



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2021, Cilt: 22, Sayı: 1, Sayfa No: 207-232

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.654000

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 02.12.19

Kabul Tarihi: 11.09.20

Erken Görünüm: 22.09.20

Destek Eğitim Odasında Görevlendirilen Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri

Halil Taş^{ID*}

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu

Öz

Bu araştırmanın amacı, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek ve bu bilgi düzeyinin cinsiyetlerine, mezun oldukları okul türüne, mesleki kıdemlerine ve sınıf yönetimi konusunda eğitim alıp almadıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Tarama modeli niteliğinde olan bu araştırmanın çalışma grubunu, 53 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak “Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyi Ölçme Testi”, nitel veri toplama aracı olarak ise “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde frekans, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe çoklu karşılaştırma testi, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğunu, bilgi düzeylerinin mesleki kıdemlerine ve sınıf yönetimi konusunda eğitim almalarına göre farklılık gösterdiğini, mezun oldukları okul türüne ve cinsiyete göre ise farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Anahtar sözcükler: Özel eğitim, destek eğitim odası, sınıf yönetimi, sınıf öğretmeni, sınıf yönetimi bilgi düzeyi.

Önerilen Atıf Şekli

Taş, H. (2021). Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 207-232. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.654000

*Sorumlu Yazar: Dr., E-posta: egitimci1@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5219-1123>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Eğitim sistemimizde herhangi bir desteğe gerek duymadan öğrenim hayatını sürdürebilen öğrenciler olduğu gibi; eğitsel etkinliklerden daha fazla yararlanabilmek ve gereksinimlerini daha rahat karşılayabilmek için sahip oldukları farklı özelliklerinden kaynaklı olarak desteğe gereksinim duyan öğrenciler de bulunmaktadır (Bakkaloğlu, 2015). Özel eğitim gereksinimi olan bu öğrencilere verilen eğitim hizmetlerinden biri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimidir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmalarını ve eğitimsel amaçlarını gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla akranlarıyla beraber tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Geçmişte, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi şeklinde algılanırken, günümüz eğitim anlayışa göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, bu öğrencilere genel eğitim sınıfında verilen eğitimin yanında, ek destek sağlanmasını ya da destek odasında eğitilmelerini kapsamaktadır (Mastropieri & Scruggs, 2016).

Destek eğitim hizmeti; özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin kendilerine, ebeveynlerine, öğretmenlerine ve okuldaki eğitimci olmayan diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereç sunulan danışmanlık hizmeti; destek eğitim odası ise, tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ile özel yetenekli öğrencilerin gereksinim duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Dolayısıyla, destek eğitim odasında, özel eğitime gereksinimi olan bireyler ile özel yetenekli bireyler eğitilmektedir (Batu, Çolak, & Odluyurt, 2013). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin destek eğitim hizmetleri olmaksızın uygulanması, hem sınıf öğretmenin hem de öğrencilerin işbirliği, iletişim, kabullenme gibi çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir (Batu, 2000).

Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenciler, bu öğrencilere okutulacak dersler ile öğrencilerin alacağı haftalık ders saati BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda belirlenir ve planlama haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde yapılır. Destek eğitim odasında öğrencilerin eğitim performansları dikkate alınarak bire bir eğitim yapılabileceği gibi, BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda gerektiğinde eğitim performansı aynı seviyede olan öğrencilerle grup eğitimi de yapılabilir. Destek eğitimi okulun ders saatleri içinde veya dışında ihtiyaç halinde haftasonu da planlanabilir. Destek eğitim odasında; öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, takip ettikleri eğitim programı ve öğrencilerin kayıtlı oldukları kademe esas alınarak özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf ve diğer alan öğretmenleri görevlendirilebilir (MEB, 2018). Destek eğitim odasında bireysel yardım sağlanabileceği gibi, grup oluşturularak da destek sağlanabilir (Batu, 2000; Batu & Topsakal, 2003; Tiegerman-Farber & Radziewicz, 1998).

Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik bilgi düzeyleri, bu eğitimin ve alt bileşenlerinin başarıya ulaşmasında en önemli faktörlerden biri olarak ifade edilebilir (Batu & Kırcaali-İftar, 2010). Destek eğitim odasında görevli öğretmenin görevi, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye eğitim-öğretim vermek; diğer öğretmenlere, ailelere ve çocukla ilgili/ilişkili olan diğer bireylere danışmanlık yapmak, öğrencinin genel eğitim sınıfındaki başarısını artırmak ve yetersiz olduğu alanları belirleyip bunları azaltarak ortadan kaldırmaktır (Sucuoğlu, 2010). Bu durumda, sınıf öğretmeni ile destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenin, öğrencinin gereksinimine göre işbirliği içinde çalışmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Destek eğitim odalarının da diğer sınıflar gibi eğitim öğretim etkinliklerinin sürdürüldüğü eğitim öğretim ortamları olmaları ve yukarıda ifade edildiği gibi birçok yönden sınıfa benzerlik göstermeleri sınıf gibi yönetilmelerini gerektirmektedir. Kalabalık öğrenci grubunu barındırmasının bir eğitim öğretim ortamının sınıf niteliği taşımasının tek ve öncelikli koşulu olmaması ve eğitim öğretim etkinliklerinin bir düzen içinde sürdürülmesinin gerekliliği bu odaların da sınıf gibi yönetilmelerini ve bu odalarda da sınıf yönetimi stratejilerinin uygulanmasını gerektirmektedir. Çünkü sınıf yönetimi, öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal öğrenmeyi sağlayacak ve destekleyecek bir ortam meydana getirmek için yaptıkları faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Evertson & Weinstein, 2006). Bir başka deyişle sınıf yönetimi, sınıf düzenini kurmak, öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine katılımlarını ve işbirliği yapmalarını sağlamak amacıyla öğretmenin yaptığı faaliyetlerin bütünüdür (Emmer & Stough, 2001). Sınıf yönetimi, eğitim öğretim ortamındaki hayatın bütün yönleriyle bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 2011). Öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal gelişimlerine de özen

göstermek, zamanı verimli kullanarak etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gereksinimlerini merkeze almak, disiplin sorunlarının oluşmasını engellemek ve ortaya çıkan sorunları en uygun biçimde çözebilmek çağdaş sınıf yönetimi becerileri arasında sayılmaktadır (Aydın, 2013). Belirtilen sınıf yönetimi becerilerinin bütün eğitim öğretim ortamlarında öğretmenlerden beklenen davranışlar olduğu dikkate alındığında, eğitim öğretim etkinliklerinin yapıldığı destek eğitim odalarında görevli öğretmenlerden de aynı becerileri göstermeleri ve destek eğitim odasını bir sınıfı yönetir gibi yönetmeleri beklenir. Eğitim öğretim ortamının adının sınıf olmaması, görevli öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini kullanmayarak ya da sınıf yönetimi stratejilerini uygulamayarak eğitim öğretim ortamını disiplinsiz, kuralsız ve sorun yumağı halinde bırakması anlamı taşımaz. Dolayısıyla öğretmenlerin genel sınıflarda olduğu gibi destek eğitim odalarında da sorun çözücü etkili bir sınıf yönetimi becerisi sergilemeleri beklenir. Çünkü sınıf yönetimi bilgi ve becerisi, sonuç alıcı bir eğitimsel ortam oluşturabilmek için öğretmenlerde bulunması gereken en önemli becerilerden biri olarak ifade edilebilir (Charles, 1996; Levin & Nolan 1991; Wang, Haertel, & Walberg, 1994).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında zaman yetersizliği, öğrencilerin dikkat problemi yaşamaları, sınıfların kalabalık oluşu gibi nedenlere bağlı olarak sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşamaktadırlar (Berkant & Atılğan, 2017). Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitimine ilişkin olarak istenen düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmadıkları gibi bu konuda ciddi bir eğitime de gereksinim duymaktadırlar (Avcıoğlu, Eldeniz-Çetin, & Özbey, 2005). Sonuç alıcı bir eğitim-öğretim faaliyeti için; uygun bir eğitim öğretim ortamı, nitelikli bir öğretmen, etkili bir yönetim, okul-aile işbirliği ve ortaklaşa belirlenmiş sınıf kurallarıyla oluşturulmuş bir düzen gerekmektedir. Bu düzenin sağlanması için ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekir. Eğitimin kalitesinin büyük oranda sınıf yönetiminin kalitesine bağlı olduğu söylenebilir (Demirel, 2017; Evertson & Harris, 1992; Şentürk & Oral, 2008). Öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarını doğrudan etkiledikleri, bu etkinin ise öğrencilerde yüksek oranda akademik katılım ve istenmeyen davranışları terk etme olanağı sağladığı bilinmektedir (Baker, Clark, Maier, & Viger, 2008). Bu bağlamda etkili sınıf yönetimi becerilerini edinmemiş öğretmenler, eğitim-öğretim etkinliklerinde etkili olamayabilirken, iyi bir sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip olmak ise öğretmenlerin birçok güçlükke baş etmelerini sağlayabilmektedir. Öğrencilerin istedik yönde eğitilebilmelerinin, sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesine (Başar, 2014), sınıftaki yönetimin başarılı olmasının ise bu konuda bilgili öğretmene bağlı olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2008).

Öğrencilerin eğitimsel etkinliklere katılımlarını sağlamayı ve buna bağlı olarak sorun olarak nitelendirilebilecek davranışları azaltmayı amaçlayan sınıf yönetiminin, genel sınıfların bir prototipi olan destek eğitim odalarının başarısı için vazgeçilmez değerde olduğu bilinmelidir. Destek eğitim odalarında bireysel eğitimin yanı sıra grup eğitimi de yapılmaktadır. Eğitim öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü bir ortamın bireysel ya da grup eğitimi yapıp yapılmadığına bakılmaksızın yönetilmesi gerektiği ve eğitim öğretim çalışmalarının tesadüflere bırakılamayacağı gerçeği, sınıf yönetimi becerilerinin destek eğitim odalarının yönetimi için de gerekli ve önemli olmasını sağlamaktadır. Yönetimin insan ve madde kaynaklarının katkılarının örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünde eşgüdümlemesi olarak tanımlanması (Aydın, 2014), destek eğitim odalarında bulunan öğrencinin/öğrencilerin ve maddi unsurların (donatım malzemeleri, eğitim öğretim materyalleri vb.) bir bütün halinde yönetilmesini gerekli kılmaktadır. Ülkemizde özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda/eğitim-öğretim ortamlarında birçok sorun yaşandığı bilinmektedir. Bilen (2007) ve Berkant ve Atılğan (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, etkili hizmet içi eğitim yapılmaması, okul yöneticilerinden yeterli destek alınmaması, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim konusunda uzman olmamaları, okulların fiziki yapısının uygun olmaması, materyal eksikliğinin bulunması ve ailelerle iş birliği yapılamaması sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde/uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar olarak belirlenmiştir. Talas ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada, destek eğitim odalarının, fiziksel koşullar ve görev yapan öğretmenler bakımından yetersizliklerinin olduğu ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Gök (2013) tarafından yapılan çalışmada, kaynaştırma öğrencileriyle iyi iletişim kurulamaması, diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini kabullenmemeleri, sınıfların kalabalık oluşu, zaman ve fiziki olanakların yetersizliği, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni arasındaki iş birliği eksikliği sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf

öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin karşılaştıkları sorunlar olarak belirlenmiştir. Etkili bir sınıf yönetimiyle özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin sorun olarak tanımlanan eylemlerinin büyük bir kısmının önlenebileceği ve bu öğrencilerin sınıftaki etkinliklere katılımlarının artırılacağı söylenebilir (Soodak, 2003). Dolayısıyla etkili bir sınıf yönetiminin, destek eğitim odalarında gerek bireysel gerek grup eğitimi yapılması durumunda öğrencinin/öğrencilerin sorun oluşturabilecek davranışlarının önlenmesinde ve yapılacak eğitimsel etkinliklere katılım sağlanmasında önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak alanyazın incelendiğinde; destek eğitimi alan öğrencilerin akademik başarıları, davranış sorunları, iletişim becerileri (Akay, Uzuner, & Girgin 2014; Çulha, 2010; Gürgür, Kış, & Akçamete, 2012; Kutluca-Canbulat & Tuncel 2012; Moddy, Vaughn, Hughes, & Fischer, 2000; Ünay 2015); öğretmen yeterlikleri (McNamara, 1989; Talas, vd., 2016) program geliştirme (Gregory & Arthur 1976; Naumes & Durbin 1973) gibi konularda birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Alanyazında, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve destek eğitim odası ile ilgili yaşadıkları sorunları, görüşleri ve çözüm önerilerini konu alan (Akay & Gürgür, 2018; Anılan & Kayacan, 2015; Berkant & Atılğan, 2017; Kale & Demir, 2017; Özeydin, Kayhan, Tokar, & Karahan, 2017; Tekin-Ersan & Ata, 2016; Tunalı-Erkan, 2018; Vuran, Bozkuş-Genç, & Sani-Bozkurt, 2017; Yazıcı & Akman, 2018) birçok çalışma da yer almaktadır. Ayrıca, alanyazında destek eğitim odalarında eğitim gören öğrencilerden kaynaklanan sorunların konu edinildiği çalışmaların (Akay, Uzuner, & Girgin, 2014; Kış, 2013; Şahin & Gürler, 2018) yanında bu odaların fiziksel donanımlarının ve akademik başarıya etkilerinin mercek altına alındığı çalışmalara da (Kale & Demir, 2017; Nar, 2017; Talas vd., 2016; Tunalı-Erkan, 2018; Ünay, 2015) sıkça rastlanmaktadır. Alanyazında yapılan incelemelerde, son yıllarda ülkemizde özel gereksinimi olan öğrencilere sınıf dışında verilen destek eğitimi uygulamasının giderek yaygınlaştığı, ancak destek eğitim odasında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmaların yapılmadığı görülmektedir. Destek eğitim odaları gerek okul yönetimi, gerek öğretmenler, gerek veliler ve öğrenciler tarafından sınıf olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla eğitim paydaşları tarafından sınıf olarak algılanan ve fiziki yapısı, dizayn ve donatımı sınıf şeklinde yapılmış olan bu odaların amaca dönük ve sonuç alıcı bir şekilde yönetilmesi önem taşımaktadır. Belirtilen nedenlerle, bu odalarda görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda bilgili olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin belirlenmesi, bu konuda alınacak önlemlerin ve getirilecek önerilerin etkililiğini artıracaktır. Ayrıca, bu çalışma, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenleri, sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeyleri yönünden ele alarak alanyazındaki diğer çalışmalardan ayrılmakta ve bu anlamda alanyazına katkı sunmaktadır.

Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin uyum sağlayabilmelerinin ve yaşadıkları olumsuzlukların etkisinden kurtulabilmelerinin öğretmenlerinin yaklaşımlarıyla, tutumlarıyla, yönetim anlayışlarıyla ve sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleriyle yakından ilgili olduğu söylenebilir. Son yıllarda ülkemizde özel gereksinimli öğrencilere verilen destek eğitimi gittikçe yaygınlaşmakla birlikte, alanyazında destek eğitim odasında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterliklerini ortaya koyan ve bu konuda çözümler geliştiren araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Destek eğitim odasında öğrencilere sunulan eğitimin etkililiğinin ve öğretmenlerin destek eğitimi odalarını yönetme bilgi ve becerilerinin belirlenmesinin; hem öğretmene hem öğrenciye hem de okul yönetimi ile öğrenci velilerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın; sınıf yönetimi, destek eğitim odası ve destek eğitimi alan öğrencilerle ilgili yapılacak araştırmalara zemin hazırlayacağı; elde edilen verilerin, destek eğitimi alan öğrencilere yönelik olarak ilişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi, fiziksel düzen yönetimi gibi öğretmen davranışlarına ve sınıf yönetimi kaynaklarını örgütleme, öğretim ortamını düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme ve değerlendirme, öğrenci sorunlarını belirleme gibi etkili sınıf yönetiminin önemine dikkat çekerek, bu konunun gündemde tutulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın, destek eğitimi odalarında görevlendirilen sınıf öğretmenlerini sınıf yönetimi konusunda bilgilendirmek ve sınıf yönetiminde kullanılabilecek strateji, yöntem ve tekniklere vurgu yapmak bakımından alana özgün katkılar sunacağı umulmaktadır. Bu araştırmanın, ilkokullarda destek eğitimi odalarında sınıf yönetimine ilişkin yaşanan sorunları belirlemek ve bu

sorunlara ilişkin çözümler konusunda eğitimcilere, ailelere ve politika yapıcılara bir bakış açısı kazandırmak ve etkili çözümler üretmek açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, destek eğitim odasında görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek ve bu bilgi düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine, mezun oldukları okul türüne, mesleki kıdemlerine ve sınıf yönetimi konusunda eğitim (kurs, seminer vb.) alıp almadıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri nedir?
2. Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyetleri, mezun oldukları okul türü, mesleki kıdemleri ve sınıf yönetimi konusunda eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimine ilişkin bilgi edinme yolları ve bilgi düzeyinin yükseltilmesi konularındaki görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modeline göre desenlenmiştir. Geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2019).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılında, Ordu ili Altınordu ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 53 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlendiği bu çalışmada, sınıf öğretmeni olmak ve destek eğitim odasında görevlendirilmiş olmak örnekleme seçme ölçütleri olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	21	39.62
	Erkek	32	60.38
Mezun olunan okul türü	Eğitim yüksek okulu	16	30.19
	Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programı	27	50.94
	Eğitim fakültesinin lisans programları	8	15.09
	Eğitim fakültesi dışındaki fakülteler	2	3.77
Mesleki kıdem	0-5 yıl arası	5	9.43
	6-10 yıl arası	9	16.98
	11-15 yıl arası	11	20.75
	16-20 yıl arası	13	24.53
	21-25 yıl arası	9	16.98
	26-30 yıl arası	6	11.32
Sınıf yönetimi konusunda eğitim alma durumu	Evet	16	30.19
	Hayır	37	69.81

Veri Toplama Araçları

Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyini Ölçme Testi. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak “Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyi Ölçme Testi” kullanılmıştır. Bu test geliştirilirken konu ile ilgili alanyazın taranmış, ilgili mevzuat

incelenmiş ve uzman görüşleri de alınarak beş seçenekli çoktan seçmeli 67 soruluk deneme formu geliştirilmiştir. Deneme testi, ölçme değerlendirme konusunda uzman iki öğretim üyesine ayrı ayrı verilerek, onların birbirinden bağımsız olarak eleştiri, görüş ve önerileri alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenerek 57 soruya indirilen testin, örnekleme yer almayan, ancak yakın özelliklere sahip 25 sınıf öğretmenini üzerinde ön denemesi yapılmıştır. Hazırlanan test, dil kurallarına uygunluğu açısından Türk dili alanında uzman iki öğretim üyesi ile üç Türkçe öğretmenin kontrolünden geçirilerek katılımcılar tarafından anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan sekiz soru testten çıkarılmıştır. Ön denemesi ve dil kontrolü tamamlanan test 301 sınıf öğretmenine tekrar uygulanmış ve uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda üst %27 ve alt %27 grupları oluşturulmuştur. Katılımcılar tarafından verilen cevaplara göre testteki maddelerin ayırt edicilik ve güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ayırt edicilik indeksi ve madde güçlük indeksi .25'in altında kalan 15 soru testten çıkarılmıştır. Güçlük indeksleri .25 ve üzeri olan maddelerin, bilen ve bilmeyen katılımcıları ayırt eden maddeler olduğu söylenebilir (Turgut & Baykul, 2015). Yapılan düzeltmeler sonucunda 34 maddeden oluşan nihai testin ortalama madde güçlük indeksi .49, ortalama ayırt edicilik indeksi ise .55 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik kontrolü yapılan nihai testin KR-20 güvenirlilik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Uygulanmış olan test, tek ve çift soru numaralarına göre iki eşdeğer parçaya/yarıya bölünerek testin güvenirlilik katsayısı, Sperman-Brown testiyle hesaplanmış ve yapılan hesaplamada yarı testin güvenirlilik katsayısı .84, tüm testin güvenirlilik katsayısı ise .89 olarak bulunmuştur. Test aynı katılımcılara iki hafta sonra "test tekrar test" yöntemiyle tekrar uygulanmış, katılımcıların her iki uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon .88 olarak bulunmuştur. İlişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi ve fiziksel düzen yönetimi bileşenlerinden oluşan ve sınıf yönetimi kaynaklarını örgütleme, öğretim ortamını düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme ve değerlendirme, öğrenci sorunlarını belirleme becerilerini yoklayan 34 maddelik nihai testin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı ise .92 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerlerin, testin güvenirliliği için yüksek değerler olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016; Tan, 2009; Tavşancıl, 2014; Tezbaşaran, 2008).

Görüşme formu. Araştırmacı tarafından, destek eğitim odasında görevli olup sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, bu bilgileri nasıl edindiklerini ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini yükseltmek için neler yapılabileceğini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu formlar belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar bu sorulara istedikleri tarzda cevaplar vermekte ve kişisel düşüncelerini net olarak belirtmektedirler (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşmelerde öğretmenlere sınıf yönetimine ilişkin bilgileri nasıl edindiklerine ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini yükseltmek için neler yapılabileceğine dair iki soru sorulmuştur. Görüşme soruları hazırlanırken; amaca uygunluğuna, alt problemleri destekleyecek nitelikte olmasına ve anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir. Konu uzmanı iki öğretim üyesinin görüşleri alınarak oluşturulmuş olan görüşme taslağı, örnekleme yer almayan, ancak yakın özelliklere sahip dört öğretmen üzerinde deneyerek karşılaşılan sorunlar giderilmiştir.

Verilerin Toplanması

Nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada, nicel veri toplama aracı olan "Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyi Ölçme Testi" katılımcılara dağıtılarak testin araştırmacının gözetiminde cevaplanması sağlanmıştır. Testin cevaplama süresi 45 dakika olarak belirlenmiştir.

Görüşmelerde, sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenlere, sınıf yönetimine ilişkin bilgileri nasıl edindikleri ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin nasıl yükseltilebileceği konusunda sorular sorulmuştur. Görüşmeye geçmeden önce, katılımcılar görüşme konusunda bilgilendirilmiş, katılımcıların sorulara rahat, doğru ve samimi cevaplar vermelerinin sağlanmasına gayret edilmiştir. Görüşme sürecinde katılımcılar hiçbir şekilde yönlendirilmemiş ve araştırmacı yansızlığı azami derecede korumuştur. Yaklaşık 15'er dakika süren görüşmeler, okul idaresince sağlanan bir odada gerçekleştirilmiş ve izin almak suretiyle katılımcıların ses kaydı yapılmış, notlar alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi. Testte yer alan sorulara verilen her doğru cevaba 1 puan, her yanlış cevaba ise 0 puan verilerek toplam 34 puan üzerinden değerlendirme yapılmış olup; 0-4 arası puan alanlar sınıf yönetimi bilgi düzeyi “çok düşük”, 5-12 arası puan alanlar “düşük”, 13-21 arası puan alanlar “orta/orta düzeyde”, 22-30 arası puan alanlar “yüksek” ve 31-34 arası puan alanlar ise “çok yüksek” olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, normallik testi sonuçlarına göre t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi. Görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler, cevapların benzerlikleri ve yakınlıkları dikkate alınmak suretiyle nicelleştirilerek analiz edilmiştir. Nitel verinin nicelleştirilmesi; görüşme, gözlem ya da doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin, belli süreçlerden geçirilerek sayılara ya da rakamlara dökülmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde betimsel analiz yaklaşımı tercih edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında, veriler görüşme sorularına göre özetlenerek yorumlanır ve görüşme yapılan bireylerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada edinilen verilerin güvenilirliği katılımcı teyidi, eş uzman incelemesi ve kodlayıcılar arası güvenilirlik süreçleri yoluyla gerçekleştirilmiş (Boyatzis, 1998; Cresswell, 2013; Lincoln & Guba, 1985; Miles, Huberman & Saldana, 2018); inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve onaylanabilirlik kriterleri ışığında araştırmanın nitel boyutunun geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşmelerin güvenilirliğini sağlamak için görüşmelerin ses kayıtları iki farklı zamanda çözümlenmiş ve her iki çözümleme arasındaki uzlaşma yüzdesi (Agreement percentage) .91 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma sürecinde bir eş uzmanın yer alması, daha kapsamlı bir veri analizi yapılmasını sağladığından (Lincoln & Guba, 1985), araştırmada, bir öğretim üyesi eş uzman olarak yer almış ve katılımcı görüşlerinin yer aldığı metinler hem araştırmacı hem de eş uzman tarafından ayrı ayrı incelenerek tartışılmıştır. Araştırmada çoklu kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için araştırmacının yanında, eğitim yönetimi ve denetimi alanında doktora yapmış bir şube müdürüne de kodlayıcı görevi verilmiştir. Araştırmacının ve diğer kodlayıcının, katılımcıların yanıtlarının çözümlenmesine ve sınıflandırılmasına yönelik hazırladıkları yazılı metinler incelenerek karşılaştırılmış ve yapılan karşılaştırmada %90 oranında bir tutarlılık/uzlaşma tespit edilmiştir. Yazılı metne dönüştürülen görüşme kayıtlarının (konuşmaların) tekrar sahibine götürülüp üzerinde çalışılması, verilerin doğruluğunu ve geçerliğini güçlendirdiğinden (Silverman, 2006), araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülmüş ve sınıflandırılmış olan ses kayıtları katılımcılara kontrol ettirilerek teyit edilmiştir.

Bulgular

Destek Eğitim Odasında Görevlendirilen Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri

Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerine ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Destek Eğitim Odasında Görevlendirilen Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri

Bilgi düzeyi	<i>n</i>	%
Çok düşük (0-4 Puan)	4	7.55
Düşük (5-12 Puan)	23	43.40
Orta (13-20 Puan)	15	28.30
Yüksek (21-29 Puan)	8	15.09
Çok yüksek (30-34 Puan)	3	5.66
Toplam	53	100.00

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin %7.55’inin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin “çok düşük”, %43.40’ının “düşük”, %28.30’unun “orta”, %15.09’unun “yüksek” ve %5.66’sının ise “çok yüksek” seviyesinde

olduğu görülmüştür. Çok düşük ve düşük düzeydeki öğretmenler aynı kategoride değerlendirildiğinde, sınıf yönetimine ilişkin bilgi düşüklüğü/zayıflığı oranının %50.95; yüksek ve çok yüksek düzeydeki öğretmenler aynı kategoride değerlendirildiğinde sınıf yönetimine ilişkin bilgili olma oranının ise %20.75 olduğu görülmektedir. Yapılan analizlerde, öğretmenlerin puan ortalamalarının 14.53 olduğu, testten alınan en yüksek puanın 32, en düşük puanın ise 4 olduğu görülmektedir.

Destek Eğitim Odasında Görevlendirilen Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Cinsiyetleri, Mezun Oldukları Okul Türü, Mesleki Kıdemleri ve Sınıf Yönetimi Konusunda Eğitim Alıp Almama Durumları Arasındaki İlişki

Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla öncelikle analizlerde kullanılacak olan testleri belirlemek üzere, Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyine İlişkin Puanların Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Test istatistiği	sd	p
Toplam	.102	53	.06

a: Lilliefors Significance Correction

Çarpıklık katsayısı -.564, basıklık değeri .236 olarak hesaplanmış olan puanların yapılan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonucunda, p değeri .06 ($p > .05$) bulunmuştur. Bu bulgular, puanların dağılımının normal dağılıma uyduğunu göstermektedir. Bu işlemlerden sonra, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemek üzere, parametrik testlerden iki grubun karşılaştırılmasında t-testi ve ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Dair t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Ortalama	SS	t	p
Kadın	21	6.89	2.78	1.12	.11
Erkek	32	7.90	3.32		

Tablo 4 incelendiğinde, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(53)} = 1.12, p > .05$).

Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere ANOVA testi uygulanmış; bu veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Mezun Oldukları Okul Türüne İlişkin Analiz Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	71.03	2	4.23	.49	.72
Gruplar içi	1381.34	51	14.15		
Toplam	1452.37	53			

Tablo 5 incelendiğinde, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2,51)} = .49, p > .05$). ANOVA testinden elde edilen, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine dair veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Mesleki Kıdemlerine İlişkin Analiz Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Gruplar arası	89.35	4	5,34			1-3, 1-4, 1-5
Gruplar içi	1352.62	49	14.41	.89	.00	1-6, 2-4, 2-5
Toplam	1441.97	53				2-6, 3-5, 3-6

$p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4,49)} = .89 p < .05$). Grupların varyansları eşit olduğundan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 26-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında; 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında; 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemli öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıf yönetimi konusunda eğitim alıp almamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ait veriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Konusunda Eğitim Alıp Almamaları Arasındaki İlişkiye Ait t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Ortalama	SS	t	p
Eğitim aldı	21	12.02	1.02	1.11	.00
Eğitim almadı	32	11.21	1.98		

$p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin sınıf yönetimi konusunda eğitim almalarına göre anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(53)} = 1.11, p < .05$).

Destek Eğitim Odasında Görevlendirilen Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Edinme Yolları ve Öğretmenlerin Bilgi Düzeylerinin Yükseltilmesi İçin Yapılabilecekler

Sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin bu bilgileri nasıl edindiklerine yönelik yapılan görüşmelere ilişkin veriler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Bilgi Düzeyi Yüksek Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Edinme Yolları

Bilgi edinme yolları	n	%
Mesleki deneyim	4	36.36
Hizmet içi eğitim	2	18.18
Lisansüstü eğitim	2	18.18
Meslektaş/Akraba dayanışması	1	9.09
Merak ve araştırma	1	9.09
Teftiş/Müfettiş	1	9.09
Toplam	11	100.00

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin %36.36'sının sınıf yönetimine ilişkin bilgileri mesleki deneyimleriyle öğrendikleri, %18.18'inin hizmet içi eğitim, %18.18'inin lisansüstü eğitim, %9.09'unun meslektaşları/akrabaları vasıtasıyla, %9.09'unun merak ederek ve araştırarak, %9.09'unun ise teftiş sırasında müfettişlerden öğrendikleri görülmektedir.

Sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin bu bilgileri nasıl edindiklerine yönelik yaptıkları açıklamalardan (görüşmelerden) bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö1: *Sınıf yönetimine ilişkin bilgileri, bu konuyla ilgili sorunla karşılaştıkça deneme yanılma yoluyla edindim. Zaten öğretmenlik bir deneyim mesleğidir.*

Ö2: *Gerek Bakanlık ve gerekse il düzeyinde açılan hizmet içi kurslarına ve seminerlere katılmamın bu konuda bilgi edinmemde çok faydası oldu.*

Ö4: *Eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yaparken, aldığımız sınıf yönetimi dersi sayesinde bu konuda birçok bilgi edindiğimi söyleyebilirim.*

Ö7: *Bu konuda deneyimli meslektaşlarımdan ve rehber öğretmen olan eşimden çok şey öğrendim.*

Ö9: *Görevlendirildiğim destek eğitim odasında sorunlar yaşayınca bu sorunları çözmek amacıyla bu konuyu araştırdım. Bu konularda okumayı ve araştırmayı seven biri olmanın çok faydasını gördüm.*

Ö10: *Sınıf yönetimi konusunda daha deneyimli ve daha bilgili olduklarını düşündüğüm müfettişlere danışım ve onlarla güzel paylaşımlarımız oldu. Bu görüşmelerin bu konuda bilgi edinmeme vesile olduğunu söyleyebilirim.*

Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin nasıl yükseltilebileceğine dair yapılan görüşmelere ilişkin veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Yükseltilmesine İlişkin Önerileri

Öneriler	n	%
Üniversite	4	36.36
Hizmet içi eğitim	3	27.27
Adaylık eğitimi	2	18.18
Ödüllendirme/Teşvik	1	9.09
Teknolojik destek	1	9.09
Toplam	11	100.00

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların %36.36'sının sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin üniversiteler yoluyla, %27.27'sinin hizmet içi eğitim yoluyla, %18.18'inin adaylık eğitimiyle, %9.09'unun ödüllendirme/teşvik yoluyla, %9.09'unun ise teknolojik destek sağlamak yoluyla artırılabilirliğini ifade ettikleri görülmektedir.

Sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, öğretmenlerin bu konuda bilgi düzeylerinin yükseltilebilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin önerilerinden/açıklamalarından bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö2: *Sınıf yönetimi ve özel eğitim konusunda eğitim fakültelerinde dersler konmalı ve bu dersler uzman kişiler tarafından amacına uygun olarak verilmelidir. İyi öğretmen üniversitelerde yetiştirilmelidir.*

Ö3: *Öğretmenlerin iyi yetiştirmeleri açısından hizmet içi eğitim önemlidir. Ancak bu eğitimlerin uzman kişiler tarafından ciddi ve etkili bir şekilde verilmesi gerekir.*

Ö5: *Adaylık döneminde genç öğretmenler alanında bilgili ve yetkin kişiler tarafından bu konularda uygulamalı olarak eğitilmeli ve sık sık kendilerine bu konularda rehberlik yapılmalıdır.*

Ö10: *Gerek sınıf yönetimi konusunda ve gerekse diğer konularda, meslektaşlarına göre daha bilgili ve başarılı olan öğretmenler ödüllendirilerek teşvik edilmeli; bu ödüller diğer öğretmenlerin de bu alanlarda kendilerini yetiştirmelerine örnek teşkil etmelidir.*

Ö11: *Öğretmenler, başta sınıf yönetimi olmak üzere, her alanda kendilerini yetiştirebilmeleri için teknolojik yönden desteklenmeli; kendisine her türlü kaynak sağlanmalı, eğitim olanağı sunulmalıdır.*

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, öğretmenlerin %7.55'inin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin "çok düşük", %43.40'ının "düşük" düzeyinde olduğu görülmüştür. Düşük ve çok düşük düzeydeki öğretmenler aynı kategoride değerlendirildiğinde, sınıf yönetimine ilişkin bilgi düşüklüğü/zayıflığı oranının %50.95 olduğu görülmektedir. Bu durum, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeylerinin düşük olduğunu ve bu öğretmenlerin, destek eğitim odasında eğitim gören öğrencileri eğitmeye ve yönetmeye yönelik yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Yapılan araştırmalar, genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma ortamlarındaki öğrencilerin desteklenme gereksinimlerini karşılama konusunda yetersiz kaldıklarını vurgulamaktadır (Foster & Cue, 2009; Güler, 2009; Kargın & Baydık, 2002; Özhan, 2000). Gregory ve Arthur (1976) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasının yönetimine ve geliştirilmesine katkılarının çok düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Talas vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin özel eğitim alanına uzak kişiler olmaları ve aldıkları eğitimin yetersizliği önemli bir sorun olarak belirlenmiş ve bu öğretmenlerin destek eğitim odalarının varlık amacını bilmedikleri ortaya konmuştur. Kış'a (2013) göre destek eğitim odalarında görevli öğretmenlerin alan bilgileri yetersiz olduğundan, eğitim öğretim etkinlikleri uygun öğretim yöntem, teknik, araç ve gereçleriyle desteklenmemektedir.

Öztürk ve Eratay'ın (2010) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin özel eğitim kökenli olmamaları ve göreve başlamadan önce özel eğitimle ilgili yeterli bir eğitim almamaları, öğretmenlerin özel eğitimin temel ilkelerinin yanı sıra BEP hakkında da herhangi bir bilgiye sahip olmamalarının nedenleri arasında sayılmıştır. Berkant ve Atılğan (2017) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Güner (2011) tarafından yapılan araştırmada, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin oldukça sınırlı düzeyde olduğu belirtilirken; Işıkgöz, Yiğitsoy ve Çiçekçe (2018), sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yetersiz kaldıklarını, etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanmadıklarını belirtmektedir. Karaman (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri düşük bulunurken; Aslan (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıflarında bazı sınıf yönetimi

stratejilerini çok az kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin travmalarla başa çıkma, sosyal uyum, olumlu bir öğretmen/ebeveyn ilişkisi geliştirme gibi konularda yetkin olmamalarının ve bu konuda etkili bir yetiştirme süreci yaşamamalarının da sınıf yönetimi konusunda bilgi düzeylerinin düşük olmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Bu sonuçta, öğretmenlerin cinsiyet faktörünü dışlayan mesleki profesyonelliklerinin, öğrencilerini en iyi şekilde eğitime sorumluluklarının ve yükümlülüklerinin; öğrencilerin bütün hal ve hareketlerine yönelik tavır alışı duygusal olmayan profesyonel bir öğretmenlik bilinciyle hareket etmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Mevcut sosyo-ekonomik yapının cinsiyete yönelik oluşturduğu zorunluluklar belli demografik özellikler dâhilinde etkili olsa da, öğretmenlerin cinsiyet farkı olmaksızın eşit duygu ve düşüncelerle mesleklerini icra etmelerinin sınıf yönetimi konusunda bilgili olma açısından cinsiyet değişkeninin etkili olmamasına neden olduğu ifade edilebilir. Araştırmada ulaşılan ve cinsiyetin öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyi üzerinde etkisinin bulunmadığını ortaya koyan bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin yetkinlik algılarının cinsiyete göre değişmediğini gösteren araştırma (Bulucu, 2003) sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Güner (2011) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyetin sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimine dair bilgi düzeylerinde değişikliğe yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Işıkgöz ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada, sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeyleri üzerinde cinsiyetlerinin herhangi bir etkisinin bulunmadığı belirtilirken; Karaman (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Kılıçoğlu (2015), öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin görüşlerinin ve uyguladıkları stratejilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptarken; Taşkaya ve Uyar (2017) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimdeki yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı vurgulanmaktadır.

Araştırmada, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Geçmişten günümüze, etkili sınıf yönetimi konusunda gerekli bilginin lisans programları vasıtasıyla istenen düzeyde verilememesinden dolayı, öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeyleri üzerinde mezun oldukları bölümlerin veya programların önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir (Taş & Minaz, 2018). Talas ve diğerlerinin (2016) belirttiği gibi, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenler, kendilerini özel eğitim alanına çok uzak görmekte ve özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilişkin bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bu çalışmada da bir katılımcının “*Sınıf yönetimi ve özel eğitim konusunda eğitim fakültelerinde dersler konmalı ve bu dersler uzman kişiler tarafından amacına uygun olarak verilmelidir. İyi öğretmen üniversitelerde yetiştirilmelidir.*” sözleri bu anlamda dikkat çekicidir. Bayındır’a (2001) göre eğitim fakültelerinde sınıf yönetimi derslerinin kredisinin düşük olması ve içeriğin etkili sınıf yönetimi stratejileri hakkında bilgi edinme bakımından yetersiz olması gibi nedenlerle öğretmenler sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olamamaktadırlar. Güner’e (2011) göre ise, üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde yer alan sınıf yönetimi dersleri ile bu bölümlerde okutulan sınıf yönetimi kitaplarının içerikleri, sınıf yönetimi stratejilerini öğretecek kapsayıcılıkta değildir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri, yükseköğretimde mezun oldukları bölümlere veya programlara göre değil, bu konuda bir yaşantısının olup olmadığına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Taşkaya ve Uyar (2017) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri ile mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Karaman (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitim fakültesinden ya da bir başka fakülteden mezun olmalarıyla sınıf yönetimi yeterlikleri arasında bir ilişki bulunmazken; Guliyeva (2001) ve Boldurmaz (2000) tarafından yapılan çalışmalarda, fakültelerin sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenler ile fakültelerin diğer bölümlerinden mezun olan öğretmenler arasında sınıf yönetimi bilgi ve becerisi konusunda ciddi bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Baburşah (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayış ve uygulamaları ile bitirdikleri okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtirken;

Güner (2011), mezun olunan okul türünün öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinde herhangi bir değişikliğe yol açmadığını vurgulamaktadır. Erkan (2018) ve Nar (2017) yaptıkları çalışmalarda, destek eğitim odası kapsamında ders vermekte olan öğretmenlerin hizmet öncesinde bu konuda yeterli eğitim almadıklarını belirtmektedirler.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ile kıdemleri arasında kıdemli öğretmenlerin lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu sonuca göre, mesleki kıdem yükseldikçe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin yükseldiği söylenebilir. Öğretmenlerin birçok konuda olduğu gibi, sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerileri de çoğu zaman mesleki yaşantıları yoluyla edindikleri, öğretmenlerin mesleki kıdem artışları ile sınıf yönetimine ilişkin tecrübe ve bilgi edinme oranları arasında paralel bir artış olduğu söylenebilir (Taş & Minaz, 2018). Kaldı ki, yapılan görüşmelerde, sınıf yönetimine ilişkin yüksek düzeyde bilgi sahibi olan sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı, sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeyi yüksekliklerini bizzat mesleki yaşantılarına bağlamaktadırlar. Bir katılımcının *“Sınıf yönetimine ilişkin bilgileri, bu konuyla ilgili sorunlarla karşılaştıkça deneme yanılma yoluyla edindim. Zaten öğretmenlik bir deneyim mesleğidir.”* sözleri ile bir diğer katılımcının *“Bu konuda deneyimli meslektaşlarımdan çok şey öğrendim.”* sözleri konuya ışık tutacak türdendir. Kher, Lacina-Gifford ve Yandell (2000) tarafından yapılan çalışmada, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha hazırlıksız oldukları tespit edilmiştir. Siebert (2005), öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri mesleki deneyimleri arttıkça edindiklerini belirtirken; Emmer ve Stough (2001), sınıf yönetimi bilgilerinin tecrübeli öğretmenlerin alan bilgilerinin yadsınamaz bir bölümünü oluşturduğunu; deneyimsiz öğretmenlerin ise bu konuda kendilerine daha az güvendiklerini ortaya koymuşlardır. Kulaber (2015) ise yaptığı çalışmada, yirmi yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıf yönetimi konusunda eğitim almaları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, sınıf yönetimi konusunda eğitim almanın öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi düzeylerini yükselttiği söylenebilir. Bir katılımcının *“Öğretmenlerin iyi yetişmeleri açısından hizmet içi eğitim önemlidir. Ancak bu eğitimlerin uzman kişiler tarafından ciddi ve etkili bir şekilde verilmesi gerekir.”* sözleri de ulaşılan bu sonuçları destekler niteliktedir. Işıkgöz ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada da sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile bu konuda eğitim almaları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Erkan (2018) ve Berkant ve Atılgan (2017) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin destek eğitim odalarında daha başarılı olabilmeleri için etkili hizmet içi eğitim almaları gerektiğine vurgu yaparken; McNamara (1989), okullardaki destek oda eğitiminin gerektiği şekilde yapılabilmesi için, bu eğitimi veren öğretmenlerin, yenilikleri takip etmeleri ve bu konuda temel bir eğitim anlayışına sahip olmaları gerektiğini açıklamaktadır. Bu gereklilik de öğretmenlerin destek eğitimi ve destek eğitim odasını başarılı bir şekilde yönetmelerini sağlayacak etkili bir sınıf yönetimi bilgisini ön plana çıkarmaktadır.

Sınıf yönetiminin, başarılı bir eğitim ortamının yaratılmasında ve yaratılmış olan bu ortamın amaçlara ulaşmayı sağlayıcı şekilde yönetilmesinde önemli bir yere sahip olması, öğretmenlerin bu konuda bilgili olmalarını gerekli kılmaktadır. Sınıf yönetimi konusunda istenen düzeyde bilgi ve beceri edinmemiş bir öğretmenin destek eğitim odasındaki öğrencilerine gereksinim duydukları eğitimsel yardımı yapamayacağı ve eğitimsel destek sağlayamayacağı söylenebilir. Bundan dolayı öğretmenlerin deneme yanılma yoluyla sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve beceri edinmeleri yerine, bilimsel verilere dayalı çağdaş yönetim yaklaşımları doğrultusunda bilgi edinme yollarını tercih etmeleri önemlidir.

Öğrencilerin problem olan davranışlarını azaltmayı, öğrenci katılımını artırmayı, akademik ve sosyal-duygusal öğrenmeyi kolaylaştıracak ortamı hazırlamayı, öğrenciler arasında işbirliği sağlamayı hedefleyen etkili bir sınıf yönetimi, öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmalarını gerektirmektedir. Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin, bu öğrencilerin sorun olan davranışlarını en aza indirmek, bu öğrenciler ile diğer akranları arasında amaca uygun bir iletişim ve etkileşim sağlamak, sonuç alıcı kararlar almak, koordinasyon

sağlamak, planlama yapmak, öğrencileri amaçlar doğrultusunda örgütlemek ve ulaşılan sonuçları değerlendirmek gibi yönetsel süreçler hakkında bilgi sahibi olmaları etkili bir sınıf yönetimi için vazgeçilmez değerdedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıf yönetimi konusunda eğitim almaları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı, öğretmenlerin bu konuda eğitilmelerinin, eğitim almaya özendirilmelerinin ve desteklenmelerinin gerektiğini ortaya koymaktadır. Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin, destek eğitimlerini üstlendikleri öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerinin karşılanmasına ilişkin yapılacak çalışma ve faaliyetlere gönüllü katılmaları, öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle bilgi paylaşımında bulunmaları, bu öğrencilerin daha doğru tanınması ve etkili bir sınıf yönetimi sağlanması açısından önemlidir.

Üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarında yer alan sınıf yönetimi derslerinin içeriği ve aktarılma süreçleri yeniden ele alınmalı ve bu derslerde öğretmenlerin mesleki uygulamalarında kullanabilecekleri etkili sınıf yönetimi stratejilerinin kazandırılması hedeflenmelidir. Ayrıca, bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlamak amacıyla öğretmen adaylarının destek eğitim odalarında ve kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda daha fazla uygulama yapmalarına olanak tanınmalıdır. Destek eğitim odasında görevlendirilecek öğretmenler özenle seçilmeli ve görevlendirmelerde özel eğitim alan öğretmenlere veya bu alana en yakın öğretmenlere öncelik verilmeli ve bu öğretmenler seminer, kurs, konferans gibi etkinliklerle sürekli eğitimlerden geçirilmelidir. Destek eğitim odasında görevlendirilen, özellikle de mesleğinin ilk yıllarındaki sınıf öğretmenlerine, bu öğrencilerin eğitimlerine ilişkin olarak kendilerini geliştirebilmeleri için uygulama ağırlıklı, etkinlik temelli, öğretim tasarımı ve materyal geliştirici, akademik ve bilimsel temelli, nitelikli ve kaliteli bir hizmet içi eğitim verilmelidir.

Bu araştırma, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Destek eğitim odasında görevlendirilen branş öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini çeşitli değişkenler açıdan inceleyen çalışmalar ile destek eğitim odalarında görevlendirilen özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ya da diğer branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini karşılaştıran çalışmaların yapılması da alana katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

- Akay, E., & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük [Professional development of a teacher providing special education support service: Mentoring]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-36. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m
- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri [The problems and solution efforts of the resource room application designed for the mainstreamed primary school aged hearing impaired students]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 43-68. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği [The reality of inclusive education through classroom teachers]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(Özel Sayı), 74-90. doi: 10.14686/BUEFAD.2015USOSOZelsayi13199
- Aslan, A. (2017). *Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ilkökul Öğretmenlerinin kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf Yönetimi stratejileri [Evidence-based classroom management strategies of teachers in inclusive elementary classrooms]* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcıoğlu, H., Eldeniz-Çetin, M., & Özbey, F. (2005). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. A. Yıkımsı, & E. S. Pınar (Eds.), *Özel Eğitimden Yansımalar 14 [Reflections From Special Education 14]* içinde (ss. 79-89). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi [Class management]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi [Education management]*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Baburşah, D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim eğilimlerinin belirlenmesi [Determination of classroom management trends of classroom teachers]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1876-1883.
- Bakkaloğlu, H. (2015). Özel gereksinimli bireyler için geçiş hizmetleri. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim [Students with special needs and special education in general education]* içinde (ss. 203-241). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi [Classroom management]*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri [Inclusive, support services and inclusion preparation activities]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000050
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma [Inclusion]*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S., & Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği [Special education consultancy process and a consulting example]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29.
- Batu, S., Çolak, A., & Odluyurt, S. (2013). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması [Inclusion of children with special needs]*. Ankara: Vize Yayınları

- Bayındır, N. (2001). *Sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi [The effect of teacher behaviors on student achievement in classroom management]* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berkant, H. G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Problems and solutions proposed by classroom teachers for inclusive education]. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri [Opinions and suggestions of classroom teachers about the problems they encounter in inclusive practices]* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Boldurmaz, A. (2000). *İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of classroom management processes in primary schools]* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of primary school teachers' perceptions of competence in classroom behavior in terms of some variables]* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana
- Büyüköztürk, Ş (2016). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi [Experimental patterns: Pre-test-posttest control group pattern and data analysis]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline*. NY: Longman Publishers.
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry ve research design: Choosing among five approaches*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Çulha, S. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkililiği [Effectiveness of individual support education provided with simultaneous clue in teaching foreign languages to primary school inclusive students with intellectual disabilities]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı. [Teaching principles and methods: Teaching art]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Erkan, S. (2018). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri [Sample group guidance activities]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Evertson, C. M., & Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74-78.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary* (pp. 3-15). London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Foster, S., & Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of The Deaf*, 153(5), 435-449.

- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkököl sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri [Difficulties faced by primary school teachers with inclusive education students in classroom management and methods of coping with these difficulties]* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Gregory, D., & Arthur, R. D. (1976). *Resource room approach to inclusive: Survey of program planning*. Educational Improvement Center, Pitman, N. J. (ERIC Document Reproduction Service No. ED111123).
- Guliyeva, Y. (2001). *İlköğretimde olumlu sınıf çevresinin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin rolü [The role of classroom teachers and students in creating positive classroom environment in primary education]* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güleryüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi [Evaluation of disabled students who are in inclusive education and their problems which are faced with their pers]* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi [Examining the level of classroom management knowledge of teachers in inclusive classrooms]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Gürgür, H., Kış, A., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi [Examining pre-service teachers opinions about providing individual support services to inclusive students]. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701.
- Işıkgöz, M., Yiğitsoy, H., & Çiçekçe K. (2018). Kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği) [Investigating literacy teachers' level of information about class management who have students in their classes attending inclusive education: The sample of Kayseri]. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1), 44-51
- Kale, M., & Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin türkçe ve matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi [Investigation of the effect of support room education in primary schools on the success of students in Turkish and mathematics courses]. *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı*, 10(4), 47-57.
- Karaman, S. Z. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki (Bitlis ili Ahlat ilçesi örneği) [The relationship between teachers' classroom management competencies and professional professionalism (Ahlat district of Bitlis province)]* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T., & Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Hearing impaired students in the inclusive environment their attitudes towards their peers in terms of various variables examined]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.
- Kher, N., Lacina-Gifford, L. J., & Yandell, S. (2000). *Preservice teachers' knowledge of effective classroom management strategies: Defiant behavior*. The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından edinilmiştir.

- Kılıçoğlu, C. (2015). *Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin başedebilme yöntem ve teknikleri [Methods and techniques of coping teachers against unwanted behaviors in the classroom]* (Yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kıış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri [Opinions of guidance teachers and special education classroom teachers about the practices in support training rooms]* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kulaber, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili örneği) [Examination of classroom management skills of primary and secondary school teachers in terms of various variables (case study in Istanbul)]* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kutluca-Canbulat, A., N., & Tuncel, M. (2012). Okula alma uygulamaları ve bireyselleştirilmiş destek eğitiminin etkililiği [Effectiveness of schooling practices and individualized support education]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2059-2089.
- Lemlech, J. K. (2011). *Classroom management: Methods and techniques for elementary and secondary teachers*. New York: Longman Press.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (1991). *Principles of classroom management: A hierarchical approach*. New York: Prentice Hall, Inc.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T., E. (2016). Kaynaştırma eğitimine giriş (T. Altun, Çev.). M. Şahin & T. Altun (Eds.), *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler kitabı* içinde, (ss. 3-24). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- McNamara, B. E. (1989). *The resource room: A guide for special educators*. Albany: Sunny Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation*. T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018.
- Moddy, S. W., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Fischer, M. (2000). Reading instruction in the resource room: Set up for failure. *Exceptional Children*, 66(3), 305-316.
- Nar, B. (2017). *Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve görüşleri [Implementation of the resource room for the gifted students: The views and self efficacy of the classroom teachers]* (Yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. doi: 10.1177/001440290006600302
- Naumes, M., & Durbin, M. L. (1973). *Demonstration model: Garden city (Michigan) resource room-helping teacher team for school year 1972-73*. Garden City Public Schools, Mich. (ERIC Document Reproduction Service No. ED098739).
- Özaydın, L., Kayhan, N., Toker, M., & Karahan, S. (2017). Resource room implementation in a secondary school and on-the-job training of teachers. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(2), 111-136.

- Özhan, G. (2000). *İlköğretim çağındaki işitme kayıplı çocuklar için işitme engelliler okulu ve kaynaştırma programları açısından yapılan yöneltme hizmetinin incelenmesi [The Evaluation of the orientation services for elementary school aged hearing impaired children regarding to hearing impaired school and entegration programs]* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, C. Ç., & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi [Determining opinions of teachers of students with mental retardation attending an education application school on the individualized education program]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 145-159.
- Siebert, C. J. (2005). Promoting preservice teachers' success in classroom management by leveraging a local union's resources: A professional development school initiative. *Education*, 125(3), 385-392.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory into Practice*, 42(4), 327-333.
- Sucuoğlu, B. (2010). Zihinsel engellilerin eğitimi. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri [Mentally handicapped and their education]* içinde (ss. 202-236). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, A., & Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi [Determining the strengths of the preparation of the individual training program of teachers who are working in supporting and inclusive education]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 594-625.
- Şentürk, H., & Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi [An assesment of some of classroom management studies in Turkey]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Talas, S., Kaya, F., Yıldırım, N., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., ... & Nugay, E. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği [A descriptive study on resource room and teachers: Tokat sample]. *Journal of European Education*, 6(3), 31-52. doi: 10.18656/jee.15436
- Tan, Ş. (2009). Misuses of KR-20 and cronbach's alpha reliability coefficients. *Education and Science*, 34(152), 101-112.
- Taş, H., & Minaz, M. B. (2018). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ç. Kaya, Y. İ. Yorulmaz, E. I. Püsküllüoğlu & B. T. Anasız (Eds.), 3. *Uluslararası felsefe, eğitim, sanat ve bilim tarihi sempozyumu [3. International symposium on history of philosophy, education, art and science]* içinde (ss. 612-636). Giresun, Türkiye.
- Taşkaya, C. Ö., & Uyar, M. (2017). Konya ili ilköğretim okulları birinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri [Competence of primary school teachers of primary schools in Konya in classroom management]. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi [Measurement of attitudes and data analysis with SPSS]*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Tekin-Ersan, D., & Ata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri [Preschool teachers' opinions/views on developing the individualized education program]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177. doi: 10.24315/trkefd.366706

- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu [Likert type scale development guide]*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Tiegerman-Farber, E., & Radziewicz, C. (1998). *Collaborative decision making: The pathway to inclusion*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Tunalı-Erkan, D. (2018). Ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' opinions about the implementation of support education room in secondary education institutions]. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 17-30.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme [Measurement and evaluation in education]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünay, E. (2015). Destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi [The effects of the resource room instruction on mainstream students' achievement in mathematics]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 38-49.
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması [Case study: Collaborative individualized education program development process]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 165-184. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.316362
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Yazıcı, D. N., & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin otizmli çocukların kaynaştırılması hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi [An investigation of pre-school teachers' opinions about the inclusion of children with autism]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 105-128. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.284253
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi [Investigating the management strategies of misbehaviors disrupting the flow of a lesson]. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-38.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2021, Volume: 22, No: 1, Page: 207-232

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.654000

RESEARCH

Received Date: 02.12.19

Accepted Date: 11.09.20

OnlineFirst: 22.09.20

Knowledge Level of Primary School Teachers Assigned in Support Training Room Regarding Classroom Management

Halil Taş^{ID}*

Ministry of National Education Inspection Board

Abstract

The aim of this study was to identify the level of knowledge of primary school teachers about classroom management in the support education room and to identify whether this level of knowledge varied according to their gender, the school they graduated, their professional seniority and whether they received training in classroom management. The study group included 53 primary school teachers. The criterion sampling method was used to determine the study group. Quantitative and qualitative research techniques were used together in this study: “Class Management Knowledge Level Measurement Test” was used as a quantitative data collection tool and “Interview Form” was used as a qualitative data collection tool. Frequency, t-test, one-way analysis of variance and Scheffe multiple comparison test were used in the analysis of quantitative data. Descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data. The results showed that the level of knowledge of classroom teachers about classroom management in the support education room was low, their knowledge levels differed according to their professional seniority and classroom management, and did not differ according to the type of school they graduated and gender.

Keywords: Special education, support training room, classroom management, primary school teacher, level of knowledge.

Recommended Citation

Taş, H. (2021). Knowledge level of primary school teachers assigned in support training room regarding classroom management. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(1), 207-232. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.654000

*Corresponding Author: Dr., E-mail: egitimci1@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5219-1123>

Support training service is provided to students, parents, teachers and other non-educators at school with specialist staff and necessary equipment. Support training room is defined as an environment designed to provide support education services to full-time inclusion/integration students and specially talented students in the areas they need (MEB, 2018). The students who receive training in the support training room and the courses are determined by the commission of guidance and counseling services at the beginning of the academic year in line with the suggestions of the individualized training program development unit. Every student with special education needs benefits from this training. The educational activities which are carried out during the working hours of the school with the consent of the parent in the support education room cannot exceed 40% of the student's total weekly hours at school (MEB, 2018).

Teachers' level of knowledge of inclusive education can be regarded as one of the most important factors in the success of the education and its components (Batu & Kırcaali-Iftar, 2010). The role of the teacher in the support training room is to educate the students who need special education; to advise the teacher, the family and other individuals working with the child, to increase the success of the student in the general education class and to identify the areas where they are insufficient. In this case, it becomes clear that the class teacher and the teacher assigned in the support training room should work in collaboration according to the needs of the student.

There is a need for contemporary classroom management skills that take care of students' cognitive development as well as their affective development, provide an effective learning-teaching environment by using time efficiently, centralize their individual and social needs, prevent disciplinary problems and solve emerging problems in the most appropriate way. Therefore, teachers need to be knowledgeable and constantly improve themselves in order to demonstrate effective classroom management skills. Classroom management knowledge and skills can be regarded as one of the most important skills that teachers should have in order to create a problem-solving educational environment (Charles, 1996; Levin & Nolan 1991; Wang et al., 1994). It is possible to define classroom management as the activities of teachers to create an environment that provides and supports cognitive, affective and social learning (Evertson & Weinstein, 2006). In other words, classroom management is the sum of the teacher's activities in order to establish the classroom order and to ensure active participation and cooperation of the students (Emmer & Stough, 2001). Classroom management is the management of all aspects of life in the educational environment as an orchestra (Lemlech, 2011). As can be understood from the definitions, classroom management is a systematic management approach that organizes the diversity and complexity of educational and training environments rather than a teaching system.

Classroom management aims to ensure the participation of students in educational activities and consequently reduce behaviors that can be considered as problems. Therefore it is an indispensable prerequisite for the success of support education rooms. There are many problems in the classrooms or educational environments which include students in need of special education in Turkey. Most of the behaviours defined as problems among the students with special education needs can be prevented and their participation in classroom activities can be increased (Soodak, 2003).

The students with special education need to adapt to these environments. Therefore, eliminating the negative effects they experience is closely related to their teachers' approaches, attitudes, management approaches and knowledge levels about classroom management. Although the support training given to students with special needs outside the classroom has become more widespread in Turkey, there are limited number of studies that identify the competence of teachers working in the support training room on classroom management. Identifying the effectiveness of the education provided to students in the support education room and the knowledge and skills of teachers managing the support education rooms/classes will contribute to the knowledge and experience of the teachers along with the students, their parents, and school administration.

The aim of this study was to identify the level of knowledge of primary school teachers about classroom management in the support education room and to identify whether this level of knowledge varied according to

the gender of the teachers, the school they graduated from, their seniority and whether they received training (courses, seminars, etc.) on classroom management. For this purpose, the following questions were sought:

1. What is the level of knowledge of primary school teachers about classroom management in the support education room?
2. Is there a meaningful relationship between the level of knowledge of primary school teachers about classroom management and their gender, education, professional seniority and classroom management training?
3. What are the opinions of the classroom teachers assigned in the support education room on the ways of obtaining information and increasing the level of knowledge about classroom management?

Method

Model of the Study

This research employed a screening model which aimed to describe a situation as it was in the past or present, the event, individual or object under investigation defined in its own circumstances (Karasar, 2019).

Participants

The study group consisted of 53 primary school teachers working in primary schools in Ordu in 2019-2020 academic year. One of the purposive sampling methods, the criterion sampling method was utilized to identify the study group. The inclusion criteria were in the following: Being a primary school teacher and being assigned in the support education room.

Data Collection Tools

Class Management Knowledge Level Measurement Test. This test used as a quantitative data collection tool. Previous literature was reviewed when developing the test. A multiple-choice form including 67 questions was developed based on expert opinions. The test was given to two faculty members who were experts in measurement and evaluation. Their feedback was obtained independently. The test was revised according to the opinions and suggestions of the experts and reduced to 57 questions. The pilot study was conducted on 25 primary school teachers who were not included in the sample. The test was examined by two professors who were experts in the field of Turkish language and three Turkish teachers to ensure linguistic coherence. Following this, another pilot study included 301 primary school teachers. The upper and lower groups consisting of 27% were formed. Differences and difficulty indices of the items in the test were calculated. As a result, 15 questions with a discrimination index and item difficulty index below .25 were excluded from the test. The items with difficulty indexes of .25 and above were reported to be those that distinguished the performances of the participants (Turgut & Baykul, 2015). As a result of the corrections, the final version of the test consisted of 34 items whose average item difficulty and mean discrimination index values were calculated as .49 and .55. The internal consistency (KR-20) coefficient was calculated as .88. The split-half reliability coefficients of the test were .84 and .89. The test was re-administered to the participants two weeks later. The correlation between the scores was .88. The Cronbach's alpha coefficient of the test was calculated as .92. These high reliability values ensured that the test was appropriate (Büyüköztürk, 2016; Tan, 2009; Tavşancıl, 2014; Tezbaşaran, 2008).

Interview form. A semi-structured interview form was developed by the researcher in order to identify the level of knowledge of 11 primary school teachers about classroom management and to suggest what could be done to increase this level of knowledge about classroom management. These forms consisted of certain questions and the participants presented their personal opinions (Yıldırım & Şimşek, 2018). The interview questions were prepared in accordance with the purpose of the study. The interview questions were also examined by two lecturers, and a pilot study was carried out on four teachers who were not included in the sample.

Data Collection

In this research, where quantitative and qualitative research techniques were used together, the “Class Management Knowledge Level Measurement Test”, which was the quantitative data collection tool, was administered. The duration of the test was 45 minutes.

During the interviews, the teachers with a high level of knowledge about classroom management were asked questions about how they obtained information about classroom management along with their suggestions about how to increase teachers' level of knowledge about classroom management. The participants were informed about the content of the interview. The participants were not guided in any way during the interview and the researcher kept the objectivity to maximum. The interviews lasted approximately 15 minutes and were conducted in a room provided by the school administration.

Data Analysis

Each correct answer to the questions in the test was given 1 point, and each wrong answer was given 0 point, and a total of 34 points was considered. Those who scored between 0-4 were “unfamiliar”, those who scored between 5-12 were “less knowledgeable”, those who scored between 13-21 were “moderate”, those who scored between 22-30 were “very knowledgeable” and those who scored between 31-34 were “excellently knowledgeable”. T-test, one-way variance analysis (ANOVA) and Scheffe multiple comparison tests were used in data analysis.

The qualitative data obtained through interviews were analyzed through descriptive analysis approach. The data were summarized and interpreted according to the interview questions and direct quotations from the interviewees were given (Yıldırım & Şimşek, 2018). The reliability of the data was performed through participant confirmation, peer review and inter-coder reliability processes (Boyatzis, 1998; Cresswell, 2013; Lincoln & Guba, 1985; Miles et al., 2018); The validity and reliability of the qualitative data were analyzed in terms of credibility, transferability, consistency and validity criteria (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Results and Discussion

The level of knowledge of the classroom teachers assigned in the supportive education room about the classroom management was low. There was no significant difference between the knowledge levels and the gender of the classroom teachers assigned in the support education room. There was no significant difference between the knowledge level of classroom teachers assigned in the supportive education room and the school they graduated from. Significant differences were found between the knowledge levels of teachers regarding classroom management in favor of senior teachers.

It was seen that 7.55% of teachers' level of knowledge about classroom management was “very low” and 43.40% of them were “low”. This indicated that the classroom teachers assigned in the supportive education room had low level of knowledge about classroom management. Their competence in training and managing the students in the supportive education room was not at the desired level. Previous studies emphasized that general education teachers were inadequate to meet the support needs of students in inclusive environments (Foster & Cue, 2009; Gülerüz, 2009; Kargin & Baydık, 2002; Özhan, 2000). Gregory and Arthur (1976) reported that the contribution of classroom teachers to the management and development of the support education room was very low. Talas et al. (2016) stated that the teachers assigned to the support education room were in need of professional training and they did not know the purpose of the support education rooms. As mentioned by Kış (2013), the education and training activities are not supported with appropriate teaching methods and tools as the teachers hold insufficient knowledge about these rooms.

Öztürk and Eratay (2010) stated that primary school teachers did not have adequate knowledge as they did not graduate from special education and they did not receive any training about it before starting to work. Berkant and Atılğan (2017) revealed that teachers did not have sufficient information about inclusive education.

Güner (2011) stated that the classroom management knowledge of the teachers who had students with special education needs in their classrooms was quite limited. Işıkgöz et al. (2018) reported a similar result and mentioned that the teachers could not utilize effective classroom management strategies. Karaman (2016) also found out that the teachers' level of classroom management competence was low. Aslan (2017) found that teachers hardly used or did not use some classroom management strategies in their classrooms. The fact that students who are referred to support education rooms have problems such as exclusion, not following the rules, being exposed to violence can weaken teachers' ability to manage the classroom. It can be said that teachers' lack of competence in coping with traumas, social cohesion, developing a positive teacher-parent relationship, and not having an effective training may contribute to the low level of knowledge about classroom management.

There was no significant difference between the level of knowledge and gender of the teachers. This finding disregards the gender factor. It was expected that current socio-economic structures regarding gender could influence certain demographic characteristics. However, the opposite was observed regarding the knowledge about classroom management. This was also supported by previous studies (Bulucu, 2003; Güner, 2011; Işıkgöz et al., 2018; Karaman, 2016; Kılıçoğlu, 2015; Taşkaya & Uyar, 2017).

There was no significant difference between the knowledge level of primary school teachers about classroom management and the school from which they graduated. Since the necessary information about effective classroom management cannot be provided at the desired level through undergraduate programs, it can be said that the departments or programs which the teachers graduate from have no significant effect on their knowledge level (Taş & Minaz, 2018). Courses should be included in the faculties of education about classroom management. The content of these courses can be structured in accordance with special education and should be given by experts. According to Bayındır (2001), teachers do not have sufficient knowledge and skills about classroom management due to the credit of classroom management courses and the content is insufficient in terms of obtaining information about effective classroom management strategies. According to Güner (2011), the contents of classroom management courses in the teaching departments of the universities and the classroom management books taught in these departments do not include teaching classroom management strategies. Taşkaya and Uyar (2017) found no significant relationship between the competence of primary school teachers in classroom management and the school from which they graduated.

Significant differences were found between the knowledge levels and seniority of the classroom teachers in favor of senior teachers. It can be said that the higher the professional seniority, the higher the level of knowledge of classroom teachers regarding classroom management. There is an increase in the knowledge of teachers and skills related to classroom management in parallel with their professional lives along with their seniority regarding classroom management (Taş & Minaz, 2018). Moreover, in the interviews, a significant portion of the primary school teachers who had a high level of knowledge about classroom management attributed this to their experiences. One of the participants said, *"I learned about classroom management through trial and error as I encountered problems with this topic."* In fact, teaching is an experience profession. The quotation of another participant was in the following: *"I learned a lot from my colleagues."* Kher et al. (2000) found that teachers with low professional seniority were more unprepared for classroom management. Siebert (2005) stated that teachers acquired their knowledge regarding classroom management as their professional experience increased. On the other hand, Kulaber (2015) found that teachers with an experience of twenty years and over had a higher level of knowledge about classroom management.

There was a significant relationship between the level of knowledge of classroom management and the teacher training. The training about classroom management may increase teachers' knowledge. One of the participants stated in the following: *"In-service training is important for teachers"*. However, these trainings should be given by experts in an effective way. Işıkgöz et al (2018) found that there was a significant relationship between the level of knowledge of classroom management and the education of teachers. The studies by Erkan (2018) and Berkant and Atılgan (2017) emphasized that teachers should receive effective in-service training in

order to be more successful in support training rooms. According to McNamara (1989), teachers should improve themselves in this regard.

A meaningful relationship between the teachers' level of knowledge about classroom management and their education reveals that teachers should be trained on this subject. It is important that teachers participate voluntarily in the trainings to meet the educational needs of the students in terms of effective classroom management. The content of the classroom management courses in the teacher training programs should be updated and these courses should aim to provide effective classroom management strategies. In order to gain knowledge and experience, prospective teachers should be given more opportunities in the support education rooms. The teachers to be assigned in the support training room should be selected carefully and the teachers who receive special education should be given priority. Teachers should be constantly trained on support education rooms with activities such as seminars, courses, conferences and in-service trainings.