Tze, Betts ve Gordon, 2011). Bu aşamada, kişisel gelişimi ve içerik geliştirmeye yönelik öz yeterliliğin doğası gereği, kapsayıcı eğitim açık bir şekilde uygulanmalıdır (Almog ve Shechtman, 2007). Normal veya düşük düzeyde öz yeterliğe sahip öğretmenler, dezavantajlı öğrencilerin kabulüne direnirler. Bu nedenle öncelikle böyle düşünen öğretmenlerin düşüncelerinin altında yatan nedenler araştırılmalı ve tespit edilmelidir. Öz yeterliliği yüksek öğretmenler, dezavantajlı geçmişe sahip öğrencileri sınıflarına dâhil etme konusunda olumlu bir tutuma sahiptir. Öğrenci profili farklı olan sınıflarda öğretmenler duyarlılık, farkındalık ve katılımı artırmada başarı için çaba göstermelidir. Deneyimli danışmanlar tarafından verilen eğitimler sonucunda öğretmenler özel eğitim öğretmeni seviyesine ulaşabilecektir (Chopra, 2008).

Bunch, Lupart ve Brown (1997) tarafından yürütölen araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitime geçişi desteklediklerini belirtsele de konuyla ilgili yetersiz öğretmen yetkinliği ve sınıf iş yüklerinin artacağı düşüncesi kaynaştırma eğitiminin gelişimi olarak sunulmuştur. Bu aşamada öğretmenler, okul yönetiminin yönetim biçiminin kaynaştırma eğitim anlayışı çerçevesinde değiştirilmesi gerektiğini ve sınıfların kaynaştırma uygulamalarının uygulanmasını kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Dickens-Smith (1995) ise kapsayıcı eğitim için personelin ve özellikle öğretmenlerin niteliklerinin önemli olduğunu ve bu aşamada iş başında öğrenmenin önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Benzer biçimde Gu ve Johnson (1996) tarafından yürütölen araştırmada kapsayıcılık eğitiminde öğretmen motivasyonunun yüksek olması, sınıfların aşırı kalabalık olmaması gerektiği ve öğretmenlerin desteklenerek eğitilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Kapsayıcılık eğitiminde başarıya giden yol, öğretmenlerin farklı kültürlele olumlu bakarak ve o kültürle iletişim kurarak başarılı deneyimler yaşamalarından geçmektedir (Malinen, 2013).

### 2.3. Sınıf Yönetimi

Çocuklar ilk kez evlerinden başka bir ortama, okula başladıklarında girmektedirler. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı bu ortamda zamanın ve amacın paylaşıldığı ve birçok öğrencinin bulunduğu ortam sınıf olarak nitelendirilir (Mercan-Uzun, 2017). Celep (2002)'e göre sınıf “Sosyal yapının maketi ve eğitim öğretim etkinliklerinin yapıldığı yerdir.” Özyürek (2005)'e göre “Sınıf, bireysel özelliklerinden kaynaklı bir araya gelen çocukların, istenilen hedef davranışların tamamının gerçekleştirilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı yerdir.” olarak tanımlamıştır.

Emmer ve Stough (2001) sınıfları birbirinden ayıran en temel özellikler şöyle sıralamışlardır:

- (i) *Çok boyutluluk*: Bireysel farklılıkları olan çocuklar sınıfta aynı anda farklı aktiviteler yapabilmektedirler.
- (ii) *Eş zamanlılık*: Sınıfta aynı anda birçok farklı olay gerçekleşebilmektedir.
- (iii) *Yakınlık*: Sınıftaki olaylar birbirini hızla takip edebilmektedir.
- (iv) *Tahmin Edememe*: Sınıfta olabilecek bazı şeyleri tahmin etmek mümkün olmamaktadır.
- (v) *Kamusallık*: Sınıftaki öğrencilerin tamamı veya çoğunluğu, sınıftaki olayları görebilmektedir.
- (vi) *Tarih*: Sınıfta geçmişte birçok olay gerçekleşmiş ve gelecekte de gerçekleşecektir ve bunlar ortak bir tarihin oluşmasını sağlamaktadır.

Sınıf yönetimi geniş bir kavramdır ve eğitim ortamındaki tüm öğretmen davranışlarını kapsar. Sınıf yönetimi, öğrenme ve öğretme ortamlarını tasarlamak, eğitim hedeflerine ulaşmak ve bu çabaları sürdürülmek için gerçekleştirilen faaliyetler olarak tanımlanabilir. Bir başka açıdan öğrenci davranış değişikliği, davranış kontrolü, öğrenme ortamı, teknikleri ve etkinlikleri olarak ifade edilebilir. Sınıf yönetimi eğitim-öğretim müfredatı, eğitim ortamının verimliliği, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkili iletişim, öğretim yöntemi teknikleri, teknoloji, zamanı iyi kullanmayı, eğitim ortamının hazırlanması, sürdürülmesi ve öğrenme için gerekli koşulların sağlanmasını ifade etmektedir (Keleş, 2013).

Balay (2003)'a göre; sınıf yönetimi, “Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerle birlikte sınıf etkinliklerinin yönetilmesidir.” Emmer ve Stough (2001)'a göre

sınıf yönetimi, öğretmenin düzeni oluşturmak, öğrencilerin dikkatini çekmek veya iş birliğini ortaya çıkarmak için yaptığı eylemlerdir. Özyürek (2005)'e göre sınıf yönetimi, “Sınıf ortamının fiziksel yapısının çocuklara özgüven kazanabilecekleri, yeni davranışlar kazandırabilecekleri, yaratıcı olabilecekleri, öğrenci katılımını yönlendirebilecekleri, istenmeyen davranışları düzeltebilecekleri şekilde denetim altına alınması amacıyla yapılan işlemlerdir.” Çelik (2003)'e göre; “Sınıf kurallarının oluşturulması, sınıf disiplinin oluşturulması, verimli zaman yönetiminin gerçekleştirilmesi, öğrenci davranışlarının düzeltilmesi ve verimli bir sınıf ortamı yaratma sürecidir” Celep (2002)'e göre “Sınıfın amacına ulaşmak için sınıfta bulunan öğretim kaynaklarının öğrencilerle koordine ederek harekete geçme sürecidir.” Erden (2008)'e göre; “Sınıfta öğretim ve öğrenmenin amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesini sağlamak için ve öğrenme ortamının, öğrenci davranışlarının kontrol etmesi ve değiştirilmesi ile ilgili teknik ve etkinlikler bütünüdür.” Erdoğan (2017) sınıf yönetimini “Öğrenmeye elverişli bir ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir” şeklinde tanımlamıştır. Sınıf yönetimi tanımlarından hareketle etkili öğrenme sınıf yönetiminin en önemli amacıdır (Mercan-Uzun, 2017). Etkili öğrenmeyi engelleyen davranışları verimli bir şekilde değiştirerek öğrenme süresini artırmaktır (Özyürek, 2005).

Etkili bir sınıf yönetimi için öğrenme ortamının oluşturulması ve öğrenme ortamının olumlu bir şekilde sürmesi gerekir (Akar, Tor, Tantekin-Erden ve Şahin, 2010). Bundan ötürü sınıfın fiziksel organizasyonu, kötü davranış değiştirme süreci, kronolojik düzenleme, sınıf ilişkisinin planlanması ve düzenlenmesi, sınıf yönetiminin alt boyutları olarak etkin bir şekilde uygulanması gerekir. Eğitim ortamları bağdaşık yapıda olmadıkları için sınıf yönetiminin de ayrı ayrı özellikleri bulunmaktadır. Mercan-Uzun (2017)' e göre; sınıf yönetiminin özelliklerini şöyle açıklamıştır:

- Sınıf yönetimi, hemen oturmayan sancılı ve zaman alıcı bir dönemdir. Belirli bazı davranışların öğrenilmesi ve kurallara uyumun sürdürülmesi zaman almaktadır. Bu süre her sınıf için değişebilmektedir.
- Sınıf yönetimi çocukların ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine, büyüdüğü ortama ve sınıftaki gruba göre değişiklik gösterebilir.

- Okul yönetiminin talepleri, bir sınıfın çalışma şeklini değiştirebilir. Öğretmen, sınıfta idari bir pozisyona sahip olan kişidir (Celep, 2002). Başarılı bir sınıf yönetimi için öğretmen becerileri en önemli faktörler içinde yer almaktadır (Mercan-Uzun, 2017).

Özyürek (2005)' e göre, sınıfı etkili bir şekilde yöneten öğretmenin özellikleri şöyle sıralanmıştır:

- Sınıfın fiziki düzenini öğrenci odaklı olacak şekilde düzenler.
- Öğretmenlik mesleğine ilgi duyar ve zamanını öğretmekle geçirir.
- Sınıfta neler olup bitenin farkındadır.
- Aynı anda birçok işlevi yerine getirir.
- Öğrencilere her zaman sinyaller verir. Yaşamın temel taşı olan okul öncesi dönem, gelişimin en hızlı aşamasıdır. Yapılan çalışmalar okul öncesi çağda kazanılan davranışların çoğunun yetişkinlikte kişiliği, tutumları, inançları ve değerleri etkilediğini göstermektedir (Şahin, 2005). Oktay (2000)'a göre çocuğun en temel ihtiyaçları şunlardır:
- Sevgi, ilgi ve güven
- Sağlıklı bakım ve beslenme
- Hareket ve Oyun
- Kendi kendini tanıma-Özgürlük ve Yetişkin Desteği

Bu temel ihtiyaçlardan hareketle okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin çocuğun gelişim özellikleri açısından bazı değişikliklere ihtiyaç vardır. Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi ise öğretmenin çocuk merkezli ve oyun temelli bu yaklaşımı uygulayabilmesi için sahip olması gereken becerilerin toplamıdır (Uyanık-Balat, 2010).

Öğrencilerin sınıf süreçlerindeki akademik başarıları, öğretmen ve öğrenci davranışlarını etkileyen sosyal değişkenler, öğretmen özyeterliliği gibi konularda yapılan çok sayıda çalışma ile sınıf yönetiminin önemi daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır (Turan, 2003).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejisine ilişkin algılarına yönelik araştırmalarda, bu algıları etkileyen değişkenlerden birinin cinsiyet olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalarda kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Alkan, 2007; Erol, 2006; İlgar,

2007; Yalçinkaya ve Tonbul, 2002). Yapılan bazı araştırmalarda ise cinsiyetin sınıf yönetimi stratejisine ilişkin algılarına etkilemediği belirlenmiştir (Burç, 2006; Kutlu, 2006; Terzi, 2002). Öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarını etkileyen diğer bir değişkenin de deneyim süresi olduğu ortaya konmuştur (İlgar, 2007; Sağlam, 2007; Erol, 2006; Terzi, 2002). Çalışmaların bir kısmı (Akın, 2006; Alkan, 2007; Erol, 2006; Terzi, 2002) öğretmenlerin deneyim süresi arttıkça sınıf yönetimi stratejilerinin de arttığını bir kısmı da (Ritter ve Hancock, 2007; Rosas ve West, 2009; Yalçın, 2007; Yalçinkaya ve Tonbul, 2002) deneyimin öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini etkileyen bir değişken olmadığını ortaya koymuşlardır. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulundukları yerleşim yerlerinin de sınıf yönetimi strateji algılarını etkileyen bir başka değişken olduğu belirlenmiştir (Alkan, 2007).

### 2.3.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Teknolojik gelişme ve bilginin evrimi sayesinde sınıf yönetimi alanındaki gelişmeler birbirini takip etmektedir. Sınıf yönetimi yaklaşımlarından birinin öne çıkarılmasıyla en etkili olduğu söylenemezken sınıfın mevcut koşullarına bağlı olarak bazıları daha kullanışlı bir konumda bulunabilir. Öğrencilerin fiziksel ortamı ve genel durumu, hangi sınıf yönetimi yaklaşımının kullanılacağını etkileyecektir. Sınıf yönetiminin etkililiği ve verimliliği, öğretmenin benimsediği bu yönetim anlayışına bağlıdır. Çünkü sınıf yönetim tarzı bu yöntemlere göre şekillenmektedir.

- *Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı:* Öğretmen merkezli bir yaklaşım olan geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı, yıllardır uygulanmakta olan bir yaklaşım olarak düşünülebilir. Öğrencinin dinleyici rolü ve öğretmenin anlatıcı rolü ortaya çıkar. Öğrenci pasif durumdadır ve iletişim öğretmenden öğrenciye tek yönde gerçekleşir. Bu yaklaşımda öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim katı bir kural temeline dayanmaktadır. Öğrencinin uyması gereken kurallar, öğrencinin görebileceği şekilde hazırlanır ve öğrencinin bu kurallara kesinlikle uyması beklenir. Bu yaklaşımla eğitim verilen ortamlarda davranış bozuklukları ile karşılaşmak mümkündür. Öğretmen davranış bozuklukları ile uğraşmak zorunda kalabilir. Ana endişelerden biri, sınıf sistemini korumaktır. Bu yaklaşım genellikle kalabalık sınıflarda ve teorik anlatımlı programlarda kullanılmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, öğretme ve öğrenme sürecini değiştirmez. Eğitim hedeflerine ulaşırken öğrenci katılımı

önerilmez. Öğretmenden öğrenciye dik bir hiyerarşi vardır. Bu hiyerarşide öğretmenin belirlediği kurallar tartışılmaz (Aydın, 2009).

- *Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı:* Öğrenci merkezli bu yaklaşım, öğrencinin duygusal, zihinsel ve entelektüel gelişimini olumlu yönde etkileyecek daha katılımcı ve esnek bir yapıya sahiptir. Bu yaklaşım, geleneksel yaklaşımın aksine geliştirilmiştir. Çağdaş yapıda öğrenciler, tartışma yoluyla sorunları içselleştirmekte, karar vermede fikir vermekte ve bireysel farklılıklarına uygun tepkiler vermekte özgürdürler. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilerin bireyler olarak bilgiye erişmelerini ve bunları kullanmalarını ve sürekli olarak kendi kişisel gelişimlerini takip etmelerini sağlamaktır (Özcan, 2012).

### 2.3.2. Sınıf Yönetimi Modelleri

Literatürde geleneksel, çağdaş, öğrenci merkezli, öğretmen merkezli ve demokratik özelliklere sahip çeşitli sınıf yönetimi modellerinden bahsedilmektedir. Sınıf yönetimi modelleri aşağıda listelenmiştir:

(i) *Geleneksel Model:* Geleneksel model öğretmen merkezli bir yapıya sahiptir. Yani öğretmenin aktif, öğrencilerin ise pasif durumda olduğu bir modeldir. Yine bu modelde öğretmenin otoritesinden bahsedilir, sert ve baskıcı bir tutum izlenir, ceza tekrar tekrar uygulanır. Geleneksel sınıf yönetiminde kuralları yalnızca öğretmen belirler ve öğrencilerin bu kurallara kesinlikle uymaları beklenmektedir (Erdoğan, 2017; Sarıtaş, 2003).

(ii) *Tepkisel Model:* Tepkisel model, bir öğrenme ortamında istenmeyen davranışlara uygun tepkiyi benimseyen klasik bir sınıf yönetimi modelidir. Bu modele göre sınıfta düzen ve disiplini sağlamak için ödül ve ceza sistemi kullanılmalıdır. Literatürdeki yaygın görüşe göre etkileşimli modelin ağırlıklı olarak sınıfta yönetim stratejileri zayıf olan öğretmenler tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Yine etkileşimli sınıf yönetimi modelinde istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması ve düzeltilmesi amaçlanmaktadır (Demirtaş, 2012; Erdoğan, 2017; Sarı ve Dilmaç, 2005).

(iii) *Önleyici Model:* Önleyici sınıf yönetimi modelinde öğrenme ortamlarındaki olası sorunları öngörme ve önlem alma anlayışı hakimdir. Diğer bir deyişle, önleyici sınıf yönetimi modeli, olası sorunları planlamaya, öngörmeye ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya dayalı bir yaklaşımı benimsemektedir. Yine bu modelde sınıfın

fiziksel yapısı, kaynaklar, materyaller ve kısıtlamalar dikkate alınmaktadır (Başar, 2006; Mart'ın, 2000; Sarıtaş, 2003).

(iv) *Gelişimsel Model*: Sınıf yönetiminin çağdaş modellerinden biri olan gelişim modeli, öğrenme ve öğretme ortamlarında öğrenenleri güçlendirir; Fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal gelişim özelliklerinin dikkate alınmasını gerektirir. Modelin bu anlayışı, öğretmenlerin öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Gelişim modeli bu bilgilere ek olarak öğrenci merkezli bir süreç izlemektedir (İlgar, 2007; Külahoğlu, 2004; Yıldırım, 2012).

(v) *Bütünsel Model*: Sistem yaklaşımı olarak da bilinen kapsamlı model; Özellikle etkileşimli, önleyici ve geliştirici modeller olmak üzere diğer sınıf yönetimi modellerinin entegre edildiği bir süreci takip eder. Bu modelde sınıf yönetimini etkileyen tüm faktörlerin dikkate alınması düşünülebilmektedir (Sarıtaş, 2003). Öğretmen, okul yılı boyunca ders saatinden yarıyla kadar süren çeşitli etkinlikleri planlamalı, uygulamalı ve değerlendirmelidir. Her etkinliğin amaca uygun olarak uygulanması, farklı sınıf yönetimi modelleri gerektirdiğinden bu kurumlarda görev yapan öğretmenlere büyük sorumluluklar ve görevler düşmektedir.

### 2.3.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Başar (2006)' a göre sınıf yönetimi boyutları beş kategoride incelenmektedir. Bunlar;

- Sınıfın fiziksel düzenlenmesine ilişkin boyut
- Plan-program etkinlikleri ile ilgili boyut
- Zaman yönetimi
- İlişki düzenlemeleri
- Davranış yönetimi

(i) *Sınıf yönetiminde fiziksel düzenleme*: Sınıf yönetiminde sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi önemlidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel, öz bakım vb. Eğitim sisteminin özelliklerinin geliştirilebilmesi ve ilköğretime hazırlanabilmesi için eğitim ortamının fiziki özelliklerinin iyi olması gerekmektedir. İyi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında öğretmenin alana hâkim olması sınıf yönetimi

stratejilerini olumlu yönde etkiler. Çocukların gelişim özelliklerine dikkat edilerek oluşturulan ortamlar çocukların öz kontrol ve iletişim becerilerini arttırırken problemli davranışları azaltır (Bilgin, 2018). Okul öncesi sınıfının yeterli ısı ve ışığa sahip öğrenme merkezleri oluşturması çok önemlidir (İlgar, 2007). Öğrenme merkezleri kurarken çocukların tüm materyallere ve gerçek materyallere kolay erişimleri ve sessiz merkezlerin buluşamaması gibi hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir (Mercan-Uzun, 2017).

(ii) *Plan-program etkinlikleri*: MEGEP (2016)'e göre plan; “Bir fikri, işi veya projeyi sonuçlandırmak için daha önce bahsedilen sorunları bir çizgi, resim veya metinle temsil etmek gerekmektedir.” Okul öncesi eğitim programı bir gelişim programıdır. Gelişim programı çocuğun tüm gelişim alanlarını bir arada ele alır. Çocukların gelişimsel özellikleri programın temel amacını oluşturmaktadır (MEB, 2013). Günlük eğitim akışı planlanırken okul öncesi eğitim programı dikkate alınmalıdır. Gangal (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin planlama etkinliklerini çocuk merkezli değil, etkinlik merkezli yaptıkları sonucuna varmışlardır. Çocuğun ihtiyaçlarına ve gelişimine uygun yapılmayan planlarda çocukların ilgisini çekmek ve ilgiyi sürdürmek zorlaşmakta ve istenmeyen davranışlarla karşılaşma olasılığı artmaktadır. Plansız günler öğretmenin sınıfın kontrolünü kaybetmesine ve daha fazla olumsuz olayla karşılaşmasına neden olur. Plan yapmakla geçen günlerde, öğretmen daha özgüvenli, daha kontrollü ve olumsuz bir olayla karşılaştığında çözüm bulma konusunda daha yeteneklidir.

(iii) *Zaman yönetimi*: Sınıfta zamanı etkili bir şekilde yönetmek için öncelikle hedefler belirlenmelidir. Hedeflere ulaşmak için çocuğa uygun olma ilkesine göre bir plan yapılmalı ve etkinlikler hazırlanmalıdır. Etkinlik sırasında gerekli olan malzemeler önceden düzenlenmeli ve etkinlik sırasında oluşabilecek olaylar önceden tahmin edilerek sınıf kurallarına dikkat edilmelidir (Bulut-Özsezer, 2016).

(iv) *İlişki düzenlemeleri ve davranış yönetimi*: Okul öncesi dönemde saldırganlık, yalan söyleme, izinsiz bir şeyler alma ve hile yapma gibi istenmeyen davranışlar görülebilmektedir. Öğretmen, sorun ortaya çıkmadan önce onu engellemeye çalışmalı, istenmeyen davranış ortaya çıktığında sorunun nedenini araştırmalı ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturmalıdır (Özgün, 2016).



#### 2.3.4. Sınıf Yönetiminde Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi

Öğrencinin okul ve sınıf içinde rahatını sağlamak, okul ve sınıfın çekiciliğini artırmak, öğrencinin okula gelme isteğini gerçekleştirmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla fiziki düzenlemeler yapılır. 'İstenilen davranış değişikliği' olarak tanımlanan eğitim, ancak uygun ortamların sağlanmasıyla oluşabilmektedir (Başar, 2006). Sınıftaki öğrenci sayısı, sınıfın düzeni, duvar ve mobilyaların renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü seviyeleri ve görünüm sınıftaki fiziksel ortamın unsurları olarak sayılabilir.

(i) *Öğrenci Sayısı*: Bir sınıftaki öğrenci sayısının dersin niteliğine ve verilen eğitimin düzeyine ve türüne göre değişebileceğine inanılsa da genellikle 30'un üzerinde olması sakıncalı görülmektedir. Sınıfta izlenecek en uygun öğretim yöntemidir. Bu nedenle öğretmenler, kalabalık sınıflarda daha fazla anlatım yöntemini tercih ederken, az öğrencili sınıflarda bireysel öğretim yöntemlerine odaklanır (Aydın, 2009). Sınıftaki öğrenci sayısının az olması öğretmen için rahatlık sağlayan bir faktördür. Bu tür sınıflarda öğretmen öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme olanağına sahiptir, daha az ekipman ve kaynağa ihtiyaç duyar, öğrencilerin dikkatini daha kolay yoğunlaştırır ve öğrencilerin dikkati kolay dağılmaz. Bu durumun aksine sınıfta öğrenci sayısının fazla olması sınıf sisteminin bozulmasına, disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına ve sınıfın kontrol edilmesinin güçleşmesine neden olmaktadır (Başar, 2006).

(ii) *Yerleşim Düzeni*: Sınıf planlaması, öğretimi etkili ve akıcı hale getirmeyi amaçlayan eylemleri içerir. Başarılı tasarım, sınıf ve öğretim etkileşimini olumlu yönde etkiler ve kaynaklara erişimi kolaylaştırır. Ayrıca sınıf ortamının rasyonel kullanımı ve sınıf düzeni trafiğin düzenlenmesinde önemli bir etkidir (Aydın, 2009). Farklı kurslar, farklı sınıf düzenleri gerektirir. Örneğin bir fizik dersinin gerektirdiği düzen ile tarih dersinin gerektirdiği düzen birbirinden farklıdır. Kalabalık okullarda her ders türü için ayrı bir alan olmadığından veya böyle bir durum 'iyi' görünse bile 'ekonomik olarak' ideal kabul edilmeyebileceğinden, sınıflar bu tür değişikliklere minimum düzeyde hazır olarak inşa edilmelidir (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2004).

(iii) *Renk*: Renkler öğrencinin fiziksel ve davranışsal durumunu etkiler. "Nefes, tansiyon, nabız ve kas aktivitemiz" renklerle değişebilir. Renklerin dilinde açık mavi rahatlama ve rahatlama sağlarken, koyu mavi uyarıcı bir etkiye sahiptir. Parlak sarı ve turuncu uyaran olarak algılanırken kırmızı heyecan verici ve gergin bir etki yaratır (Celep, 2002).

“Kuşkusuz renklere yüklenen anlamlar göreceli ve tartışmalıdır. Ancak sınıfta iyi bir renk uyumunun sağlanması göz estetiği ve zihinsel aktivite açısından uyarıcı etkiler yaratabilir. Bu nedenle öğretmen, mekânların ve araçların özelliklerine göre uygun renkleri seçmeye çalışmalı ve öğrencilerin bu konudaki görüşlerini mutlaka almalıdır” (Aydın, 2009).

(iv) *Işık*: Sınıfta kolay görüntülemeye veya okumaya imkân veren aydınlatmalar tercih edilmelidir. Fazla veya yetersiz aydınlatma, göz yorgunluğuna ve dikkatin dağılmasına neden olur. Öte yandan, iyi bir aydınlatma erken yorgunluğu önler, öğrenciyi motive eder ve başarıyı artırır. Aydınlatma seçiminde gün ışığına yakın aydınlatma tercih edilmelidir. Aynı zamanda ayırma pencereleri yeterli gün ışığını sağlayacak yönde ve boyutta olmalıdır (Başar, 2006). Detayları doğru görmenin gerekli olduğu durumlarda ve yakın mesafe çalışmaları için yapay ışık miktarı en az 300-400’lük olmalıdır (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2004).

(v) *Isı*: İnsan, yaşadığı ortamın sıcaklığından büyük ölçüde etkilenir. Bu nedenle sınıf için ideal sıcaklığın 19°C-21,5°C arasında olması önemlidir. Sınıfın çok soğuk veya çok sıcak olması öğrencilerin derse olan ilgilerini olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler, sınıf sıcaklığını düzenlerken ısıtıcı ve soğutucu kullanmanın yanı sıra, ısı alışverişine uygun giysiler de seçebilmelidir. Aşırı sıcaklık, fiziksel rahatsızlığa, dikkatin dağılmasına, zihnin gevşemesine ve neden olduğu birçok soruna neden olurken, düşük sıcaklıklar ısınma çabalarını yönlendirir ve zihnin öğretmeye odaklanmasını zorlaştırmaktadır (Başar, 2006).

(vi) *Temizlik*: Sınıflar, grup yaşamının gerçekleştiği yerlerdir. Bu özelliğinden dolayı öğrenci ve öğretmenlerin sağlık açısından risk altında oldukları alanlardır. Çünkü en iyimser koşullarda, olumsuz sağlık koşullarının etkileri, özellikle ilköğretimde olmak üzere 25-30 öğrencinin olduğu ortamlarda en hızlı şekilde görülebilmektedir. Bu nedenle sınıfın fiziki ortamının temiz tutulması, sınıfların havalandırılması ve bu etkinliklerin devamlılığının sağlanması önemlidir.

Sınıf ortamının temizliği, öğrencilere temizlik alışkanlığı kazandırmak kadar, sınıfın personel tarafından da temizlenmesi ile ilgilidir. Sonuç olarak sınıfı kullanan öğrencilerdir ve ovmak yerine temiz tutmak kalıcı bir çözüm olarak kabul edilebilir. Öğretmen öğretim yılının başında öğrencilerle birlikte sınıfın kurallarını belirlerken,

temizlikle ilgili kuralların da tanımlanması ve yıl boyunca uyulması gereken kurallardır. Ancak temizlik alışkanlığının kazandırılması sadece sınıfta değil, aile ve çevre ile de yapılabilecek bir etkinliktir (Tabancalı ve Bektaş, 2009).

(vii) *Gürültü*: Beden ve ruh sağlığını bozan, öğretmen-öğrenci etkileşimini olumsuz etkileyen sinir bozucu, sağır edici, dikkat dağınıcı bir değişkendir. Gürültü sorununun çözümü için öncelikle gürültüye neden olan durumlar tespit edilmelidir. Gürültü genellikle derse dikkat etmeme, dikkat kaybı gibi nedenlerle ortaya çıkar. Bu gibi durumlarda öğretmen, öğrencilerin ilgi ve ilgisini her koşulda nasıl canlı tutacağını bilmelidir. Öncelikle dersle ilgili sorular sorarak arkadaşıyla konuşarak gürültü yapan öğrenciye dikkat çekilmeli; ancak gürültü yaptığı için sesini yükseltmez ve durumun farkında olduğunu ifade ederek bir an bile beklemez. Bu eylemler sorunu çözmek için yeterli değilse, öğrencilere gürültünün olumsuz bir davranış olduğunu açıklamalıdır. Gürültü; İşitmeyi engelleyen, zihni yoran ve performansı düşüren bir faktördür. Öğretmenin gürültü nedeniyle ders sırasında açıklamasını tekrar etmek zorunda kalması da zamanın iyi kullanılmasını engellemektedir. Bu nedenle öğretmen sınıftaki gürültü giderilmedikçe huzurlu bir öğrenme ortamının sağlanamayacağını anlamalı ve uygun önlemleri almalıdır (Aydın, 2009; Celep, 2002). Sesin ve sesli iletişimin farklı tonlarını tanıyabilmek için gerekli fonetik koşulların sağlanması da önemlidir. Sınıf ortak soruların sorulabileceği bir ortam olduğu için hem öğrencinin hem de öğretmenin rahatça duyabilmesi sağlanmalıdır (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2004).

(viii) *Görünüm*: Hoş bir sınıf ortamı için sınıf boyutları uyumlu, tavanı düz değil, duvarlar boyalı ve ağartılmış, mobilya ve duvar renkleri uyumlu, pencereler yeni, mobilyalar çekici ve perde, çiçek ve masa örtüsü gibi aksesuarların varlığı esastır. Öğrenci sınıfı, dersin bir an önce bitmesini beklediği bir yer olarak değil, rahat bir ev ortamı bulabileceği bir mekân olarak görmeli, okula ve derse isteyerek gelmelidir. Sınıfın fiziki düzeni, öğretmenin eğitsel etkinliklerinin rahat bir şekilde uygulanmasında ve öğrencinin derse aktif katılımında önemli rol oynamaktadır. Unutulmamalıdır ki sınıftaki her alan öğrenci için bir eğitim uyarıcısıdır. Sınıfın fiziki yapısı düzensiz, sinir bozucu, klostrofobik, gürültülü ve sınıf dışındaki olumsuz uyarılara açık, öğrenmeyi olumsuz etkiler (Celep, 2002).

### 2.3.5. Sınıf Yönetimi ile Kapsayıcı Eğitim Arası İlişki

Okul öncesi eğitimde kalitenin yaratılmasında ve çocukların ilköğretim deneyimlerinin olumlu hale getirilmesinde en önemli rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir. Çünkü erken çocukluk deneyimlerinin kalitesi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeterlikleri ile yakından ilişkilidir. Etkili bir öğretmen, sadece öğretmeyi bilen veya öğretirken karşılaşılan sorunları nasıl çözeceğini bilen değil, bildiğini belli bir anda uygulayıp uygulayan kişidir (Açıkgöz, 2003). Ancak öğretmenin etkili bir öğretme-öğrenme ortamının ön koşullarından biri olan sınıfı yönetme stratejisine sahip olması gerekmektedir (Denizel-Güven ve Cevher, 2005). Öğretmen etkililiği ile ilgili yapılan çoğu çalışmada, öğretmenlik başarısının belirlenmesinde öğretmenler için sınıf yönetimi stratejilerinin birincil öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Jere-Brophy ve Carolyn, 1976, akt: Celep, 2002). Okul öncesi dönemde sınıf yönetimi ise, çocuğun temel ihtiyaçlarını dikkate alarak çocuğu çok yönlü geliştiren ve öğreten bir programa ilişkin bilgi, beceri ve davranışların ve bunların bir araya geldiği uygulamaların birleşimi olarak tanımlanmakta ve çocuk odaklı bir sınıf ortamında, çocuğu merkeze alınıp ve oyun temelli eğitimin olduğu vurgulanmaktadır. Sınıf yönetimi, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen, etkili, organize ve ilgi çekici bir sınıf ortamı yaratan öğretmenler olarak düşünülebilir. Etkili öğretme, etkili öğrenme ve etkili yönetim, iyi yönetilen bir sınıfta bütünün parçalarını oluşturmaktadır (Finger, Bamford ve Karaköse, 2010).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarındaki kapsayıcı eğitim sınıfında öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi stratejileri göstermeleri durumunda başarı düzeyi daha yüksek öğrencilerin yetiştirildiği sınıfların olabileceği ve daha az davranış sorunu olan öğrencilerin bulunabileceği sonucuna varılabilir.

### 2.4. Konu ile İlgili Yürütülen Araştırmalar

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler olan kapsayıcı eğitim ve sınıf yönetimi konularına yönelik yürütülen araştırmalar kronolojik sıra göz önüne alınarak araştırmanın amacı, araştırma modeli, veri toplama araçları ve sonuç başlıklarına ait bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

#### 2.4.1. Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Yürütülen Araştırmalar

Kaya (2008) tarafından, yoksul ailelerin çocuklarına yönelik eğitim hakları ve nakit transferlerinin durumunu incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Konuyla ilgili durumu tespit etmek için kullanılan anketten elde edilen veriler ışığında, yoksul ailelerin çocuklarının çalışmaya ve maddi kaynak sağlamaya yöneldiği ve ailenin bunu bir gelir kaynağı olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

İlhan-Tunç (2009) tarafından, kız çocuklarının okula gönderilmeme veya geç gönderilme nedenlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Görüşmeler yoluyla toplanan veriler ışığında, ailelerin farkında olmalarına rağmen erkek çocuklarına kızlardan daha çok değer verdikleri ve bunun geleneksel bir anlayış olduğu ortaya çıkmıştır.

Şan (2012) tarafından kapsamlı eğitim kapsamında taşınmalı eğitim sürecine dahil olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunları incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Okul müdürleri, öğrenciler, öğretmenler ve velilerle yapılan anketler sonucunda elde edilen veriler kapsamında, servisli eğitim sürecine katılan öğrencilere sunulan imkân ve imkanların geliştirilmesinin gerekliliği ortaya konulmuştur.

Mercan-Uzun ve Bütün (2015) tarafından, Roman çocukların eğitim sürecinden devamsızlık nedenlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Aileler, öğretmenler ve çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, ailelerin eğitim sürecini görmezden geldiği ve kültürel etki nedeniyle neden maddi destek alamadıkları sonucuna varılmıştır.

Uzundere (2015) tarafından, mevsimlik işçi çocuklarının eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında mevsimlik çalışma sektörü, devamsızlık ve düşük akademik başarı gibi durumlarla uğraşmak zorunda kalmakta ve çocukları ebeveynsiz bir ortamda çalışmaya zorladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sakız (2016) tarafından yürütülen okul müdürlerinin kuruma gelen göçmen çocuklara yönelik düşünce, inanç ve tutumlarını incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, yönetim kadrosundaki bireylerin kapsayıcı eğitim kültürü hakkında bilgilendirilmesi ve toplumsal ayrışmanın önlenmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Yıldırım (2017) tarafından sosyal bilgiler dersi kapsamında sığınmacılara yönelik yürütülen kapsamlı eğitimin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Gözlemsel çalışmalar ve görüşmeler yoluyla toplanan veriler ışığında, okullarında mülteci öğrenci barındıran alanlarda tüm öğrencilerin ayırım gözetilmeksizin kapsanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Çakmak (2018) tarafından Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü bir eğitim kurumunda yetkililerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler ışığında kültürel farklılıkların eğitim sürecine etkisinin yadsınamaz olduğu sonucuna varılmıştır.

Horzum ve İzci (2018) tarafından yürütülen ve hizmet öncesi eğitim sürecinde alınan özel eğitim desteğinin kapsayıcılık alanında verilen eğitime ilişkin düşüncelere etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler öğretmenlerin hem olumlu hem de olumsuz yaklaşımlar sergilediklerini ancak olumsuz da olsa deneyim açısından kazanımlar elde edildiğini göstermiştir.

Bayram (2019) tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcılık konusuna ilişkin algılarını ve sınıf içi uygulamalarını değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Sınıf içi uygulamaları belirlemek için yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kaynaştırmaya yönelik algının olumlu olmasına rağmen sınıf uygulama sürecinde eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir.

Kırılmaz (2019) tarafından sınıf öğretmenlerinin mültecilerle ilgili kapsayıcılık algılarının durumunu incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Ölçekler kullanılarak toplanan veriler ışığında, özellikle sınıf yönetiminde yapılandırmacı becerilerin hayata geçirilmesinin gerekliliği ortaya konmuştur.

Şimşek (2019) tarafından öz yeterlik ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcılık ve sınıf içi uygulama süreçlerine ilişkin tutumlarını karşılaştırması amacıyla yapılmıştır. Ölçekler kullanılarak toplanan veriler ışığında, sosyal bilgiler dersi kapsamında kaynaştırma anlayışının benimsenmesinin öz yeterlik, tutum ve sınıftaki uygulama sürecini doğrudan etkileyebileceği ortaya çıkmıştır.

Yamaçlı (2020) tarafından fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcılık kapsamında aldıkları hizmet içi eğitimin ders tasarım sürecine etkisini belirlemeye yönelik araştırma amacıyla yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemsel çalışmalar sonucunda

elde edilen veriler ışığında fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcılık algısının olumlu olduğu ancak uygulama boyutunda farklılaşmayı sağlamak için sürecin organizasyonunun gözden geçirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

#### 2.4.2. Sınıf Yönetimi ile İlgili Yürütülen Araştırmalar

Babaoğlu ve Korkut (2010), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını ve sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 401 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yılmaz (2011), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları, demokratik değerlere ilişkin görüşleri ve bu iki görüş arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kütahya il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 300 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler demokratik değerlere yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin demokratik değerlere ilişkin görüşleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında düşük düzeyde ilişkiler olacağını dile getirilmiştir.

Nur (2012), resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okullarının örgütsel iklimine ilişkin algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Malatya merkezde bulunan 15 bağımsız anaokulundan 102 kadın öğretmenle çalışılmıştır. Çalışmada "Kişisel Bilgi Formu", "Tanımlayıcı Örgüt İklimi Anket"i ve "Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, çoğunluğunun uygun sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Gangal (2013), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yollarını, sınıf disiplinini sağlama ve istenmeyen davranışlarla baş etme konusundaki inanç, görüş ve yeterlikleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Trabzon ilinde eğitim-öğretim yılında bir anaokulunda görev yapan 3 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Sonucunda öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları ile ifade ettikleri görüşler arasında farklılıklar

olduğu ve öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin inançlarının çok gerçekçi olmadığı görülmüştür.

Alatlı (2014), genel eğitim (GE) ve özel eğitim (TE) öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma grubu toplam 174 öğretmen, 79 eğitimci ve 95 mesleki eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, Sınıf Yönetimi Bilgi Testi (SYBT) ve “Sınıf Yönetimi Öz-yeterlik Ölçeği” (SYÖYÖ) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, GE öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterlik algılarının GE öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Semerci (2015), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz-yeterlik algıları ve mesleki güdüler, sınıf yönetimi stratejisi, öz-yeterlik algıları ve mesleki güdüler arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 479 öğretmen oluşturmaktadır. “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği”, “Öğretmen Yeterlik Ölçeği (ÖİÖ)” ve “kişisel bilgi modeli” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi, öz-yeterlik ve mesleki motivasyon algıları, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okul türü, öğrenci sayısı gibi bazı alt boyutları belirlenmiştir. Öğretmenlik yapılan öğrenci sayısı, öğrenim süresi, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Toran ve Gençgel-Akkuş (2015), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini demografik değişkenlere göre incelemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ile “Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde cinsiyet, hizmet içi kurs, yaş grubu ve sınıftaki çocuk sayısı gibi demografik değişkenler arasında fark bulunmamıştır. Ancak okul öncesi öğretmenleri ile eğitim düzeyi, lisans programı mezuniyeti, mesleki deneyim gibi değişkenler arasında farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Zembat, Tunçeli ve Yavuz (2016), okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İstanbul ilinde görev yapan 126 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak; "Problem



Çözme Becerileri Envanteri" ile; "Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda okul öncesi öğretmenleri problem çözme becerilerini artırdıkça, sınıf yönetimi becerilerini de artırdığı sonucuna varmıştır.

Adıgüzel (2016), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma Samsun ilinde resmi veya özel anaokullarında veya ilköğretim okullarında görev yapan 1001 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ve "Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır.

Aküzüm ve Altunhan (2017), okul öncesi öğretmenlerinin kapsamlı eğitim almalarının sınıf yönetimi becerileri ve yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Diyarbakır ilinde görev yapan 578 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmenler için Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği" ve "Kaynaştırma Eğitim Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ve kaynaştırma eğitim yeterliklerini "çok yüksek" olarak gördüklerini ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile genel öğretim yeterlikleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterliliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Karakaya (2017), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile sınıflarında eğitim gören lisans öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma Kocaeli ilinde görev yapan 42 okul öncesi öğretmeni ve 4-7 yaş arası öğrencilerden oluşan 42 öğrenciden kaynaştırma öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada 'Kişisel Bilgi Modeli', 'Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçekleri' ve 'Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin kendi görüşlerine göre sınıf yönetimi konusundaki beceri düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Aküzüm ve Özdemir-Gültekin (2017), ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Diyarbakır ilinde merkezinde görev yapan 184 ilkokulda görev yapan 4552 sınıf öğretmenini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, “Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Öğretmen Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin iletişim becerileri açısından kendilerini en çok yeterlilik iletişim boyutunda yeterli gördüklerini, en az ise etkinlik iletişim boyutunda yeterli gördüklerini göstermiştir. Sınıf yönetimi becerileri açısından ise, öğretmenlerin kendilerini en çok motivasyon boyutunda yeterli gördüklerini, en az ise sınıfın fiziksel düzeni boyutunda yeterli gördüklerini ortaya koymuştur.

Semerci ve Uyanık-Balat (2018), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma İstanbul ilinde okul öncesi kurumlarında görev yapan 9031 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği”, “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve "kişisel bilgi formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri ile öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Parpuç, Polat ve Akman (2018), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişki ve iletişime ilişkin görüşlerini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma çalışma grubu 13 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, sınıf yönetimi bağlamında eğitim durumu ve sınıf yönetimini etkileyen faktörler açısından öğretmenlerin açıklamalarının birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Ayrıca çocuklarla etkileşim, çocuklar arasındaki etkileşim süreçleri ve dil bilgisi açısından öğretmenlerin dikkat ettiği noktalar ve yöntemler açısından bazı eksikliklerin olduğu görülmektedir.

Zembat ve Küsmüş (2020), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki kariyerleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 438 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Öğretmenler için Mesleki Profesyonellik Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki kariyerleri arasında orta, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yaşa, eğitim durumuna, mesleki kıdeme, sınıftaki çocuk sayısına ve eğitim verilen yaş grubuna göre büyük

farklılıklar göstermektedir; Öğretmenlerin profesyonelliklerinin yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Ergen ve Elma (2020), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, akademik iyimserlik ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini 638 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri "Akademik İyimserlik Ölçeği", "Öğretmen Mesleki Bağlılıkları Ölçeği" ve "Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve akademik iyimserlikleri; sınıf yönetimi becerileri ve profesyonel bağlılık, Akademik iyimserlikleri ile mesleki bağlılıkları arasında pozitif, orta ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Akyol (2021), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Afyonkarahisar il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarına devam eden beş yaş arasındaki 232 çocuk ve 24 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri “Genel Bilgi Formu”, “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri mesleki beceriler alt boyutu ile çocukların katılım düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunurken, öğretmen-çocuk etkileşimi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

### 3. YÖNTEM

Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlandığı bu tezin yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi çalışmalarına yönelik bilgiler sunulmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden birisi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli araştırma kapsamında ele alınan iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında var olan ilişkiyi ve derecesini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Karasar, 2012). Araştırma kapsamında okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlandığı ilgili yöntemin tercih edilmesinde önemli rol oynamıştır.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Erzurum ilinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluştururken örnekleme ise uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının zaman, para ve işgücü kaybının önüne geçen yöntemdir (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Araştırma kapsamında da araştırmacının Erzurum ilinde ikamet ediyor olmasına bağlı olarak ulaşılabilirlik faktörünün göz önüne alınması uygun örnekleme yönteminin araştırmada kullanımını makul kılmaktadır. Araştırma 200 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri**

Değişken	Alt Değişkenler	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	163	81,5
	Erkek	37	18,5
Yaş	24 – 34	129	64,5
	35 – 45	40	20,0
	46 – 46+	31	15,5

Tablo 3'ün devamı

Değişken	Alt Değişkenler	Frekans (n)	Yüzde (%)
Mesleki Deneyim	1 – 9	128	64,0
	10 – 18	36	18,0
	19 – 19+	36	18,0
Dezavantajlı Grup Sayısı	1 Grup	117	58,5
	2 Grup	34	17,0
	3 – 3+ Grup	49	24,5

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 163'ü (%81,5) kadınlardan 37'si (%18,5) erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 129'u (%64,5) 24 – 34 yaş aralığında, 40'ı (%20) 35 – 45 yaş aralığında ve 31'i (%15,5) 46 ve üstü yaş aralığında yer almaktadır. Öğretmenlerin 128'i (%64) 1 – 9 yıl arası deneyime, 36'sı (%18) 10 – 18 yıl arası deneyime ve 36'sı (%18) 19 yıl ve üstü deneyime sahiptir. Dezavantajlı grup sayısı değişkenine göre ise öğretmenlerin 117'si (%58,5) 1 grup ile, 34'ü (%17) 2 grup ile ve 49'u (%24,5) 3 ve üstü grup ile çalışmışlardır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri için “demografik bilgi formu”, kapsayıcı eğitim öz yeterliklerini belirlemek için “kapsayıcı eğitimde öğretmen özyeterlik ölçeği” ve sınıf yönetimi stratejilerini ölçmek için “sınıf yönetim stratejileri ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak tercih edilen ilgili araçlar Google Form aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerine sunulmuş ve elektronik ortamda ilgili formları doldurmaları talep edilmiştir. Her bir veri toplama aracına ait bilgiler aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

#### 3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Okul öncesi öğretmenlerinin araştırma kapsamında ele alınan bağımsız değişken olan demografik bilgilerine yönelik bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 4 sorudan oluşan formdur. Form içerisinde cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve çalışılan dezavantajlı grup sayısı değişkenlerine yönelik bilgiler elde edilmektedir.

### 3.3.2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Şimşek (2019) tarafından geliştirilmiş olan “kapsayıcı eğitimde öğretmen özyeterlik ölçeği” kullanılmıştır. İlgili ölçek 3 alt boyuttan ve toplam 27 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan “*kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi (KEDPYÖ)*” içerisinde 13 madde, ikinci alt boyutu olan “*kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği (KESAG)*” içerisinde 7 madde ve üçüncü alt boyutu olan “*kapsayıcı eğitimde kişisel donanıma duyulan endişe (KEKDDE)*” içerisinde 7 madde yer almaktadır. Ölçek kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişen beşli likert tip değerlendirmeyi içermektedir. Ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayıları kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi boyutu için .90, kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği için .87, kapsayıcı eğitimde kişisel donanıma duyulan endişe boyutu için .85 olarak belirlenmiştir. Araştırmada etik kurallar gereğince araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ve Şimşek (2019) tarafından geliştirilen “kapsayıcı eğitimde öğretmen özyeterlik ölçeği” için e-mail üzerinden kullanım izni alınmış ve Ek-1’de sunulmuştur.

### 3.3.3. Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği

Büyüktaşkapu-Soydan, Durmuşoğlu-Saltalı ve Öztürk-Samur (2022) tarafından geliştirilmiş olan “sınıf yönetimi stratejileri ölçeği” kullanılmıştır. İlgili ölçek üç alt boyut bu üç alt boyuta bağlı 13 alt boyut ve 89 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin birinci boyutu olan “*önleyici stratejiler ölçeği*” boyutu içerisinde yedi alt boyut [*program ve rutinler (PR – 1. ile 11. sorular arası), etkinlikler arası geçişler (EAG – 12. ile 16. sorular arası), sınıf çevresini düzenleme (SCD – 17. ile 21. sorular arası), etkinliklere katılımı teşvik (EKT – 22. ile 27. sorular arası), davranış beklentilerini öğretmek (DBÖ – 28. ile 34. sorular arası), destekleyici diyaloglar (DD – 35. ile 41. sorular arası) ve yön verme (YV – 42. ile 48. sorular arası)*] ve 48 madde, ikinci alt boyutu olan “*destekleyici stratejiler ölçeği*” boyutu içerisinde altı alt boyut [*sosyal beceri ve duygusal yeterlik (SBDY – 49. ile 54. sorular arası), duyguları anlama ve ifade etme (DAİE – 55. ile 60. sorular arası), problem çözme (PC – 61. ile 66. sorular arası), arkadaşlık becerileri (AB – 67. ile 73. sorular arası), kalıcı sorun davranışları olan çocukları destekleme (KDSCD – 74. ile 76. sorular arası) ve aile eğitimi ve katılımı (AEK – 77. ile 83. Sorular arası)*]

ve 35 madde ve üçüncü boyutu olan “*soruna yönelik stratejiler ölçeği*” boyutu içerisinde 6 (84. ile 89. sorular arası) madde yer almaktadır. Ölçek kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişen beşli likert tip değerlendirmeyi içermektedir. Açımlayıcı faktör analizine göre açıklanan varyans %72,62’dir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha=.98$  olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, kabul edilebilir uyum değerlerine  $\chi^2= 11272,586$ , RMSEA=0,059, SRMR=0.069, CFI=0.843 ve TLI=0.837 ile ulaşılmıştır (Collier, 2020).

### Araştırmanın Etiği

Araştırma kapsamında yürütülecek olan uygulamalar ve tercih edilen veri toplama araçları organize edilecek sürecin bilimsel araştırma ve etik kurallara uygunluğunu sağlamak için KTO Karatay Üniversitesi’nde yer alan etik ile ilgili kurula başvuru yapılmış, etik kurul onayı alınmış ve tezin “Etik Kurul Onayı” bölümünde sunulmuştur.

### 3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecinde öncelikli olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerinin değerlendirilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın 200 okul öncesi öğretmeni üzerinde yürütülmüş olmasına bağlı olarak normallik dağılımına yönelik Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4. Çalışma Grubunun Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları**

Değişken	Boyut	İstatistik	sd.	p
Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	KEDPYÖ	,227	200	,000
	KESAG	,201	200	,000
	KEKDDE	,159	200	,000
	TOPLAM	,142	200	,000
Sınıf Yönetim Stratejileri Ölçeği	ÖNLEYİCİ	,186	200	,000
	DESTEKLEYİCİ	,217	200	,000
	SORUN YÖNELİK	,200	200	,000
Demografik Özellikler	CİNSİYET	,498	200	,000
	YAŞ	,397	200	,000
	MESLEKİ DENEYİM	,368	200	,000
	GRUP SAYISI	,367	200	,000

Tablo 4 incelendiğinde, araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin Kolmogorov Smirnov testi değerleri anlamlılık sonuçlarına göre bağımlı ve bağımsız değişkenlerin tamamında dağılım normallik göstermemektedir ( $p < 0,05$ ). Bu bağlamda araştırma kapsamında yürütülecek olan analiz sürecinde non-parametrik testlerin kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında sınıf yönetimi stratejisinin bağımlı değişken kapsayıcı eğitim özyeterliliği ile demografik özelliklerin bağımsız değişken olması durumu göz önüne alınarak;

- Cinsiyet değişkeninin kapsayıcı eğitim özyeterliliği ile sınıf yönetimi stratejisi üzerindeki anlamlı farklılık durumunu değerlendirmek için non-parametrik testlerden birisi olan “**Mann Whitney U Testi**”
- Yaş değişkeninin kapsayıcı eğitim özyeterliliği ile sınıf yönetimi stratejisi üzerindeki anlamlı farklılık durumunu değerlendirmek için non-parametrik testlerden birisi olan “**Kruskall Wallis H Testi**”,
- Mesleki deneyim değişkeninin kapsayıcı eğitim özyeterliliği ile sınıf yönetimi stratejisi üzerindeki anlamlı farklılık durumunu değerlendirmek için non-parametrik testlerden birisi olan “**Kruskall Wallis H Testi**”,
- Çalışılan dezavantajlı grup sayısı değişkeninin kapsayıcı eğitim özyeterliliği ile sınıf yönetimi stratejisi üzerindeki anlamlı farklılık durumunu değerlendirmek için non-parametrik testlerden birisi olan “**Kruskall Wallis H Testi**”,
- Kapsayıcı eğitim öz yeterlikleri ile sınıf yönetimi stratejisi arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik değişkenlerin normal dağılım göstermemesi durumu göz önüne alınarak korelasyon analizinde “**Spearman Korelasyon Katsayısı**”
- Spearman Korelasyon Katsayısı analizinde Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu (2006) tarafından ortaya konulan “0,00 = ilişki yok”, “0,01 – 0,29 = düşük düzeyde ilişki”, “0,30 – 0,70 = orta düzeyde ilişki”, “0,71 – 0,99 = yüksek düzeyde ilişki” ve “1,00 = mükemmel ilişki” düzeyler kabul edilmiştir.
- Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığının değerlendirilmesi sürecinde ise “**Çok Yönlü Doğrusal Regresyon Analizi**” uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında yürütülen analiz sürecinde anlamlılık değeri olarak  $p < 0,05$  değeri anlamlılık olarak kabul edilmiştir.



#### 4. BULGULAR

Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmenin amaçlandığı araştırma kapsamında elde edilen bulgular aşağıda başlıklar halinde sunulmaktadır.

##### 4.1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Özyeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Strateji Tercihleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında ele alınan kapsayıcı eğitim özyeterliliğinden elde edilen puanlar ile sınıf yönetimi stratejilerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin incelendiği tablolar altta sunulmuştur.

###### 4.1.1. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliliği Puanları ile Önleyici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyonel İlişki

Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliği puanları ile sınıf yönetimi stratejisi önleyici stratejiler ölçeği puanları arasındaki ilişkiler için “Spearman Korelasyon Katsayısı” değeri uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliliği Puanları ile Önleyici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki**

	PR	EAG	SCD	EKT	DBÖ	DD	YV
KEDPÖ	,753**	,612**	,702**	,760**	,674**	,687**	,688**
KESAG	,731**	,558**	,676**	,669**	,615**	,613**	,634**
KEKDDE	,427**	,224**	,399**	,445**	,345**	,463**	,404**

Tablo 5 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim özyeterliliği KEDPÖ alt boyutu ile PR ve EKT boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde EAG, SCD, DBÖ, DD ve YV boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde; kapsayıcı eğitim özyeterliliği KESAG alt boyutu ile PR boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde EAG, SCD, EKT, DBÖ, DD ve YV alt boyutlarında pozitif orta düzeyde; kapsayıcı eğitim özyeterliliği KEKDDE alt boyutu ile PR, SCD, EKT, DBÖ, DD ve YV alt boyutlarında pozitif yönde orta düzeyde EAG boyutunda pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliği Puanları ile Destekleyici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyonel İlişki

Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliği puanları ile sınıf yönetimi stratejisi destekleyici stratejiler ölçeği puanları arasındaki ilişkiler için “Spearman Korelasyon Katsayısı” değeri uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliği Puanları ile Destekleyici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki**

	SBDY	DAİE	PÇ	AB	KDSCD	AEK
KEDPÖ	,662**	,647**	,701**	,677**	,620**	,501**
KESAG	,605**	,590**	,621**	,588**	,599**	,467**
KEKDDE	,415**	,407**	,431**	,421**	,338**	,225**

Tablo 6 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim özyeterliği KEDPÖ alt boyutu ile SBDY, DAİE, PÇ, AB, KDSCD ve AEK boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde; kapsayıcı eğitim özyeterliği KESAG alt boyutu ile SBDY, DAİE, PÇ, AB, KDSCD ve AEK alt boyutlarında pozitif yönde orta düzeyde; kapsayıcı eğitim özyeterliği KEKDDE alt boyutu ile SBDY, DAİE, PÇ, AB ve KDSCD alt boyutlarında pozitif yönde orta düzeyde AEK boyutunda pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliği Puanları ile Soruna Yönelik Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyonel İlişki

Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliği puanları ile sınıf yönetimi strateji soruna yönelik stratejiler ölçeği puanları arasındaki ilişkiler için “Spearman Korelasyon Katsayısı” değeri uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 7’te sunulmuştur.

**Tablo 7. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliği Puanları ile Soruna Yönelik Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki**

	SYSÖ
KEDPÖ	,675**
KESAG	,620**
KEKDDE	,341**

Tablo 7 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim özyeterliği KEDPÖ alt boyutu ile SYSÖ boyutu arasında orta düzeyde; kapsayıcı eğitim özyeterliği KESAG alt boyutu ile SYSÖ alt boyutunda orta düzeyde; kapsayıcı eğitim özyeterliği KEKDDE alt boyutu ile SYSÖ alt boyutu arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

#### **4.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi**

Araştırma kapsamında bağımlı değişken olarak ele alınan sınıf yönetimi strateji üzerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturan ya da korelasyonel olarak etki yaratan bağımsız değişkenlerin yordayıcılık durumları Çok Yönlü Doğrusal Regresyon Analizleri ile sağlanmış ve Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliği Puanlarının Sınıf Yönetimi Stratejisi Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu**

Önleyici Stratejiler Ölçeği							
Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ch	F	B	Beta	p
Sabit	,801	,642	,637	117,257	59,951		
KEDPÖ						,523	,000
KESAG						,286	,013
KEKDDE						,761	,447

Tablo 8'in devamı

Destekleyici Stratejiler Ölçeği							
Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ch	F	B	Beta	p
Sabit	,747	,558	,552	82,592	48,324		
KEDPÖ						,415	,001
KESAG						,341	,008
KEKDDE						,029	,550
Soruna Yönelik Stratejiler Ölçeği							
Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ch	F	B	Beta	p
Sabit	,744	,554	,547	81,196	7,820		
KEDPÖ						,409	,002
KESAG						,351	,007
KEKDDE						-,007	,887

Tablo 8 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim özyeterliği boyutlarının önleyici stratejiler boyutu, destekleyici stratejiler boyutu ve soruna yönelik stratejiler boyutu üzerindeki yordayıcılık durumuna yönelik bilgiler sunulduğu görülmektedir. Birinci olarak kapsayıcı eğitim özyeterliğinin sınıf yönetimi strateji önleyici stratejiler üzerindeki yordayıcılığına yönelik olarak; Kapsayıcı eğitim özyeterliği boyutlarından KEDPÖ ve KESAG ın sınıf yönetimi stratejisi önleyici stratejiler ölçeği değişkenini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur ( $R=.801$ ,  $R^2=.642$ ,  $F=117.257$ ,  $p<0,05$ ). Bu yordayıcılığın toplam anlamlılığın yüzdelik karşılığı incelendiğinde ise %64,2'sini açıkladığı görülmektedir. Yani kapsayıcı eğitim özyeterliği boyutlarından KEDPÖ ve KESAG sınıf yönetimi stratejisi önleyici stratejiler ölçeği puanını %64,2 yordamaktadır. Yordayıcılık gücü açısından değerlendirildiğinde ise KEDPÖ'nün yordayıcılığı (Beta=,523) KESAG'ın yordayıcılığından (Beta=,286) daha güçlü bulunmuştur.

İkinci olarak kapsayıcı eğitim özyeterliğinin sınıf yönetimi strateji destekleyici stratejiler üzerindeki yordayıcılığına yönelik olarak; Kapsayıcı eğitim özyeterliği boyutlarından KEDPÖ ve KESAG ın sınıf yönetimi stratejisi destekleyici stratejiler ölçeği değişkenini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur ( $R=.747$ ,  $R^2=.558$ ,  $F=82,592$ ,  $p<0,05$ ). Bu yordayıcılığın toplam anlamlılığın yüzdelik karşılığı incelendiğinde ise %55,8'in açıkladığı görülmektedir. Yani kapsayıcı eğitim özyeterliği boyutlarından KEDPÖ ve KESAG sınıf yönetimi stratejisi destekleyici stratejiler ölçeği puanını %55,8 yordamaktadır. Yordayıcılık gücü açısından değerlendirildiğinde ise KEDPÖ'nün yordayıcılığı ( $Beta=.415$ ) KESAG'ın yordayıcılığından ( $Beta=.341$ ) daha güçlü bulunmuştur.

Son olarak kapsayıcı eğitim özyeterliğinin sınıf yönetimi stratejisi soruna yönelik stratejiler üzerindeki yordayıcılığına yönelik olarak; Kapsayıcı eğitim özyeterliği boyutlarından KEDPÖ ve KESAG ın sınıf yönetimi stratejisi soruna yönelik stratejiler ölçeği değişkenini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur ( $R=.744$ ,  $R^2=.554$ ,  $F=81,196$ ,  $p<0,05$ ). Yani kapsayıcı eğitim özyeterliği boyutlarından KEDPÖ ve KESAG sınıf yönetimi stratejisi soruna yönelik stratejiler ölçeği puanını %55,4 yordamaktadır. Yordayıcılık gücü açısından değerlendirildiğinde ise KEDPÖ'nün yordayıcılığı ( $Beta=.409$ ) KESAG'ın yordayıcılığından ( $Beta=.351$ ) daha güçlü bulunmuştur.

Yürütülen tüm yordayıcılık işlemi sonucunda;

1. Kapsayıcı eğitim özyeterliği boyutlarından KEDPÖ ve KESAG'ın sınıf yönetimi stratejisi boyutlarının her biri üzerinde birlikte anlamlı düzeyde yordayıcılık özelliğine sahip olduğu,
2. Yordayıcılık gücü açısından değerlendirildiğinde ise sınıf yönetimi stratejisi tüm boyutlarında KEDPÖ'nün yordayıcılığının KESAG'ın yordayıcılığından daha güçlü olduğu ve
3. Kapsayıcı eğitim özyeterliği boyutlarından KEKDDE boyutunun ise sınıf yönetimi strateji boyutlarının hiç birinde anlamlı düzeyde yordayıcılık sağlayamadığı ortaya konulmuştur.

#### 4.3. Okulöncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlilikleri ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Demografik Değişkenlerin Farklılaşma Durumlarına Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında ele alınan bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığının yani anlamlı farklılık durumunun değerlendirildiği bu bölüm; (i) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık durumu, (ii) yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık durumu, (iii) eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık durumu, (iv) mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı farklılık durumu ve (v) dezavantajlı grup sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık durumu olmak üzere beş başlıkta incelenmektedir.

##### 4.3.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık Durumu

Cinsiyet değişkeninin kapsayıcı eğitim özyeterliliği ile sınıf yönetimi strateji üzerindeki anlamlı farklılık durumunu değerlendirmek için non-parametrik testlerden birisi olan “Mann Whitney U Testi” uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Yönelik “Mann Whitney U Testi” Sonuçları**

		Cinsiyet					
Değişken	Alt Boyut	Kadın (n=163)		Erkek (n=37)		U	p
		X	Ss	X	Ss		
Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterliği	KEDPYÖ	56,65	11,56	55,37	10,99	2643,50	,228
	KESAG	29,74	6,46	29,08	6,27	2692,50	,300
	KEKDDE	27,50	7,77	25,72	8,10	2609,00	,194
	TOPLAM	113,90	20,41	110,18	19,97	2585,00	,174
Sınıf Yönetimi	PR	47,97	8,55	46,37	9,67	2696,50	,308
Strateji-Önleyici	EAG	21,16	3,85	21,05	4,40	3010,00	,986
Stratejiler Ölçeği	SCD	21,04	4,63	21,02	4,31	2877,00	,653

Tablo 9'un devamı

		Cinsiyet					
Değişken	Alt Boyut	Kadın (n=163)		Erkek (n=37)		U	p
		X	Ss	X	Ss		
Sınıf Yönetimi Strateji-Önleyici Stratejiler Ölçeği	EKT	26,23	4,75	25,16	5,38	2661,50	,251
	DBÖ	29,98	5,55	28,72	6,23	2630,00	,221
	DD	31,36	5,76	30,08	5,99	2576,00	,142
	YV	30,69	5,70	29,48	6,69	2737,00	,363
	TOPLAM	208,46	35,87	201,91	40,36	2742,50	,390
Sınıf Yönetimi Strateji-Destekleyici Stratejiler Ölçeği	SBDY	26,59	5,04	24,94	5,97	2478,00	,075
	DAİE	26,77	5,09	25,37	5,88	2457,00	,059
	PÇ	26,50	5,03	25,18	5,57	2499,00	,087
	AB	31,15	5,72	29,56	6,69	2531,00	,104
	KDSCD	13,11	2,49	12,40	2,87	2559,50	,130
	AEK	30,37	5,45	28,78	6,09	2467,50	,076
	TOPLAM	154,51	27,26	146,27	31,29	2368,50	<b>,041</b>
Sınıf Yönetimi Strateji- Sorun Yönelik Stratejiler Ölçeği		26,02	4,87	24,86	5,41	2576,50	,159

Tablo 9 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim özyeterliği ve alt boyutları ile sınıf yönetimi stratejisi ve alt boyutları bazında kadınların aritmetik ortalama puanlarının erkeklerin aritmetik ortalama puanlarından daha yüksek olmasına rağmen sadece sınıf yönetimi stratejisi destekleyici stratejiler ölçeği toplam puanından anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

#### 4.3.2. Yaş Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık Durumu

Yaş değişkeninin kapsayıcı eğitim özyeterliği ile sınıf yönetimi strateji üzerindeki anlamlı farklılık durumunu değerlendirmek için non-parametrik testlerden birisi olan “Kruskall Wallis H Testi” uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10. YaşDeğişkenine Yönelik “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları**

		Yaş							
Değişken	Alt Boyut	24 – 34 arası (n=129)		35 – 45 arası (n=40)		46 – 46+ (n=31)		H	p
		X	Ss	X	Ss	X	Ss		
Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterliği	KEDPYÖ	54,75	11,16	58,02	13,33	61,29	8,17	23,680	<b>,000</b>
	KESAG	28,58	6,23	30,57	7,45	32,74	4,41	24,061	<b>,000</b>
	KEKDDE	25,92	8,08	29,37	6,28	29,54	7,67	10,219	<b>,006</b>
	TOPLAM	109,25	19,78	117,97	22,06	123,58	15,24	22,233	<b>,000</b>
Sınıf Yönetimi Strateji-Önleyici Stratejiler Ölçeği	PR	46,25	8,66	48,55	10,33	52,48	4,24	23,762	<b>,000</b>
	EAG	20,53	3,79	21,45	4,74	23,29	2,53	20,681	<b>,000</b>
	SCD	20,14	4,66	21,95	4,77	23,61	2,07	21,458	<b>,000</b>
	EKT	25,12	4,91	26,80	5,28	28,83	2,42	26,980	<b>,000</b>
	DBÖ	28,89	5,69	30,30	6,30	32,61	3,55	18,996	<b>,000</b>
	DD	30,38	5,78	31,77	6,37	33,35	4,57	17,890	<b>,000</b>
	YV	29,62	5,84	31,22	6,24	33,03	4,85	19,804	<b>,000</b>
	TOPLAM	200,96	36,10	212,05	42,49	227,22	20,62	26,052	<b>,000</b>
Sınıf Yönetimi Strateji-Destekleyici Stratejiler Ölçeği	SBDY	25,55	5,33	27,07	5,49	28,32	3,82	15,089	<b>,001</b>
	DAİE	25,88	5,36	27,05	5,55	28,45	3,81	11,220	<b>,004</b>
	PÇ	25,41	5,31	27,15	5,47	28,64	2,45	16,464	<b>,000</b>
	AB	29,96	6,10	31,65	6,53	33,58	2,71	15,057	<b>,001</b>
	KDSCD	12,68	2,67	13,17	2,82	13,96	1,27	7,076	<b>,029</b>
	AEK	29,65	5,84	30,25	6,13	31,61	3,13	3,198	<b>,202</b>
	TOPLAM	149,16	29,19	156,35	30,73	164,58	13,27	10,720	<b>,005</b>
Sınıf Yönetimi Strateji-Sorun Yönelik Stratejiler Ölçeği		25,18	5,18	26,27	5,40	27,80	2,45	10,504	<b>,005</b>

Tablo 10 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim özyeterliği ve sınıf yönetimi becerisi ve alt boyutları, sınıf yönetimi strateji önleyici, destekleyici ve soruna yönelik stratejiler alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın yönü değerlendirilmek adına Bonferroni düzeltmesinden yararlanılarak gruplar arasındaki etkileşim tespit edilmiş ve Tablo 11’de sunulmuştur.



**Tablo 11. Yaş Değişkeninin Değişkenler Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması**

Değişken		İstatistik	Standart Hata	Standart İstatistik	P	Farklılık Yönü
Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterliği-KEDPYÖ	24-34 / 35-45	-32,803	10,159	-3,229	,004	35-45 > 24-34
	24-34 / 46 – 46+	-47,695	11,229	-4,248	,000	46-46+ > 24-34
	35-45 / 46 – 46+	-14,892	13,433	-1,109	,803	-
Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterliği-KESAG	24-34 / 35-45	-32,390	10,275	-3,152	,005	35-45 > 24-34
	24-34 / 46 – 46+	-49,354	11,356	-4,346	,000	46-46+ > 24-34
	35-45 / 46 – 46+	-16,963	13,585	-1,249	,635	-
Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterliği-KEKDDE	24-34 / 35-45	-24,413	10,316	-2,367	,054	-
	24-34 / 46 – 46+	-29,714	11,402	-2,606	,027	46-46+ > 24-34
	35-45 / 46 – 46+	-5,301	13,640	-,389	,698	-
Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterliği-TOPLAM	24-34 / 35-45	-33,706	10,428	-3,232	,004	35-45 > 24-34
	24-34 / 46 – 46+	-46,630	11,526	-4,046	,000	46-46+ > 24-34
	35-45 / 46 – 46+	-12,924	13,788	-,937	,349	-
Sınıf Yönetimi Strateji-Önleyici Stratejiler Ölçeği- PR	24-34 / 35-45	-28,999	10,314	-2,812	,015	35-45 > 24-34
	24-34 / 46 – 46+	-51,204	11,400	-4,492	,000	46-46+ > 24-34
	35-45 / 46 – 46+	-22,205	13,637	-1,628	,310	-
Sınıf Yönetimi Strateji-Önleyici Stratejiler Ölçeği-EAG	24-34 / 35-45	-22,266	10,314	-2,159	,093	-
	24-34 / 46 – 46+	-49,840	11,400	-4,372	,000	46-46+ > 24-34
	35-45 / 46 – 46+	-27,574	13,637	-2,022	,130	-

Tablo 11'in devamı

Değişken		İstatistik	Standart Hata	Standart İstatistik	P	Farklılık Yönü
Sınıf Yönetimi	<b>24-34 / 35-45</b>	-28,740	10,148	-2,832	<b>,014</b>	<b>35-45 &gt; 24-34</b>
Strateji-Önleyici Stratejiler	<b>24-34 / 46 – 46+</b>	-46,963	11,216	-4,187	<b>,000</b>	<b>46-46+ &gt; 24-34</b>
Ölçeği-SCD	<b>35-45 / 46 – 46+</b>	-18,223	13,417	-1,358	,523	-
Sınıf Yönetimi	<b>24-34 / 35-45</b>	-30,328	10,158	-2,986	<b>,008</b>	<b>35-45 &gt; 24-34</b>
Strateji-Önleyici Stratejiler	<b>24-34 / 46 – 46+</b>	-53,790	11,227	-4,791	<b>,000</b>	<b>46-46+ &gt; 24-34</b>
Ölçeği-EKT	<b>35-45 / 46 – 46+</b>	-23,462	13,431	-1,747	,242	-
Sınıf Yönetimi	<b>24-34 / 35-45</b>	-22,161	10,384	-2,134	,098	-
Strateji-Önleyici Stratejiler	<b>24-34 / 46 – 46+</b>	-47,849	11,477	-4,169	<b>,000</b>	<b>46-46+ &gt; 24-34</b>
Ölçeği-DBÖ	<b>35-45 / 46 – 46+</b>	-25,688	13,730	-1,871	,184	-
Sınıf Yönetimi	<b>24-34 / 35-45</b>	-22,093	9,854	-2,242	,075	-
Strateji-Önleyici Stratejiler	<b>24-34 / 46 – 46+</b>	-43,385	10,892	-3,983	<b>,000</b>	<b>46-46+ &gt; 24-34</b>
Ölçeği-DD	<b>35-45 / 46 – 46+</b>	-21,292	13,029	-1,634	,102	-
Sınıf Yönetimi	<b>24-34 / 35-45</b>	-24,802	10,096	-2,457	<b>,042</b>	<b>35-45 &gt; 24-34</b>
Strateji-Önleyici Stratejiler	<b>24-34 / 46 – 46+</b>	-46,317	11,159	-4,151	<b>,000</b>	<b>46-46+ &gt; 24-34</b>
Ölçeği-YV	<b>35-45 / 46 – 46+</b>	-21,515	13,349	-1,612	,321	-
Sınıf Yönetimi	<b>24-34 / 35-45</b>	-24,010	9,960	-2,411	<b>,048</b>	<b>35-45 &gt; 24-34</b>
Strateji-Önleyici Stratejiler	<b>24-34 / 46 – 46+</b>	-38,437	11,009	-3,492	<b>,001</b>	<b>46-46+ &gt; 24-34</b>
Ölçeği-SBDY	<b>35-45 / 46 – 46+</b>	-14,427	13,170	-1,096	,820	-

Tablo 11'in devamı

Değişken		İstatistik	Standart Hata	Standart İstatistik	P	Farklılık Yönü
Sınıf Yönetimi	<b>24-34 / 35-45</b>	-20,045	9,765	-2,053	,120	-
Strateji- Destekleyici Stratejiler	<b>24-34 / 46 – 46+</b>	-32,650	10,793	-3,025	<b>,007</b>	<b>46-46+ &gt; 24-34</b>
Ölçeği- DAİE	<b>35-45 / 46 – 46+</b>	-12,606	12,912	-,976	,987	-
Sınıf Yönetimi	<b>24-34 / 35-45</b>	-26,705	9,942	-2,686	<b>,022</b>	<b>35-45 &gt; 24-34</b>
Strateji- Destekleyici Stratejiler	<b>24-34 / 46 – 46+</b>	-38,960	10,988	-3,546	<b>,001</b>	<b>46-46+ &gt; 24-34</b>
Ölçeği- PÇ	<b>35-45 / 46 – 46+</b>	-12,256	13,145	-,932	,351	-
Sınıf Yönetimi	<b>24-34 / 35-45</b>	-23,478	9,818	-2,391	,056	-
Strateji- Destekleyici Stratejiler	<b>24-34 / 46 – 46+</b>	-37,948	10,851	-3,497	<b>,001</b>	<b>46-46+ &gt; 24-34</b>
Ölçeği- AB	<b>35-45 / 46 – 46+</b>	-14,471	12,981	-1,115	,265	-
Sınıf Yönetimi	<b>24-34 / 35-45</b>	-15,300	9,930	-1,541	,370	-
Strateji- Destekleyici Stratejiler	<b>24-34 / 46 – 46+</b>	-26,870	10,976	-2,448	<b>0,43</b>	<b>46-46+ &gt; 24-34</b>
Ölçeği- KDSCD	<b>35-45 / 46 – 46+</b>	-11,570	13,130	-,881	,378	-
Sınıf Yönetimi	<b>24-34 / 35-45</b>	-19,605	10,428	-1,880	,180	-
Strateji- Destekleyici Stratejiler	<b>24-34 / 46 – 46+</b>	-34,818	11,525	-3,021	<b>,008</b>	<b>46-46+ &gt; 24-34</b>
Ölçeği- TOPLAM	<b>35-45 / 46 – 46+</b>	-15,213	13,787	-1,103	,810	-
Sınıf Yönetimi	<b>24-34 / 35-45</b>	-19,891	10,276	-1,936	,159	-
Strateji- Soruna Yönelik Stratejiler	<b>24-34 / 46 – 46+</b>	-33,549	11,358	-2,954	<b>,009</b>	<b>46-46+ &gt; 24-34</b>
Ölçeği	<b>35-45 / 46 – 46+</b>	-13,658	13,588	-1,005	,944	-

Tablo 11 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim öz yeterliği KEDPYÖ ve KESAG alt boyutları puanları ile TOPLAM puanında yaş aralığı 35-45 arasında olanlar ile 24-34 arasında yer alan bireyler arasında ve 46 ve üstü olanlar ile 24-34 arasında yer alan bireyler arasında anlamlı farklılık görülürken ( $p<0,05$ ) kapsayıcı eğitim öz yeterliği KEKDDE alt boyutu sadece 46 ve üstü olanlar ile 24-34 arasında yer alan bireyler arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ). Sınıf yönetimi strateji önleyici stratejiler boyutu PR, SCD, EKT ve YV alt boyutlarında puanında yaş aralığı 35-45 arasında olanlar ile 24-34 arasında yer alan bireyler arasında ve 46 ve üstü olanlar ile 24-34 arasında yer alan bireyler arasında anlamlı farklılık görülürken ( $p<0,05$ ) EAG, DBÖ ve DD alt boyutlarında sadece 46 ve üstü olanlar ile 24-34 arasında yer alan bireyler arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ). Sınıf yönetimi stratejisi destekleyici stratejiler boyutu SBDY ve PÇ alt boyutlarında puanında yaş aralığı 35-45 arasında olanlar ile 24-34 arasında yer alan bireyler arasında ve 46 ve üstü olanlar ile 24-34 arasında yer alan bireyler arasında anlamlı farklılık görülürken ( $p<0,05$ ) DAİE, AB ve KDSCD ve alt boyutlarında ve TOPLAM puanında sadece 46 ve üstü olanlar ile 24-34 arasında yer alan bireyler arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ). Sınıf yönetimi stratejisi soruna yönelik stratejiler boyutunda 46 ve üstü olanlar ile 24-34 arasında yer alan bireyler arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ).

#### 4.3.3. Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık Durumu

Mesleki değişkeninin kapsayıcı eğitim özyeterliği ile sınıf yönetimi strateji üzerindeki anlamlı farklılık durumunu değerlendirmek için non-parametrik testlerden birisi olan “Kruskall Wallis H Testi” uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12. Mesleki Deneyim Değişkeni “Kruskall Wallis H Testi” Sonuçları**

		Mesleki Deneyim							
Değişken	Alt Boyut	1 – 9 yıl (n=128)		10 –18 yıl (n=36)		19 yıl ve üstü (n=36)		H	p
		X	Ss	X	Ss	X	Ss		
Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterliği	KEDPYÖ	55,85	11,59	55,27	10,96	59,58	11,16	9,839	<b>,007</b>
	KESAG	29,11	6,52	29,13	6,09	31,91	6,03	11,304	<b>,004</b>
	KEKDDE	26,82	8,14	26,77	6,67	28,83	7,82	2,932	,231
	TOPLAM	111,78	20,76	111,19	19,38	120,33	18,66	7,460	<b>,024</b>

Tablo 12'nin devamı

		Mesleki Deneyim							
Değişken	Alt Boyut	1 – 9 yıl (n=128)		10 –18 yıl (n=36)		19 yıl ve üstü (n=36)		H	p
		X	Ss	X	Ss	X	Ss		
Sınıf Yönetimi Strateji-Önleyici Stratejiler Ölçeği	PR	47,16	8,62	46,63	9,40	50,55	8,27	10,084	<b>,006</b>
	EAG	20,99	3,85	20,36	4,12	22,47	3,93	10,716	<b>,005</b>
	SCD	20,71	4,60	20,36	4,77	22,91	3,75	9,905	<b>,007</b>
	EKT	25,65	4,89	25,44	4,83	27,97	4,49	13,795	<b>,001</b>
	DBÖ	29,45	5,68	29,05	5,71	31,52	5,50	9,062	<b>,011</b>
	DD	31,05	5,66	30,30	5,95	32,19	6,22	6,555	<b>,038</b>
	YV	30,28	5,85	29,75	5,54	31,86	6,34	7,793	<b>,020</b>
	TOPLAM	205,31	36,05	201,91	37,76	219,50	36,43	11,212	<b>,004</b>
Sınıf Yönetimi Strateji-Destekleyici Stratejiler Ölçeği	SBDY	25,96	5,25	26,47	5,21	27,27	5,28	4,276	,118
	DAİE	26,25	5,28	26,44	5,25	27,52	5,22	3,456	,178
	PÇ	25,96	5,18	25,72	5,46	27,86	4,46	5,588	,061
	AB	30,52	5,91	30,50	6,32	32,44	5,47	5,586	,061
	KDSCD	12,85	2,62	12,97	2,60	13,44	2,38	2,068	,356
	AEK	29,85	5,71	30,02	5,63	30,94	5,17	1,730	,421
	TOPLAM	151,39	28,63	152,13	28,61	159,50	25,68	4,137	,126
Sınıf Yönetimi Strateji-Soruna Yönelik Stratejiler Ölçeği		25,64	5,14	25,22	4,86	27,00	4,44	5,150	,076

Tablo 12 incelendiğinde, mesleki deneyim değişkeninin kapsayıcı eğitim öz yeterliği alanında KEDPYÖ ve KESAG alt boyutları puanları ile toplam puanında, sınıf yönetimi strateji önleyici stratejiler ölçeğinin tüm alt boyut (PR, EAG, SCD, EKT, DBÖ, DD, YV) puanları ile toplam puanında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın yönü değerlendirilmek adına Bonferroni düzeltmesinden yararlanılarak gruplar arasındaki etkileşim tespit edilmiş ve Tablo 9'da sunulmuştur. Kapsayıcı eğitim özyeterliği KEKDDE boyutu puanı, sınıf yönetimi strateji destekleyici stratejiler ölçeği alt boyutları (SBDY, DAİE, PÇ, AB, KDSCD, AEK) puanları, sınıf yönetimi strateji destekleyici stratejiler ölçeği toplam puanı ve sınıf yönetimi strateji soruna yönelik stratejiler ölçeği puanı üzerinde anlamlı farklılık meydana gelmediği için

ilgili değişkenler tabloya eklenmemiştir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın yönü değerlendirilmek adına Bonferroni düzeltmesinden yararlanılarak gruplar arasındaki etkileşim tespit edilmiş ve Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13. Mesleki Deneyim Değişkeninin Değişkenler Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması**

Değişken		İstatistik	Standart Hata	Standart İstatistik	P	Farklılık Yönü
Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterliği-KEDPYÖ	1 – 9 yıl / 10 -18 yıl	-6,366	10,590	,601	,548	-
	1 – 9 yıl / 19 – 19+	-30,411	10,590	-2,872	<b>,012</b>	19 – 19+ > 1 – 9 yıl
	10 -18 yıl / 19 – 19+	-36,778	13,232	-2,780	<b>,016</b>	19 – 19+ > 10 -18 yıl
Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterliği-KESAG	1 – 9 yıl / 10 -18 yıl	-1,245	10,711	,116	,907	-
	1 – 9 yıl / 19 – 19+	-34,839	10,711	-3,253	<b>,003</b>	19 – 19+ > 1 – 9 yıl
	10 -18 yıl / 19 – 19+	-36,083	13,382	-2,696	<b>,021</b>	19 – 19+ > 10 -18 yıl
Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterliği-TOPLAM	1 – 9 yıl / 10 -18 yıl	-2,726	10,871	,251	,802	-
	1 – 9 yıl / 19 – 19+	-28,247	10,871	-2,598	<b>,028</b>	19 – 19+ > 1 – 9 yıl
	10 -18 yıl / 19 – 19+	-30,972	13,582	-2,280	,068	-
Sınıf Yönetimi Strateji-Önleyici Stratejiler Ölçeği- PR	1 – 9 yıl / 10 -18 yıl	-3,699	10,752	,344	,731	-
	1 – 9 yıl / 19 – 19+	-32,301	10,752	-3,004	<b>,008</b>	19 – 19+ > 1 – 9 yıl
	10 -18 yıl / 19 – 19+	-36,000	13,433	-2,680	<b>,022</b>	19 – 19+ > 10 -18 yıl
Sınıf Yönetimi Strateji-Önleyici Stratejiler Ölçeği-EAG	1 – 9 yıl / 10 -18 yıl	-9,684	10,752	,901	,368	-
	1 – 9 yıl / 19 – 19+	-30,886	10,752	-2,873	<b>,012</b>	19 – 19+ > 1 – 9 yıl
	10 -18 yıl / 19 – 19+	-40,569	13,433	-3,020	<b>,008</b>	19 – 19+ > 10 -18 yıl

Tablo 13'ün devamı

Değişken		İstatistik	Standart Hata	Standart İstatistik	P	Farklılık Yönü
Sınıf Yönetimi	<b>1 – 9 yıl / 10 -18 yıl</b>	-4,244	10,578	,401	,688	-
Strateji-Önleyici Stratejiler	<b>1 – 9 yıl / 19 – 19+</b>	-31,284	10,578	-2,957	<b>,009</b>	<b>19 – 19+ &gt; 1 – 9 yıl</b>
Ölçeği-SCD	<b>10 -18 yıl / 19 – 19+</b>	-35,528	13,216	-2,688	<b>,022</b>	<b>19 – 19+ &gt; 10 -18 yıl</b>
Sınıf Yönetimi	<b>1 – 9 yıl / 10 -18 yıl</b>	-2,938	10,589	,277	,781	-
Strateji-Önleyici Stratejiler	<b>1 – 9 yıl / 19 – 19+</b>	-37,617	10,589	-3,553	<b>,001</b>	<b>19 – 19+ &gt; 1 – 9 yıl</b>
Ölçeği-EKT	<b>10 -18 yıl / 19 – 19+</b>	-40,556	13,230	-3,066	<b>,007</b>	<b>19 – 19+ &gt; 10 -18 yıl</b>
Sınıf Yönetimi	<b>1 – 9 yıl / 10 -18 yıl</b>	-4,851	10,825	,448	,654	
Strateji-Önleyici Stratejiler	<b>1 – 9 yıl / 19 – 19+</b>	-30,372	10,825	-2,806	<b>,015</b>	<b>19 – 19+ &gt; 1 – 9 yıl</b>
Ölçeği-DBÖ	<b>10 -18 yıl / 19 – 19+</b>	-35,222	13,524	-2,604	<b>,028</b>	<b>19 – 19+ &gt; 10 -18 yıl</b>
Sınıf Yönetimi	<b>1 – 9 yıl / 10 -18 yıl</b>	-7,554	10,272	,735	,462	-
Strateji-Önleyici Stratejiler	<b>1 – 9 yıl / 19 – 19+</b>	-30,472	12,834	-2,374	,058	-
Ölçeği- DD	<b>10 -18 yıl / 19 – 19+</b>	-22,918	10,272	-2,231	,077	-
Sınıf Yönetimi	<b>1 – 9 yıl / 10 -18 yıl</b>	-8,610	10,525	,818	,413	-
Strateji-Önleyici Stratejiler	<b>1 – 9 yıl / 19 – 19+</b>	-25,515	10,525	-2,424	<b>,046</b>	<b>19 – 19+ &gt; 1 – 9 yıl</b>
Ölçeği- YV	<b>10 -18 yıl / 19 – 19+</b>	-34,125	13,149	-2,595	<b>,028</b>	<b>19 – 19+ &gt; 10 -18 yıl</b>
Sınıf Yönetimi	<b>1 – 9 yıl / 10 -18 yıl</b>	-8,733	10,904	,801	,423	-
Strateji-Önleyici Stratejiler	<b>1 – 9 yıl / 19 – 19+</b>	-32,670	10,904	-2,996	<b>,008</b>	<b>19 – 19+ &gt; 1 – 9 yıl</b>
Ölçeği- TOPLAM	<b>10 -18 yıl / 19 – 19+</b>	-41,403	13,623	-3,039	<b>,007</b>	<b>19 – 19+ &gt; 10 -18 yıl</b>

Tablo 13 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim öz yeterliği KEDPYÖ ve KESAG alt boyutları puanlarında 19 ve yaş üstü mesleki deneyime sahip olan bireyler ile 10 – 18 yıl arası mesleki deneyim sahip olan bireyler arasında ve 19 ve yaş üstü mesleki deneyime sahip olan bireyler ile 1 – 9 yıl arası mesleki deneyim sahip olan bireyler arasında anlamlı farklılık görülürken ( $p<0,05$ ) TOPLAM puanında 19 ve yaş üstü mesleki deneyime sahip olan bireyler ile 1 – 9 yıl arası mesleki deneyim sahip olan bireyler arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ). Sınıf yönetimi strateji önleyici stratejiler boyutu PR, EAG, SCD, EKT, DBÖ ve YV alt boyutları puanlarında ve TOPLAM puanında 19 ve yaş üstü mesleki deneyime sahip olan bireyler ile 10 – 18 yıl arası mesleki deneyim sahip olan bireyler arasında ve 19 ve yaş üstü mesleki deneyime sahip olan bireyler ile 1 – 9 yıl arası mesleki deneyim sahip olan bireyler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Sınıf yönetimi strateji önleyici stratejiler boyutu DD alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.3.4. Dezavantajlı Grup Sayısı Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık Durumu

Dezavantajlı grup sayısı değişkeninin kapsayıcı eğitim özyeterliği ile sınıf yönetimi strateji üzerindeki anlamlı farklılık durumunu değerlendirmek için “Kruskall Wallis H Testi” uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 14’te sunulmuştur.

**Tablo 14. Dezavantajlı Grup Sayısı Değişkenine Yönelik “Kruskall Wallis H Testi” Sonuçları**

Mesleki Deneyim									
Değişken	Alt Boyut	1 Grup (n=117)		2 Grup (n=34)		3 ve 3+ Grup (n=49)		H	p
		X	Ss	X	Ss	X	Ss		
Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterliği	KEDPYÖ	54,23	12,13	56,70	10,08	61,42	8,96	27,235	,000
	KESAG	28,54	6,82	29,50	5,52	32,28	5,22	20,643	,000
	KEKDDE	25,58	7,84	26,79	8,49	31,24	5,77	22,064	,000
	TOPLAM	108,36	20,35	113,00	18,73	124,95	16,56	30,565	,000
Sınıf Yönetimi Strateji-Önleyici Stratejiler Ölçeği	PR	46,42	8,83	46,64	8,74	51,38	7,69	24,507	,000
	EAG	20,37	3,94	21,29	3,63	22,87	3,67	22,356	,000
	SCD	20,55	4,49	20,05	4,62	22,89	4,23	20,719	,000



Tablo 14'ün devamı

		Mesleki Deneyim							
Değişken	Alt Boyut	1 Grup (n=117)		2 Grup (n=34)		3 ve 3+ Grup (n=49)		H	p
		X	Ss	X	Ss	X	Ss		
Sınıf Yönetimi Strateji- Önleyici Stratejiler Ölçeği	EKT	25,17	4,99	25,82	4,80	28,24	3,96	26,253	<b>,000</b>
	DBÖ	28,73	5,78	29,85	5,54	32,12	4,90	20,801	<b>,000</b>
	DD	30,39	6,05	30,76	5,72	33,12	4,85	17,380	<b>,000</b>
	YV	29,56	6,19	30,14	5,52	32,85	4,77	20,453	<b>,000</b>
	TOPLAM	201,22	36,65	204,58	35,94	223,51	33,06	28,231	<b>,000</b>
Sınıf Yönetimi Strateji- Destekleyici Stratejiler Ölçeği	SBDY	25,55	5,52	26,44	5,00	27,93	4,38	11,716	<b>,003</b>
	DAİE	25,80	5,57	26,41	5,09	28,28	4,15	15,317	<b>,000</b>
	PÇ	25,54	5,23	26,00	5,42	28,14	4,29	18,449	<b>,000</b>
	AB	30,08	6,09	30,73	6,02	32,81	5,07	13,602	<b>,001</b>
	KDSCD	12,65	2,74	13,11	2,42	13,65	2,13	5,328	,070
	AEK	29,90	6,01	30,11	5,10	30,46	4,92	,283	,868
TOPLAM		149,55	29,57	152,82	26,96	161,30	23,95	8,940	<b>,011</b>
Sınıf Yönetimi Strateji- Sorun Yönelik Stratejiler Ölçeği		25,21	5,33	26,00	4,42	27,10	4,26	7,330	<b>,026</b>

Tablo 14 incelendiğinde, dezavantajlı grup sayısı değişkeninin kapsayıcı eğitim öz yeterliği alanında KEDPYÖ, KESAG, KEKDDE alt boyutları puanları ile toplam puanında, sınıf yönetimi strateji önleyici stratejiler ölçeğinin tüm alt boyut (PR, EAG, SCD, EKT, DBÖ, DD, YV) puanları ile toplam puanında, sınıf yönetimi stratejisi destekleyici stratejiler ölçeği alt boyut (SBDY, DAİE, PÇ, AB) puanları ile toplam puanında ve sınıf yönetimi strateji soruna yönelik stratejiler ölçeği puanında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın yönü değerlendirilmek adına Bonferroni düzeltmesinden yararlanılarak gruplar arasındaki etkileşim tespit edilmiş ve Tablo 11'de sunulmuştur. Sınıf yönetimi strateji destekleyici stratejiler ölçeği KDSCD alt boyutu ile AEK alt boyutu puanları üzerinde anlamlı farklılık meydana gelmediği için ilgili değişkenler tabloya eklenmemiştir.

**Tablo 15. Dezavantajlı Grup Sayısı Değişkeninin Değişkenler Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması**

Değişken		İstatistik	Standart Hata	Standart İstatistik	P	Farklılık Yönü
Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterliği-KEDPYÖ	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-13,007	10,937	-1,189	,703	-
	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-49,827	9,552	-5,216	<b>,000</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-36,820	12,530	-2,939	<b>,010</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 2 Grup</b>
Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterliği-KESAG	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-3,768	11,061	-,341	,733	-
	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-43,138	9,661	-4,465	<b>,000</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-39,370	12,672	-3,107	<b>,006</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 2 Grup</b>
Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterliği-KEKDDE	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-12,454	11,106	-1,121	,786	-
	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-45,553	9,700	-4,696	<b>,000</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-33,099	12,723	-2,601	<b>,028</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 2 Grup</b>
Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterliği-TOPLAM	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-12,574	11,227	-1,120	,788	-
	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-54,122	9,805	-5,520	<b>,000</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-41,548	12,862	-3,230	<b>,004</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 2 Grup</b>
Sınıf Yönetimi Strateji-Önleyici Stratejiler Ölçeği-PR	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	,213	11,104	,019	,985	-
	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-46,550	12,721	-3,659	<b>,001</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-46,337	9,698	-4,778	<b>,000</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 2 Grup</b>
Sınıf Yönetimi Strateji-Önleyici Stratejiler Ölçeği-EAG	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-15,333	11,104	-1,381	,502	-
	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-45,823	9,698	-4,725	<b>,000</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-30,490	12,721	-2,397	<b>,050</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 2 Grup</b>

Tablo 15'in devamı

Değişken		İstatistik	Standart Hata	Standart İstatistik	P	Farklılık Yönü
Sınıf Yönetimi	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	7,317	10,925	,670	,503	-
Strateji-Önleyici	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-47,175	12,516	-3,769	,000	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
Stratejiler Ölçeği-SCD	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-39,858	9,541	-4,177	,000	<b>3 – Ust Grup &gt; 2 Grup</b>
Sınıf Yönetimi	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-6,609	10,935	-,604	,546	-
Strateji-Önleyici	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-48,440	9,551	-5,072	,000	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
Stratejiler Ölçeği-EKT	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-41,831	12,528	-3,339	,003	<b>3 – Ust Grup &gt; 2 Grup</b>
Sınıf Yönetimi	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-12,949	11,179	-1,158	,740	-
Strateji-Önleyici	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-44,529	9,764	-4,561	,000	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
Stratejiler Ölçeği-DBÖ	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-31,580	12,807	-2,466	,041	<b>3 – Ust Grup &gt; 2 Grup</b>
Sınıf Yönetimi	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-,753	10,609	-,071	,943	-
Strateji-Önleyici	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-37,485	9,265	-4,046	,000	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
Stratejiler Ölçeği-DD	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-36,732	12,154	-3,022	,008	<b>3 – Ust Grup &gt; 2 Grup</b>
Sınıf Yönetimi	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-3,126	10,869	-,288	,774	-
Strateji-Önleyici	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-42,101	9,493	-4,435	,000	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
Stratejiler Ölçeği-YV	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-38,976	12,452	-3,130	,005	<b>3 – Ust Grup &gt; 2 Grup</b>
Sınıf Yönetimi	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-4,940	11,261	-,439	,661	-
Strateji-Önleyici	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-51,430	9,835	-5,229	,000	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
Stratejiler Ölçeği-TOPLAM	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-46,490	12,901	-3,604	,001	<b>3 – Ust Grup &gt; 2 Grup</b>

Tablo 15'in devamı

Değişken		İstatistik	Standart Hata	Standart İstatistik	P	Farklılık Yönü
Sınıf Yönetimi	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-10,327	10,723	-,963	,335	-
Strateji- Destekleyici Stratejiler	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-32,046	9,365	-3,422	<b>,002</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
Ölçeği-SBDY	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-21,718	12,284	-1,768	,231	-
Sınıf Yönetimi	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-9,469	10,513	-,901	,368	-
Strateji- Destekleyici Stratejiler	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-35,920	9,182	-3,912	<b>,000</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
Ölçeği-DAİE	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-26,451	12,044	-2,196	,084	-
Sınıf Yönetimi	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-8,306	10,703	-,776	,438	-
Strateji- Destekleyici Stratejiler	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-40,024	9,348	-4,282	<b>,000</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
Ölçeği-PÇ	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-31,718	12,261	-2,587	<b>,029</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 2 Grup</b>
Sınıf Yönetimi	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-6,389	10,570	-,604	,546	-
Strateji- Destekleyici Stratejiler	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-33,889	9,231	-3,671	<b>,001</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
Ölçeği-AB	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-27,500	12,109	-2,271	,069	-
Sınıf Yönetimi	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-3,054	11,226	-,272	,786	-
Strateji- Destekleyici Stratejiler	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-28,894	9,805	-2,947	<b>,010</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
Ölçeği-TOPLAM	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-25,840	12,861	-2,009	,134	-
Sınıf Yönetimi	<b>1 Grup / 2 Grup</b>	-5,701	11,063	-,515	,606	-
Strateji- Sorun Yönelik Stratejiler	<b>1 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-26,098	9,662	-2,701	<b>,021</b>	<b>3 – Ust Grup &gt; 1 Grup</b>
Ölçeği	<b>2 Grup / 3 - Ust Grup</b>	-20,396	12,674	-1,609	,323	-

Tablo 15 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim öz yeterliği KEDPYÖ, KESAG ve KEKDDE alt boyutları puanları ile kapsayıcı eğitim öz yeterliği TOPLAM puanında 3 ve üstü dezavantajlı grup ile çalışan bireyler 1 dezavantajlı grup ile çalışan bireyler ve 2 dezavantajlı grup ile çalışan bireyler arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ). Sınıf yönetimi strateji önleyici stratejiler boyutu PR, EAG, SCD, EKT, DBÖ, DD ve YV alt boyutları ile sınıf yönetimi strateji önleyici stratejiler boyutu TOPLAM puanında 3 ve üstü dezavantajlı grup ile çalışan bireyler 1 dezavantajlı grup ile çalışan bireyler ve 2 dezavantajlı grup ile çalışan bireyler arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ). Sınıf yönetimi stratejisi destekleyici stratejiler boyutu SBDY, DAİE ve AB alt boyutları ile sınıf yönetimi stratejisi destekleyici stratejiler boyutu TOPLAM puanında 3 ve üstü dezavantajlı grup ile çalışan bireyler ile 1 dezavantajlı grup ile çalışan bireyler arasında anlamlı farklılık görülürken ( $p<0,05$ ) sınıf yönetimi strateji destekleyici stratejiler boyutu PÇ alt boyutunda 3 ve üstü dezavantajlı grup ile çalışan bireyler 1 dezavantajlı grup ile çalışan bireyler ve 2 dezavantajlı grup ile çalışan bireyler arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ). Sınıf yönetimi strateji soruna yönelik stratejiler boyutu puanında 3 ve üstü dezavantajlı grup ile çalışan bireyler ile 1 dezavantajlı grup ile çalışan bireyler arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ).

## 5. TARTIŞMA

Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi adlı bu tezin tartışma ve yorum bölümünde kapsayıcı eğitim özyeterlilikleri ve sınıf yönetimi stratejisi üzerindeki etkisine ve kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi stratejisini yordamadaki rolü, demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, dezavantajlı grup sayısı) yönelik tartışma ve yorumlar sunulmaktadır.

### 5.1. Kapsayıcı Eğitim Özyeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Stratejisini Yordamadaki Rolü

Kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi stratejisini yordamaki rolüne yönelik yapılan analiz işlemleri sonucunda kapsayıcı eğitim öz yeterlilikleri alt boyutlarından kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi ve kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği sınıf yönetimi stratejisinin tüm alt boyutlarını yordamada etkili iken kapsayıcı eğitim özyeterlilikleri alt boyutlarından kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişe alt boyutu sınıf yönetimi stratejisinin tüm alt boyutlarını yordamada etkili olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 8).

Kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi stratejisini yordamaki rolüne yönelik olarak literatür incelendiğinde; Gilmore, Campbell ve Cuskelly (2003) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin eğitimde herhangi bir engeli ya da aksaklığı olan tüm bireylere karşı eşit eğitim düşüncesi ile kapsayıcılığın benimsendiği sınıf ortamlarında sorunların azaldığını ve bu paralellikte sınıf yönetiminin olumlu etkilendiğini belirtmişlerdir. Sınıf yönetimi ve kapsayıcılık arasındaki etkinin ise kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinden kaynaklandığı dile getirilmiştir. Yamaçlı (2020) tarafından yürütülen fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim kapsamında aldıkları eğitimin tasarlanmasının hedeflendiği araştırma kapsamında ise kapsayıcı eğitim sayesinde (i) öğrencilerin aktif erişim ve katılımlarının sağlanması, (ii) bireysel farklılıklara değer verme, (iii) sınıfa özgü kararlar alınması ve düzenlenmesi (iv) kaynakların ulaştırılması için sistem düzenlenmesi, (v) öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alan pedagoji, (vi) esnek programlar ve uygulamalar ve (vii) işbirliği ilkeleri sınıf yönetiminin sağlanmasına doğrudan hizmet ettiği vurgulanmıştır. Erişim ve katılım ilkesi esasında bütün öğrencilerin, bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak eğitime erişim ve katılım

hakkının olduğu vurgulanır. Bu ilkenin sınıflarda benimsenmesi her öğrencinin kendini ifade edebilmesini bu sayede de sınıf içerisinde olumlu bir ortam sağlanabilir. Bu sayede öğretmenin sınıf yönetimi doğrudan etkilenir ve kolaylaşır. Bu duruma yönelik olarak Q'Brien ve Guiney (2001) tarafından yürütülen araştırmada kapsayıcı eğitim felsefesi göz önüne alınmış sınıflarda tüm öğrencilerin kişisel farklılıkları doğrultusunda nasıl öğrendikleri, öğrenmeleri nasıl kalıcı hale getirdikleri gözlemlenebileceği ve bu sayede olumlu davranışların pekiştirebileceği ifade edilmiştir. Bu duruma bağlı olarak da kapsayıcılık eğitiminin sınıf yönetimi stratejisinin gelişiminde etkili olmasının olağan bir durum olduğu vurgulanmıştır.

Literatür incelemesinde de görüldüğü üzere kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi stratejisi üzerindeki etkisine yönelik yürütülen çalışmalardan elde edilen veriler araştırma kapsamında ortaya konulan bulguları destekler niteliktedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi stratejisini yordama da pozitif yöndeki yordayıcılık rolüne sahip olduğu söylenebilir.

## **5.2. Cinsiyet Değişkeninin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlilikleri Üzerindeki Etkisi**

Cinsiyet değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim öz yeterlilikleri üzerindeki etkisine yönelik yapılan analiz işlemleri sonucunda cinsiyet değişkeninin araştırma kapsamında ele alınan kapsayıcı eğitim öz yeterliğini alt boyutlar ve toplam puan bazında anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde etkilemediği tespit edilmiştir (Tablo 9). İlgili literatür incelendiğinde; Kazu ve Deniz (2019) tarafından yürütülen ve ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırma kapsamında hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumların benzer seviyede olduğu bu bağlamda da anlamlı farklılık oluşturmadığı ortaya çıkarılmıştır. Büyüктаşkapu-Soydan, Durmuşoğlu-Saltalı ve Şengöz (2022) tarafından yürütülen ve temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin değerlendirildiği araştırma kapsamında da cinsiyet değişkeninin kapsayıcılık üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Booth ve Ainscow (2002) tarafından oluşturulmuş ve kapsayıcı eğitim merkezlerindeki kapsayıcılık faktörünün değerlendirildiği kitapta tüm öğrencileri kapsayacak ve öğrencilerde anlamlı farklılık oluşturacak şekilde eğitimlerin verilmesinde öğretmenlerin demografik özelliklerden daha çok öğretim programlarının

uygunluğunun, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yatkınlıklarının ve sahip oldukları mesleki yetkinliklerinin daha etkili olduğu savunulmaktadır. Kapsayıcı eğitim öz yeterliliğinin doğru planlama yapmanın önemi, sorumluluk alabilme ve kişisel donanım duyulan endişe gibi alt boyutları içermesi ifade edilen durumu desteklemektedir.

Literatür incelemesinde de görüldüğü üzere kapsayıcı eğitim öz yeterliği üzerinde cinsiyetin etkisine yönelik yürütülen çalışmalardan elde edilen veriler araştırma kapsamında ortaya konulan bulguları destekler niteliktedir.

### **5.3. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Yönetimi Stratejisi Üzerindeki Etkisi**

Cinsiyet değişkeninin sınıf yönetimi stratejisi üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde sadece destekleyici stratejiler ölçeği toplam puanında anlamlı farklılığın meydana geldiği diğer tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda anlamlı farklılık oluşmadığı görülmektedir (Tablo 9). Cinsiyet değişkeninin sınıf yönetimi stratejisi destekleyici stratejiler ölçeği toplam puanı üzerindeki anlamlı farklılık durumu değerlendirildiğinde kadınlar lehine anlamlılık olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeninin sınıf yönetimi stratejisi ve alt boyutları üzerindeki etkisine yönelik olarak literatür incelendiğinde; Terzi (2002) tarafından yürütülen ve sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışlarının betimlendiği araştırma kapsamında da öğretmenlerin kadın ya da erkek olmalarının anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığı ortaya konulmuştur. Burç (2006) tarafından yürütülen ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin değerlendirildiği araştırma kapsamında da cinsiyet değişkeni sınıf yönetimi stratejisi üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Cinsiyet değişkeninin sınıf yönetimi stratejisi üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamasında öğretmenlik mesleğinin yetkinliklerinin beceri, davranış ve yeterlik bağlamında farklılık oluşturduğu cinsiyetin ise bu bağlamsallığın dışında kalmasının etkisinin olduğu düşünülmektedir. İlgili duruma yönelik literatür incelendiğinde; Kaya (2008) tarafından yürütülen ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yetkinliklerinin değerlendirildiği araştırma kapsamında öğretmenlik mesleğinde kadın ya da erkek öğretmen kavramı yerine model öğretmen kavramının vurgulandığı görülmektedir. Bir öğretmenin pedagojik açıdan, alan bilgisi açısından ve sınıf yönetimi açısından model olmasının özellikle öğrenciler ve yöneticiler tarafından daha kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir. Korkmaz (2007) tarafından yürütülen ve ilköğretim kurumlarında etkili sınıf yönetimi açısından öğretmen



davranışlarının incelendiği araştırma kapsamında sınıf yönetiminin sosyal etkenlerden, psikolojik etkenlerden ve eğitsel etkenlerden etkilendiği demografik değişkenlerin her bir etken üzerinde etki potansiyelinin benzer düzeyde olduğu ve sınıf yönetiminin öğretmenlik mesleki yetkinliklerinin temelinde yer aldığı vurgulanmaktadır.

“*Sosyal beceri ve duygusal yeterlik (SBDY), duyguları anlama ve ifade etme (DAİE), problem çözme (PC), arkadaşlık becerileri (AB), kalıcı sorun davranışları olan çocukları destekleme (KDSCD) ve aile eğitimi ve katılımı (AEK)*” gibi boyutları barındıran destekleyici stratejiler toplam puanında cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmasında; kadın ve erkek öğretmenlerin (i) meslek benliğinin farklılaşması, (ii) kontrol ideolojileri ve sınıf yönetiminde kullandıkları model ve yaklaşımların farklılaşmasının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Meslek benliğinin sınıf yönetimi stratejisi üzerindeki etkisine yönelik literatür incelendiğinde, Tatlı-Dalioğlu (2016) tarafından yürütülen ve öğretmen adaylarının özyeterlik durumlarının ve mesleğe yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada düşünülen etkiye benzer nitelikte kadınların öğretmenlik meslek benliğinin erkeklerin öğretmenlik meslek benliğinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol ideolojilerinin ve sınıf yönetiminde kullanılan model ve yaklaşımların sınıf yönetimi stratejisi üzerindeki etkisine yönelik literatür incelendiğinde, Çoban (2015) tarafından yürütülen ve öğretmenlerin sınıf ortamındaki istenmeyen durumlara verdikleri tepkilerin değerlendirildiği araştırma kapsamında kadın öğretmenlerin problemlerin farkına varma, başkalarına belli etmeden öğrenciyi uyarma ve göz teması kurma gibi sınıf yönetimi açısından değerli bileşenleri erkek öğretmenlere nazaran daha etkili kullandığı ortaya konulmuştur. Yıldırım (2012) tarafından yürütülen ve kontrol ideolojileri ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde tercih ettikleri yaklaşımların incelendiği araştırma kapsamında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha gözetimci bir yapıya sahip olduğu ve tepkisel modelde bir yaklaşım sergilediği ortaya çıkarılmıştır. Sınıf yönetimi ve kontrolü sürecinde kadın öğretmenlerin ise kaotik modelde davranışlar sergilediği ve önlemsel ve gelişimsel değerler ışığında süreci organize ettikleri ortaya konulmuştur. Dolayısıyla da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha etkili sınıf yönetimi stratejisi sahip oldukları betimlenmiştir.

Literatür incelemesinde de görüldüğü üzere sınıf yönetimi stratejisi üzerinde cinsiyetin etkisine yönelik yürütülen çalışmalardan elde edilen veriler araştırma kapsamında ortaya konulan bulguları destekler niteliktedir.

#### **5.4. Yaş Değişkeninin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlilikleri Üzerindeki Etkisi**

Yaş değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim öz yeterliliklerini anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde etkilediği tespit edilmiştir (Tablo 10). Anlamlı farklılığın ise 46 ve üstü ile 24-34 arasında yaş arasında 46 ve üstü lehine; 35-45 yaş ile 24-34 yaş arasında 35-45 yaş lehine olduğu belirlenmiştir (Tablo 7). Yaş değişkeninin kapsayıcı eğitim özyeterliliği ve alt boyutları üzerindeki anlamlı farklılık oluşturması durumuna yönelik olarak literatür incelendiğinde; Asar (2020) tarafından yürütülen ve kapsayıcı öğrenme ortamlarına yönelik yönetici görüşlerinin alındığı araştırma kapsamında yaş değişkeninin ortamı değerlendirme, ortama katkı sağlama ve ortamı düzenleme gibi hususlarda etkili olduğu böylelikle de kapsayıcılık perspektifinin içselleştirilmesinde yaşın önemli bir değer olduğu vurgulanmıştır. Cengiz-Şayan (2020) tarafından yürütülen ve okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin alındığı araştırma kapsamında yaşça daha büyük olan öğretmenlerin mesleki deneyimde yaşadıkları sosyal-duygusal değişimin kapsayıcılık görüşlerine doğrudan etki ettiği ortaya konulmuştur. Savolainen (2017) tarafından yürütülen ve Japonya'daki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ve öz yeterliliklerinin değerlendirildiği araştırma kapsamında 40 yaşın üzerindeki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ve özyeterlilik inançlarının (mesleki deneyimlerinin de artmış olmasına bağlı olarak) 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlilik inançlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyo-duygusal yetkinliklerin yaş değişkenine bağlı olarak pozitif yönde değişim göstermesinin etkisi vurgulanmıştır.

Literatür incelemesinde de görüldüğü üzere kapsayıcı eğitim özyeterliliği üzerinde yaşın etkisine yönelik yürütülen çalışmalardan elde edilen veriler araştırma kapsamında ortaya konulan bulguları destekler niteliktedir.

#### **5.5. Yaş Değişkeninin Sınıf Yönetimi Stratejisi Üzerindeki Etkisi**

Yaş değişkeninin sınıf yönetimi stratejiler ölçeğinin önleyici, destekleyici ve soruna yönelik stratejileri üzerinde anlamlı farklılaşma oluşturduğu tespit edilmiştir. (Tablo 10). Anlamlı farklılığın ise 46 ve üstü ile 24-34 yaş arasında 46 ve üstü lehine; 35-45 yaş ile 24-34 yaş arasında 35-45 yaş lehine olduğu belirlenmiştir (Tablo 11). Yaş değişkeninin sınıf yönetimi stratejisi ve alt boyutları üzerindeki etkisine yönelik olarak literatür incelendiğinde; Koçoğlu (2013) tarafından yürütülen ve sınıf öğretmenlerinin sınıf

yönetimi stratejilerine etki eden faktörlerin değerlendirildiği araştırma kapsamında araştırma bulguları ile benzer şekilde 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin 31- 40 yaş grubunda olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dinçer ve Akgün (2015) tarafından yürütülen ve okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırma kapsamında yaş değişkeninin sınıf yönetimi strateji üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Hem literatürde hem de araştırma kapsamında yaş değişkeninin sınıf yönetimi stratejisi üzerindeki anlamlı etkisinde; (i) öğretmenlik deneyiminin rolünün, (ii) sınıf yönetim deneyiminin yıllar geçtikçe kazanımsal hale gelmesinin ve (iii) yaşın ilerlemesi ile sosyo-duygusal açıdan yaşanan pozitif yönlü değişimin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Komitoğlu (2009) tarafından yürütülen ve sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin sınıf yönetimi strateji üzerindeki etkisinin değerlendirildiği araştırma kapsamında duyguları anlama, başatlık, yakınlık, bağımsızlık ve saldırganlık gibi sınıf yönetimi organizasyonu alt boyutlarında yaşın anlamlı farklılık oluşturduğu ve ilgili anlamlılığın 51 yaş ve üstünde olanlar yönünde seyrettiği ortaya konulmuştur. Araştırma kapsamında sınıf yönetimi stratejileri ölçeğinin de destekleyici stratejiler boyutunda “sosyal beceri ve duygusal yeterlik (SBDY), “duyguları anlama ve ifade etme (DAİE)” ve “kalıcı sorun davranışları olan çocukları destekleme” maddelerinin yer alıyor olması Komitoğlu (2009) tarafından yürütülen araştırmanın verileri ile araştırma bulgularının benzer nitelikte olduğunu gözler önüne sermektedir. Yılmaz (2011) tarafından yürütülen ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzlarının demografik özelliklerine göre değerlendirildiği araştırma kapsamında 41 ve üstü yaş değerine sahip öğretmenlerin sınıf yönetim tarzlarının takdir edilen sınıf yönetimi tarzında daha yakın olduğu ve bu yönetim tarzında 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden anlamlı ölçüde farklılaştığı ortaya konulmuştur. İlgili farklılığın araştırma kapsamında ele alınan diğer bir değişken olan mesleki deneyim faktöründen ve öğretmenlik mesleğinde geçirilen sürenin yönetim stratejisi açısından kalıplaşan bir tarz haline gelmesinden kaynaklandığı vurgulanmıştır.

Literatür incelemesinde de görüldüğü üzere sınıf yönetimi stratejisi üzerinde yaşın etkisine yönelik yürütülen çalışmalardan elde edilen veriler araştırma kapsamında ortaya konulan bulguları destekler niteliktedir. Bu bağlamda yaş değişkeninin sınıf yönetimi stratejisi üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu ve ilgili anlamlı farklılığın yaş değeri büyük olanların lehinde olduğu söylenebilir.

## **5.6. Mesleki Deneyim Değişkeninin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlilikleri Üzerindeki Etkisi**

Mesleki deneyim değişkeninin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi, kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği ve toplam puan bazında anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde etkilediği tespit edilmiştir (Tablo 12). Anlamlı farklılığın ise 19 ve üstünde deneyime sahip olanlar ile 10-18 arasında deneyime sahip olanlar arasında 19 ve üstünde deneyime sahip olanlar lehine; 19 ve üstünde deneyime sahip olanlar ile 1-9 arasında deneyime sahip olanlar arasında 19 ve üstünde deneyime sahip olanlar lehine olduğu belirlenmiştir (Tablo 13). Mesleki deneyim değişkeninin kapsayıcı eğitim öz yeterlilikleri değişkeninde anlamlı farklılık oluşturmaya yönelik literatür incelendiğinde, Büyüktaşkapu-Soydan, Durmuşoğlu-Saltalı ve Şengöz (2022) tarafından yürütülen ve temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin değerlendirildiği araştırma kapsamında mesleki kıdem faktörünün 16 yıl ve üstü olanlardan 0-5 yıl olanlara doğru anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya konulmuştur. Kuzu ve Deniz (2019) tarafından yürütülen ve öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırma kapsamında da 15 ve yukarısında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin kapsayıcılık tutumları 11-15 arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin kapsayıcılık tutumlarından pozitif yönde daha anlamlı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleklerini icra etme süreçlerinde pedagojik açıdan deneyim kazanmış olmaları, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini içselleştirmeleri ve bireysel farklılıkları temele alarak öğretim stratejilerini aktif bir şekilde kullanabilmeleri kapsayıcı eğitim ilkelerinin yıllar içerisinde kazanılması şüphesiz katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda da kapsayıcı eğitim özyeterliliği ile mesleki deneyim arasındaki bu ilişkide kapsayıcılık eğitiminin ilkeleri içerisinde farklılıklara değer verme, esnek program ve uygulamalar yürütebilme ve öğrencilerin ihtiyaçlarına pedagojik açıdan cevap verebilme unsurlarının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Araştırma kapsamında kapsayıcı eğitim özyeterliliği ölçeğinin birinci boyutunun doğru planlama yapmanın önemi ikinci boyutunun ise sorumluluk alabilme gerekliliği olduğu göz önüne alındığında etki edebileceği düşünülen unsurları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

### 5.7. Mesleki Deneyim Değişkeninin Sınıf Yönetimi Stratejisi Üzerindeki Etkisi

Mesleki deneyim değişkeninin sınıf yönetimi stratejisini önleyici stratejiler boyutunun alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde etkilediği, destekleyici stratejiler ve soruna yönelik stratejiler boyutlarında ise anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde etki göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 12). Anlamlı farklılığın ise 19 ve üstünde deneyime sahip olanlar ile 10-18 arasında deneyime sahip olanlar arasında 19 ve üstünde deneyime sahip olanlar lehine; 19 ve üstünde deneyime sahip olanlar ile 1-9 arasında deneyime sahip olanlar arasında 19 ve üstünde deneyime sahip olanlar lehine olduğu belirlenmiştir (Tablo 13). Mesleki deneyim değişkeninin “*program ve rutinler (PR)*”, “*etkinlikler arası geçişler (EAG)*”, “*sınıf çevresini düzenleme (SCD)*”, “*etkinliklere katılımı teşvik (EKT)*”, “*davranış beklentilerini öğretmek (DBÖ)*”, “*destekleyici diyaloglar (DD)*” ve “*yön verme (YV)*” alt boyutlarını içeren sınıf yönetimi stratejisi önleyici stratejiler anlamlı farklılık oluşturmaya yönelik literatür incelendiğinde; Korkut ve Babaoğlu (2010) tarafından yürütülen ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin değerlendirildiği araştırma kapsamında mesleki deneyimleri daha fazla olan öğretmenlerin sınıf yönetim stratejilerinin daha yüksek düzeyde ve mesleki deneyim artışının ve azalışının bu durum üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Komitoğlu (2009) tarafından yürütülen ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stratejileri ile sahip oldukları kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin değerlendirildiği araştırma kapsamında mesleki deneyim faktörünün sınıf yönetimi stratejisinde pozitif yönde etkisinin olduğu ve ne kadar fazla yıl öğretmenlik mesleği yerine getirilmişse o kadar fazla sayıda öğrenci profili ile karşılaşılabilirdiği ve bu karşılaşmanın neticesinde de karşılaşılan problemlerin çözüme ulaştırılmasının daha anlamlı yürütülebileceği ifade edilmiştir. Literatürden elde edilen bu veriler araştırma kapsamında ortaya çıkan anlamlı farklılığı destekler niteliktedir.

Mesleki deneyim değişkeninin sınıf yönetimi stratejisinin diğer boyutları olan destekleyici stratejiler ile soruna yönelik stratejiler boyutlarına anlamlı düzeyde etki oluşturmaması durumunun ortaya çıkmasında ise; (i) mesleki deformasyonun, (ii) mesleki deneyime bağlı olarak ilerleyen yaşa bağlı negatif yöndeki biyolojik faktörlerin ve (iii) ilerleyen yaşa bağlı olarak artan tahammülsüzlük durumlarının etkili olduğu düşünülmektedir. İlgili düşünceye yönelik olarak literatür incelendiğinde; Törnük (2019) tarafından yürütülen ve 0-5 yıl arası mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenlerinin

6-15 yıl arası mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenlerine nazaran daha düşük düzeyde tükenmişliğe sahip oldukları bu bağlamda da sınıf yönetimi açısından daha pozitif değerlere sahip oldukları ortaya konulmuştur. Karahan-Kaya (2018) tarafından yürütülen ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyinin görev yapmakta olunan kurumdaki hizmet süresi ile ilişkisinin incelendiği araştırma kapsamında hizmet süresi 5 yıl ve altı olan öğretmenlerin tükenmişlik puan ortalamalarının hizmet süresi 6 yıl ve üzeri olanlara göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda mesleki deneyim arttıkça tükenmişlik düzeyinin arttığı, artan tükenmişlik düzeyinin mesleki yeterlilik durumlarına etki ettiği, mesleki yeterlilik durumunun da sınıf yönetimine negatif yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Literatür incelemesinde de görüldüğü üzere sınıf yönetimi stratejisi üzerinde mesleki deneyimin etkisine yönelik yürütülen çalışmalardan elde edilen veriler araştırma kapsamında ortaya konulan bulguları destekler niteliktedir.

#### **5.8. Dezavantajlı Grup Sayısı Değişkeninin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlilikleri Üzerindeki Etkisi**

Dezavantajlı grup sayısı değişkeninin kapsayıcı eğitim öz yeterliğini alt boyutlar (kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi, kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği, kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişe) ve toplam puan bazında anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde etkilediği tespit edilmiştir (Tablo 14). Anlamlı farklılığın ise 3 ve üstünde dezavantajlı grup ile çalışanlar ile 2 dezavantajlı grup ile çalışanlar arasında 3 ve üstünde dezavantajlı grup ile çalışanlar lehinde; 3 ve üstünde dezavantajlı grup ile çalışanlar ile 1 dezavantajlı grup ile çalışanlar arasında 3 ve üstünde dezavantajlı grup ile çalışanlar lehinde olduğu belirlenmiştir (Tablo 15). Doğru planlama yapmanın önemi, sorumluluk alabilme ve kişisel donanım duyulan endişe gibi alt boyutları içeren kapsayıcı eğitim özyeterlilikleri üzerinde çalışılan dezavantajlı grup sayısı değişkeninin anlamlı farklılık oluşturması durumuna yönelik olarak literatür incelendiğinde; Büyüktaşkapu-Soydan, Durmuşoğlu-Saltalı ve Şengöz (2022) tarafından yürütülen ve temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin değerlendirildiği araştırma kapsamında 3 ve üstünde dezavantajlı grup ile çalışan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin daha az sayıda dezavantajlı grup ile çalışan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı

ortaya konulmuştur. Eğitim-öğretim sürecinde rehberlik rolü üstlenen öğretmenlerin sınıflarında kapsayıcı eğitim kapsamında cinsiyet, din, dil, ırk, sağlık ve sosyoekonomik durumlar gibi değişkenler bakımından farklılaşmış bireyler ile süreci yürütmesi öğretmenlerin kapsayıcılık anlayışını benimsemesine, kapsayıcılık temel unsurlarını içselleştirerek süreci organize etmelerine ve kapsayıcılığın alt boyutları olan planlama yapma, sorumluluk alma ve kişisel donanım boyutlarını kazanmalarına zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla da bir öğretmen ne kadar fazla sayıda dezavantajlı grup içerisinde yer alan öğrenci ile karşılaşır o derecede deneyime sahip olacak ve bu deneyim sayesinde de tüm öğrencileri kapsayacak plan yapabilecek, sorumluluk alabilecek ve kişisel donanımına duyulan endişe azalacaktır. Bu bağlamda, yürütülen literatür incelemelerden elde edilen verilerin desteği ile araştırma kapsamında çalışılan dezavantajlı grup sayısı değişkeninin artmasının kapsayıcı eğitim öz yeterliği üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamasının beklendiği bir durum olduğunu söylemek pek de yanlış olmayacaktır.

### **5.9. Dezavantajlı Grup Sayısı Değişkeninin Sınıf Yönetimi Stratejisi Üzerindeki Etkisi**

Dezavantajlı grup sayısı değişkeninin sınıf yönetimi stratejisini destekleyici stratejiler ölçeği kalıcı sorun davranışları olan çocukları destekleme ve aile eğitimi ve katılımı boyutu puanları hariç diğer tüm boyutlara ait puanlarda anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde etkilediği tespit edilmiştir (Tablo 14). Anlamlı farklılığın ise 3 ve üstünde dezavantajlı grup ile çalışanlar ile 2 dezavantajlı grup ile çalışanlar arasında 3 ve üstünde dezavantajlı grup ile çalışanlar lehinde; 3 ve üstünde dezavantajlı grup ile çalışanlar ile 1 dezavantajlı grup ile çalışanlar arasında 3 ve üstünde dezavantajlı grup ile çalışanlar lehinde olduğu belirlenmiştir (Tablo 15). Önleyici stratejiler, destekleyici stratejiler ve soruna yönelik stratejiler gibi alt boyutları içeren sınıf yönetimi stratejisi üzerinde çalışılan dezavantajlı grup sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin oluşmasında; (i) sınıfta bulunan öğretim kaynaklarının öğrencilerle koordine edilerek harekete geçmeyi sağlamasının, (ii) öğrenmeye elverişli ortamın hazırlanmasının ve (iii) sınıfın fiziki düzeninin bireysel faktörler dikkate alınarak düzenlenmesinin etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Celep, 2002). Sınıf yönetimi açısından yeterli ve rol model olabilecek bir öğretmenin ifade edilen yetkinlikleri sağlayabiliyor olması etkili bir sınıf yönetimi stratejisine sahip olduğunun göstergesidir. Dolayısıyla sınıfını öğrencinin bireysel

farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre düzenleyebilen bir ğretmen eğitim-ğretim sürecini iyi organize edebilen ve sınıfını yönetebilen öğretmendir (elik, 2003). Celep (2002) tarafından oluşturulmuş “sınıf yönetimi ve disiplini” adlı kitapta da yönetim sürecinde öğretmenin yukarıda belirtilen kriterleri yerine getirmesinin sınıf yönetimi stratejisi üzerinde doğrudan etkili olduğunun dile getirilmiş olması ortaya atılan düşünceyi destekler niteliktedir.



## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılabilecek sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlar temel alınarak araştırmacılar ve öğretmenlere yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi ve kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği sınıf yönetimi stratejisinin tüm alt boyutlarını yordamada etkili iken kapsayıcı eğitimde kişisel donanıma duyulan endişe alt boyutu sınıf yönetimi stratejisinin tüm alt boyutlarını yordamada etkili olmadığı belirlenmiştir.
2. Kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenirken sınıf yönetimi stratejilerinden destekleyici stratejilerde kadınlar lehine farklılığın olduğu belirlenmiştir.
3. Kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin yaşa göre farklılaştığı, 46 yaş ve üstündeki öğretmenlerin özyeterlilik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi stratejisi üzerinde ise destekleyici stratejiler ölçeği AEK boyutu puanları hariç diğer tüm boyutlara ait puanlarda anlamlı farklılık oluşturduğu, 46 ve üstünde yaş değerine sahip olanlar lehine olduğu belirlenmiştir.
4. Mesleki deneyim değişkeninin kapsayıcı eğitim özyeterlilikleri alt boyutları olan doğru planlama ve sorumluluk alabilme boyutlarında ve sınıf yönetimi stratejilerinin önleyici stratejiler alt boyutunda 19 ve üstünde deneyime sahip olanlar lehine anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.
5. Dezavantajlı grup sayısı değişkeninin kapsayıcı eğitim öz yeterliliği ve sınıf yönetimi destekleyici stratejiler alt boyutunda 3 ve üstünde dezavantajlı grup ile çalışanlar lehine anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

## Öneriler

Araştırmanın öneriler bölümü araştırmanın sonuçlarına göre araştırmacılara yönelik öneriler ve öğretmenlere yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında sunulmaktadır.

### Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Okulöncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim özyeterliliği ile sınıf yönetimi stratejisi arasındaki ilişki ve yordama durumu değerlendirildiğinde elde edilen veriler pozitif yönde ve etkileşim sağlayabilir boyutta olması araştırmanın gerekçesini ve önemini destekler niteliktedir. Bu bağlamda ilgili değişkenler üzerinde etkili olabilecek demografik değişkenlerin sayısının arttırılabileceği, branş bazında değişim gidilerek araştırma yürütülebileceği söylenebilir.
2. Sınıf yönetiminde destekleyici strateji kullanımının erkek öğretmenlerin aleyhine farklılaştığı tespit edildiğinden, erkek öğretmenlerin destekleyici stratejiler konusunda eğitim verilmesi önerilmektedir.
3. Yaş değişkeninin kapsayıcı eğitim özyeterliliği ile sınıf yönetimi stratejisi üzerindeki etkisine yönelik olarak ilgili değişkenlerin üzerinde yaşın etkisinin görülebileceği duygu durumu, mesleki sorumluluk, pedagojik yeterlilik gibi değişkenlerin etkisi araştırılabilir.
4. Mesleki deneyim değişkeninin nicel veri toplama araçları ile nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı bir araştırma süreci dizayn edilebilir. Böylelikle mesleki deneyimin ilgili süreç üzerindeki etki durumunun altında yatan gerekçeler daha somut bir şekilde ortaya konulabilir.
5. Dezavantajlı grup sayısı değişkeninin kapsayıcı eğitim özyeterliliği ve sınıf yönetimi stratejisi üzerindeki anlamlı farklılık oluşturma etkisine yönelik olarak değerlendirme yapıldığında çalışılan grup sayısının artışına bağlı olarak anlamlılık oluştuğu belirlenmiştir. Dezavantajlı grup sayısının artışında niteliksel olarak benzer gruplar ile çalışma yürütenler arasında değerlendirme yapılarak hangi dezavantajlı grupta yer alan bireyler ile çalışma yürüten öğretmenlerin kapsayıcı eğitim özyeterliliği ve sınıf yönetimi stratejisinin daha anlamlı düzeyde olduğu belirlenebilir.

## Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Sınıf yönetimi stratejileri içerisinde yer alan önleyici, destekleyici ve soruna yönelik stratejiler üzerinde kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin etkili olması nedeniyle; okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejinin desteklendiği bu programlara kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapma ve sorumluluk alabilme ile ilgili içeriklerin eklenmesi önerilmektedir.
2. Yaş değişkeninin 46 ve üstü yaş grubunda yer alan bireylerin özyeterliliklerinin yüksek olması ve sınıf yönetiminde tüm stratejilerin daha fazla kullanmaları göz önüne alınarak; kurum içerisinde gerçekleştirilebilecek “mentörlük sistemi” ile öğretmenler arasında etkileşimin meydana gelmesi sağlanabilir. Böylelikle okulöncesi öğretmenlerinin hem kapsayıcı eğitim özyeterliliğinde hem de sınıf yönetimi stratejisinde kazanım elde etmesi sağlanabilir.
3. 19 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin önleyici stratejileri daha fazla kullandıkları belirlendiğinden; destekleyici ve soruna yönelik stratejileri kullanım oranlarını artırmaya teşvik edilmesi için eğitimler verilmesi önerilmektedir.
4. Öğretmenlik mesleğini yerine getirme yolunda aday durumunda bulunan öğretmenlerin sınıflarında dezavantajlı grupta yer alacak öğrenci bulunabileceği kazanımın öğretmen adaylarına verilmesinin yanı sıra ilgili grup içerisinde yer alan bireylerin dezavantaj sebebi olarak değil de avantaj sebebi olarak görülebileceği özellikle kapsayıcı eğitim özyeterliliği ve sınıf yönetimi becerisi üzerinde anlamlı farklılık oluşturacak etkiye sahip olduğu düşüncesinin kazandırılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Acar, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı-bütünleyici eğitime yönelik değerlendirmelerinin sosyal alan teorisiyle incelenmesi: Türkiye Almanya karşılaştırması. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 189-199.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adıgüzel İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes, and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20.
- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, (19), 13-28.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *The tasks of leadership: From exclusion to inclusion*. Manchester, UK: University of Manchester Centre for Equity in Education.
- Akar, H., Tor, D. Tantekin Erden, F. & Şahin, İ.T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akar, Ö. (2011). *İlköğretim okullarının başarı durumlarına göre yöneticilerin duygusal zekâları ile öğretmenlerin özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Ankara ili örneği*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçamete, G. (2009). *Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme ile ilgili sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Yayını.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aktekin, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Aküzüm, C. & Özdemir-Gültekin, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 88-107.
- Aküzüm, C. & Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 779-802.

- Akyol, T. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 85, 453-468.
- Alatlı, R. (2014). *Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Allen, E., & Cowdery, G. (2014). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8. edition). USA: Cengage Learning.
- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- Altıntaş, E., & Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 1(3), 1-12.
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: Inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7), 862-875.
- Ammah, J., & Hodge, S. (2005). Secondary physical education teachers belief and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal*, 89(2), 40-54.
- Aral, N., Kandır, A. & Yaşar C. M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayın ve Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.
- Armstrong, D., Cheyrl Armstrong, A. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Artan, İ., & Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., & Waitoller, F. R. (2011). *Inclusive education: Examining equity on five continents*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Asar, M. (2020). *Kapsayıcı öğrenme ortamlarına ilişkin yöneticilerin görüşleri (Denizli ili Pamukkale ilçe örneği)*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). Perceived computer self-efficacy of the students in the elementary mathematics teaching programme. *Hacettepe University Journal of Education*, 21(1), 1-8.
- Ata, S. & Akman, B. (2016). Bağlanma boyutları, sınıf yönetimi profilleri ve öğretmen-aile arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 820-837.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teacher' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *Eur. J. of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Aydın, A. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Babaoğlu, E., & Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-20.
- Balay, R. (2003). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education*. University of London, Institute of Education, London.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bilgin, H. (2018). *Erken çocukluk eğitiminde sınıf ortamının hazırlanması ve fiziksel mekân*. Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi içinde (s.31-48), Ed: Uyanık-Balat G. & Bilgin H. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birinci, G. (2021). İnsan hakları evrensel bildirgesinin taslak yazımlama süreci ve Türkiye. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 122, 107-121.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002) *The index for inclusion*. (2nd edition). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D., & Norwich, B. (2012). The importance of peer support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167-184.
- Bulut-Özsezer, S. (2016). *Okul öncesi sınıflarında zaman yönetimi*. Yaşare Aktaş Arnas ve Fatma Sadık (Ed.), Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi içinde (103-121) Ankara: Pegem Akademi.
- Bunch, G., Lupart, J. & Brown, M. (1997). *Resistance and acceptance: Educator attitudes to inclusion of students with disabilities*. Ontario, Canada: Social Sciences and Research Council of Canada.
- Burç, E. D. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri* (Hatay İli örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Büyüktaşkapu-Soydan, S., Durmuşoğlu-Saltalı, N. & Öztürk-Samur, A. (2022). Validity and reliability study of classroom management strategies scale: CMSS-preschool teacher form. *Theory and Practice in Child Development*, 2(1), 76-100.
- Büyüktaşkapu-Soydan, S., Durmuşoğlu-Saltalı, N. & Şengöz, E. (2022). Temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliklerinin yordayıcısı olarak eleştirel çokkültürlü eğitim özyeterlikleri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 27, 244-265.
- Cardona-Molto, M. C., Ticha, R., & Abery, B. H. (2020). The Spanish version of the teacher efficacy for inclusive practice (TEIP) scale: Adaptation and psychometric properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809-823.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara, Anı Yayıncılık.

- Cengiz-Şayan, E. (2020). *Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Chopra, R. (2008). Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education. *British Educational Research Association Annual Conference*, 2(1), 14-26.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çalık, T. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. L. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. (10. baskı) (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetiminin temelleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çoban, A. (2015). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmenlerin gösterdikleri tepkiler. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 89-102.
- D'Alessio, S. (2012). *Inclusive education in Italy* (Vol. 10). Springer Science & Business Media.
- Dağlıoğlu, H. E., Turupcu-Doğan, A. & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor? *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 37(3), 883-910.
- Daniels, H., & Garner, P. (2013). *Inclusive education*. New York: Routledge.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within. report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris/France: UNESCO.
- DeMatthews, D. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in US Schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 107-122.
- Demir, M. K., & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(3), 749-770.
- Demir, T. (2015). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk- öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demirtaş, H. (2012). *Sınıf yönetiminin temelleri*. Kıran, H. (Ed.). Etkili sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denizel-Güven, E. & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 85-107.
- Department of Education. (2001) *Building an inclusive education and training system* Pretoria: Government Printer.

- Dickens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion*. Ontario, Canada: Social Sciences and Research Council of Canada.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Düşkün, Y. (2016). *Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. İstanbul: İmak.
- Eğitim Reform Girişimi (2016). *Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103- 112.
- Emmer, E. T. & Evertson, C. M. (2013). *Classroom management for middle and high school teachers* (ed.9th). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, F. K., Arslantaş, S., & Kurnaz, A. (2018). İlkokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyine yaratıcı drama yönteminin etkisinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 199-212.
- Erdoğan, İ. (2017). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Ergen, Y. & Elma, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1222-1239.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Erol-Salihlioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41.
- Finger, J., Bamford, B., & Karaköse, D. (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and teacher education*, 25(4), 594-601.
- Fraser, K. (2012). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools*. Doctoral Thesis, University of San Francisco, San Francisco.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in higher education*, 29(3), 303-318.



- Gangal, M. (2013). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkında inançların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gilmore, L., Campbell, J. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Early childhood teachers' opinions about and suggestions for inclusion programs. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gözün, Ö. & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Graham, L., & Scott, W. (2016). *Teacher preparation for inclusive education: Initial teacher education and in-service professional development*. Melbourne: Graduate School of Education.
- Gu, Y. & Johnson, R.K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643-679.
- Gülbahar, O. (2019). *Okul yöneticileri ve velilerin çocuk hakları sözleşmesinin eğitim hakkı ile ilgili hükümlerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Horzum, T., & İzci, K. (2018). Preservice Turkish teachers' views and perceived competence related to inclusive education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 131-143.
- Inclusion International (2009). *Better education for all when we're included too*. Salamanca: Instituto Universitario de Integracion en la Comunidad.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlhan-Tunç, A. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237-269.
- Jenkinson, J. (1997). *Mainstream or special? Educating students with disabilities*, London: Routledge.
- Kanlı, Ö. (2009). *Güncel teknolojilerle geliştirilmiş web tabanlı uzaktan eğitim sisteminin örnek uygulama üzerinden değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, Z. (2018) *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan-Kaya, I. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

- Karakaya, G. E. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kaya, G. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.
- Keleş, O. (2013). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kış, A. (2016). Adaptation of the sentiments, attitudes and concerns about inclusive education revised scale on a Turkish population. *Academic Research International*, 7(1), 123-134.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2014). *Effective teaching: A review of research and evidence*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Koçoğlu, A. M. (2013). *İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi* (İstanbul ili Sancaktepe örneği). Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul-Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(26), 146-156.
- Kozleski, E. B., Artiles, A. J., Fletcher, T., & Engelbrecht, P. (2009). Understanding the dialectics of the local and the global in education for all: A comparative case study. *International Critical Childhood Policy Studies*, 2(1), 15-29.

- Kutlu, E. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Küçükahmet, L. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Külahoğlu, Ş. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisine giriş*, Yeşilyaprak, B. (Ed.). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Laprairie, K., Johnson, D. D., Rice, M., Adams, P., & Higgins, B. (2010). The top ten things new high school teachers need to know about servicing students with special needs. *American Secondary Education*, 23-31.
- Lombardi, A., Murray, C., & Kowitt, J. (2016). Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter?. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44(1), 1-13.
- Lozman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four-country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(1), 27-44.
- Lubienski, C. (2003). A critical view of home education. *Evaluation & Research in Education*, 17(2-3), 167-178.
- Macaroğlu-Akgül, E., & Mertoğlu, H. (2020). Öğretmen yetiştirme programlarında otizm farkındalığı: fen bilgisi eğitimi örneği. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 31-41.
- Malinen, O. P. (2013). *Inclusive education from teachers' perspective examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China*. Doctoral dissertation, University of Eastern Finland, Joensuu.
- Martin, J. (2000). *Models of classroom management: Principles, practices and critical considerations*. Bellingham: Temeron Books.
- Matthews, N. (2009). Teaching the 'invisible' disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 229-239.
- McDonnell, J., & Brown, B. (2013). *Inclusion in general education classes*. J. McDonnell & M. Hardman (Eds.), Successful transition programs: pathways for student with intellectual and developmental disabilities içinde (s. 149-172). London: SAGE.
- McGregor, E. & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5(2), 189-207.
- Mercan-Uzun, E. (2017). *Sınıf yönetimi nedir? Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi içinde* (s.1-15), Ed: Yöleri S. Ankara: Eğiten Kitap.
- Mercan-Uzun, E., & Bütün, E. (2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2, 315-328.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.

- Metin, N., & Şenol, F. B. (2017). Kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarında iş birliği yardımlaşma paylaşma davranışlarının incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 10(51), 754-768.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mitchell, D., & Desai, I. (2005). *Diverse socio-cultural contexts for inclusive education in Asia*. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. Routledge, Oxfordshire.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Moriña, A., López-Gavirab, R., & Morgadoc, B. (2017). How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university? *Disability & Society*, 32(10), 1608-1626.
- Moswela, E., & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307-319.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Malatya ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (2. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Orel, A., Zerel, Z., & Töret, G. (2004). Classroom teachers' attitudes study at integrating. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Otrar, M., Ekşi, H., & Durmuş, A. (2004). *Sınıfın fiziksel yapısı ve organizasyonu*. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç içinde, *Sınıf Yönetimi*, 47-70.
- Özcan, M. (2012). Sınıf başkanları gözüyle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2, 73-90.
- Özgün Ö. (2016). *Sınıfta istenmeyen davranışlar, nedenleri, yönetimi*. Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi içinde (s. 140-161), Ed: Aktaş Arnas Y. & Sadık F. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, A. & Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.
- Öztürk, H., Ballıoğlu, G. & Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara, Kök Yayıncılık.

- Parpucu, N., Yıldırım-Polat A. & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişkiler ve iletişime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 417-433.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252-269.
- Poyraz, H. & Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from underrepresented groups*. An independent report authored for the European Commission. NESET: European Commission.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Rauter, E. A. (2011). *Düzene uygun kafalar nasıl oluşturulur?* İstanbul: Kaldıraç Yayınevi.
- Riester-Wood, T. (2012). *Parent voices and perspectives: The challenges of inclusive practices*. <https://inclusiveschools.org/parent-voices-and-perspectives-thechallenges-of-inclusive-practices/sayfasından> erişilmiştir.
- Ritter, J. T. & Hancock. D. R. (2007). Exploring the relationship between certification experience levels, and classroom management of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206–1216.
- Rosas, C. & West, M. (2009). Teachers beliefs about classroom management: Pre-service and inservice teachers' beliefs about classroom management. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5(1), 54-61.
- Rose, T. (2017). *Ortalamanın sonu. Aynı olmaya değer veren bir dünyada başarılı olmanın yolu* (Çeviren: Tufan Göbekçin). İstanbul: Paloma Yayınevi.
- Rouse, M., & Florian, L. (2012). *Inclusive practice project: Final report*. Scotland: University of Aberdeen.
- Sabel, C., Saxenian, A., Miettinen, R., Kristenson, PH., & Hautamaki, J. (2010). Individualized service provision in the new welfare state: Lessons from special education in Finland. Report Prepared for SITRA. Helsinki.
- Sadık, F. & Dikici-Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 631-664
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi (GD)*, 3(1), 65-81.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.

- Sanjeev, K., & Kumar, K. (2007). Inclusive education in India. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(2), 7-16.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sarı, H. & Dilmaç, B. (2005). *Sınıf yönetiminin temelleri*. Gürsel, M., Sarı, H., Dilmaç, B.(Ed). Sınıf Yönetimi (2. baskı). Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Sarıtaş, M. (2003). *Sınıf yönetimi ve disiplini ile ilgili kurallar geliştirme*. Küçükahmet, L. (Ed). Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Ankara: Nobel Yayınları.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education*, 27(1), 51-68.
- Semerçi, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Semerçi, D. & Uyanık Balat, G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-514.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.
- Shaw, J. (2009). The diversity paradox: Does student diversity enhance or challenge excellence? *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 321-331.
- Stubbs, S. (2002). *Inclusive education: Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Şan, A. (2012). *İlköğretimde taşınmalı eğitim öğrencilerinin sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taba, S., Castel, A., Vermeer, M., Hanchett, K., Flores, D., & Caulfield, R. (1999). Lighting the Path: Developing leadership in early education. *Early Childhood Education Journal*, 26(3), 173-177.
- Tabancalı, E., & Bektaş, T. (2009). Student safety in primary schools: A sample of Büyükçekmece county. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 281-284.

- Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Educ J*, 38, 143-152.
- Tatlı-Dalioğlu, S. (2016). *Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(5), 162-169.
- Thomas, L. (2016). *Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups*. Oxford: Elsevier.
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in higher education*, 29(5), 637-657.
- Toran, M. & Gençgel-Akkuş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Toson, A. L. M., Burrello, L. C., & Knollman, G. (2013). Educational justice for all: The capability approach and inclusive education leadership. *International journal of inclusive education*, 17(5), 490-506.
- Törnük, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki sosyal destek algısı*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tunç, B. (2012). *Eğitimin tarihsel gelişimi ve 21. yüzyılda eğitim biliminde yönelimler*. Eğitim Bilimine Giriş. (Ed. H. Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. (2003). *Sınıf yönetiminin temelleri*. M. Sışman ve S. Turan (Editörler). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- UNESCO. (2009). *Inclusive education: The way of the future* (final report). Paris: Author.
- UNICEF. (2017). *Including children with disabilities in quality learning: What needs to be done?* New York: UNICEF Report.
- Ural, O. & Ramazan, O. (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Uyanık-Balat, G. (2010). *Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetim modelleri*. Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi içinde (s.11), Ed: Uyanık Balat G. ve Bilgin H. Ankara: Eğiten Kitap.
- Uzundere, A. (2015). *Türkiye’de mevsimlik tarım işçileri: temel eğitim sorunları ve çözüm önerileri* (Fındık Tarımı Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, S. & Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Nadir Kitap.

- Woodcock, S., Hemmings, B., & Kay, R. (2012). Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion? *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(6), 1-11.
- Yada, A. & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.
- Yadav, M., Das, A., Sharma, S., & Tiwari, A. (2015). Understanding teachers' concerns about inclusive education. *Asia Pacific Education Review*, 16(4), 653-662.
- Yalçın, G. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğin ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Malatya İli örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Yalçinkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-103.
- Yamaçlı, S. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında aldıkları hizmet içi eğitimlerin ders tasarımlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Yaşar-Ekici, F., Günhan, G. & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 48-58.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyurt, E. & Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- Yıldırım, C. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarda sergiledikleri davranışlar ve kullandıkları sınıf yönetim modelleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Yıldırım, G. (2017). Çocuklar için yaygın eğitim kapsamında yürütülen ekonomi eğitimi çalışmalarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 103-124.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21), 147-170.
- Yılmaz, N. (2003). *Türkiye'de okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zembat, R. & İlçi-Küsmüş G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal Dergisi*, 28(4), 1725-1739.
- Zembat, R. (1998). *Okul öncesi eğitim kurumları: 0-6 yaş anne-baba ve çocuk rehberi*. İstanbul: Beyaz Gemi Yayınları.



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Elif ŞENGÖZ

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : 2017, Avrasya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : 2022, KTO Karatay Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : Büyüктаşkapu-Soydan, S., Durmuşoğlu-Saltalı, N. & Şengöz, E. (2022). Temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliklerinin yordayıcısı olarak eleştirel çokkültürlü eğitim özyeterlikleri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 27, 244-265.

### İŞ DENEYİMİ

Stajlar : 2015 – Stajyer – Trabzon Fatih Çocuk Yuvası  
2016 – Stajyer – KTÜ Farabi Araştırma Hastanesi  
2017 – Stajyer – Trabzon Adalet Sarayı  
2017 – Stajyer – Trabzon Emniyet Müdürlüğü

Çalıştığı Kurumlar : 2018 – Staj Koordinatörü – Atatürk Üniversitesi  
2021 – Çocuk Gelişimci – Anaokulu Öğretmeni

Tarih: 20.07.2022

## EK 1. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

### Ölçek Kullanım İzni HK.

5 İleti

Elif Şengöz

28 Mayıs 2021 18:13

Sayın Hocam İyi Günler,  
KTO Karatay Üniversitesi'nde Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi Programı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Danışman hocam ile birlikte yürütmeyi planladığımız tez kapsamında sizin tarafınızdan geliştirilmiş olan "Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Özyeterlilik Ölçeğini" veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum. Araştırmada etik kuralları gereğince ilgili veri toplama aracını kullanım konusunda izinlerinizi talep eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Ünal Şimşek

28 Mayıs 2021 21:35

Merhabalar Elif Hanım  
Ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Kolaylıklar dilerim. İyi çalışmalar

Dr. Öğr. Üyesi Ünal ŞİMŞEK  
Aksaray Üniversitesi

## ETİK KURUL/KOMİSYON İZİNİ/MUAFİYETİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.09.2021-E.14796



T.C.  
KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : E-46409256-300-14796  
Konu : Doç. Dr. Sema Soydan Hk.

03.09.2021

Sayın Doç. Dr. Sema SOYDAN  
Öğretim Üyesi

Okulöncesi Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Öz Yeterlilikleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi isimli ekte başvuru evrakları verilen araştırma projesi çalışmasının Doç. Dr. Sema SOYDAN'nın sorumluluğunda Yardımcı Araştırmacı olarak Elif ŞENGÖZ'ün katılımları ile yürütülmesi ile ilgili İnsan Araştırmaları Etik Kurulumuza yapmış olduğunuz başvurunuz 02.09.2021 tarihli 2021/08/02 sayılı kararımızda değerlendirilmiştir. İlgili çalışmanızda Üniversitemizin adının geçmemesi, Covid-19 virüsü nedeniyle Ülkemizde yaşanan salgın sürecinde salgın için alınan kararlara uyarak ve araştırmanın yapılacağı kurum ve kuruluşlardan idari izin alınarak çalışmanız şartı ile kurulumuzca uygun bulunmuştur.

Çalışmalarınızda başarılar diler gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Çağatay ÜNÜSAN  
İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

Ek:Doç. Dr. Sema SOYDAN (29 sayfa)

### Mevcut Elektronik İmzalar

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
ÇAĞATAY ÜNÜSAN (İnsan Araştırmaları Etik Kurulu - İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı) 03.09.2021 17:23  
Belge Doğrulama Kodu :BSCV3HYJH Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/kto-karatay-universitesi-ebys>  
Adres:Akabe Mahallesi Alaaddin Kap Caddesi No:130 Karatay/Konya Bilgi için: Celaleddin ÇİBİK  
Telefon:444 1251 Faks:0332 202 00 44 Unvanı: Sekreter  
e-Posta:rektorkluk@karatay.edu.tr Web:www.karatay.edu.tr Tel No: 444 1251-7258  
Kep Adresi:kto.karatayuniversitesi@hs01.kep.tr



Bu belge, Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.