



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İŞİTME ENGELLİ OKULLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN EMPATİ EĞİLİMLERİ İLE SINIF
YÖNETİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Özgür Zilan SÖYLEMEZ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Yard. Doç Dr. Mustafa OTRAR

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul 2013



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İŞİTME ENGELLİ OKULLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN EMPATİ EĞİLİMLERİ İLE SINIF
YÖNETİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Özgür Zilan SÖYLEMEZ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Yard. Doç Dr. Mustafa OTRAR

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul 2013

**YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI**

25.02.2013

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden
Özgür Zilan SÖYLEMEZ 25 / 02 / 2013 tarihinde yapılan ' İşitme Engelli Okullarında
Çalışan Öğretmenlerin Empati Eğilimleri İle Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki'
başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından oyçokluğu oybirliği ile

- ☒ Başarılı bulunmuştur.
☐ Başarısız bulunmuştur.
☐ Düzeltmeler için adaya ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: **Yard.Doç.Dr Mustafa OTRAR**

İmzası : 

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: **Prof.Dr.Halil EKŞİ**

İmzası : 

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: **Doç.Dr.Ahmet Şirin**

İmzası : 

İÇİNDEKİLER.....	vi
Tablolar Listesi.....	xii
Kısaltmalar Listesi.....	xiv
Önsöz.....	xv
ABSTRACT.....	xvi
ÖZET.....	xviii

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ.....	1
1.2. Problem Durumu.....	1
1.3. Problem Cümlesi.....	3
1.4. Alt problemler.....	3
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Sayıtlılar.....	7
1.7. Sınırlılıklar.....	7
1.8. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. İşitme.....	9
2.1.1. İşitme Duyusunun Önemi.....	10
2.1.2.İşitme Duyusunun Özellikleri.....	10
2.1.3.İşitme Yetersizliği Olan Bireyler.....	11
Tablo 1. İşitme Kaybı Dereceleri ve İletişim Üzerindeki Etkileri.....	12
2.1.4.İşitme Kaybı Sınıflandırması.....	13
2.1.5.İşitme Kaybı Nedenleri	14
2.1.6.Önlemler.....	15
2.1.7.İşitme Engelin Yaygınlığı	16
2.1.8.İşitme Engelli Çocuğun Özellikleri.....	16
2.1.8.1.Motor gelişim.....	16
2.1.8.2.Bilişsel gelişim.....	16
2.1.8.3.Sosyal ve duygusal gelişim.....	17
2.1.8.4.Dil gelişimi.....	18

2.1.8.4.Kişilik gelişimleri.....	19
2.2.Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri.....	20
2.2.1.Özel Eğitimin İlkeleri.....	21
2.2.2.Özel Eğitimin Amaçları.....	22
2.3.Türkiye’de İşitme Engelli Çocukların Eğitimleri.....	22
2.3.1.İşaret Destekli Eğitim Yöntemleri.....	23
2.3.2.İşaret Desteksiz Eğitim Yöntemi.....	23
2.4.Yönetim Kavramı.....	25
2.4.1.Sınıf Yönetimi.....	26
2.4.2.Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler.....	27
2.4.3.Sınıf Yönetim Becerisi.....	30
2.4.4.Sınıf Yönetimine İlişkin Farklı Yaklaşımlar.....	31
2.4.4.1.Geleneksel Yaklaşım.....	32
2.4.4.2.Tepkisel Yaklaşım.....	32
2.4.4.3.Önlemsel Yaklaşım	32
2.4.4.4.Gelişimsel Yaklaşım.....	33
2.4.4.5.Bütünsel Yaklaşım.....	33
2.4.5.İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	34
Tablo 2 : Öğretmenlerin yaptıkları veya yapmadıkları davranışların neden olduğu, olası istenmeyen öğrenci davranışları.....	35
2.4.5.1.Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler.....	37
2.4.5.2.Öğrencilerden Kaynaklanan Etmenler.....	38
2.4.5.3.İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirme Yöntemleri.....	39
2.4.6.Sınıf Kuralları.....	40
2.4.7.Öğretmenlerde Bulunması Gereken Etkili Sınıf Yönetimi Becerileri..	47
2.5.Empati.....	41
2.5.1.Empatinin Bileşenleri ve Empati Süreci.....	42
2.5.2.Empati ile Karıştırılan Kavramlar.....	44
2.5.2.1.Empati ve Sempatı.....	44
2.5.2.2.Empati ve Özdeşim.....	44
2.5.2.3.Empati ve İçtenlik.....	45

2.5.2.4.Empati ve Sezgi.....	45
2.5.2.5.Empatinin Yararları.....	45
2.5.2.6.Sosyal Statü, Sosyal İlişkiler, Empati Beceri ve Eğilimi.....	46
2.5.2.7.Eğitim Sürecinde Empati Beceri ve Eğilimleri.....	46
2.5.2.8.Meslek Gruplarının Empatik Beceri ve Eğilimleri.....	47
2.5.2.9.Kişilik Özellikleri ve Empati Arasındaki İlişki.....	47
2.5.2.10.Bireylerin Uyum Düzeyleri İle Empatik Becerileri Arasındaki İlişki.....	48
2.5.3.Empatinin Eğitim Ortamında Kullanımı.....	48

BÖLÜM III

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	50
3.1.Araştırmanın Modeli.....	50
3.2.Evreni ve Örneklem.....	50
3.3. Veri Toplama Araçları.....	50
3.4.1 Kişisel Bilgi Formu.....	51
3.4.2. Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ).....	51
3.4.3. Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği (SYBÖ).....	51
3.5. Verilerin Toplanması.....	52
3.5.1.Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları.....	52
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	53

BÖLÜM IV

4.BULGULAR.....	55
4.1.Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler.....	55
Çizelge 4.1.1. Cinsiyete Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Çizelge 4.1.2. Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Çizelge 4.1.3. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	56
Çizelge 4.1.4. Mezuniyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	56
Çizelge 4.1.5. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	56
Çizelge 4.1.6. Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
Çizelge 4.1.7. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
Çizelge 4.1.8.. Çalışma Konumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57

Çizelge 4.1.9. İletişim veya Empati Eğitimi Alma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	58
4.2.Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri	58
Çizelge 4.2.1.. Empatik Eğilim Ölçeğinin Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Alınan En Düşük ve En Yüksek Değerler İle Ölçek Madde Sayısı.....	58
4.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	58
Çizelge 4.2.2.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesi	58
4.2.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	59
Çizelge 4.2.3.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumlarına göre değerlendirilmesi	59
4.2.4. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	60
Çizelge 4.2.4.1.: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre değerlendirilmesi.....	60
4.2.5. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	60
Çizelge 4.2.5.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin mezuniyetlerine göre değerlendirilmesi	60
4.2.6. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	61
Çizelge 4.2.6.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirilmesi	61
4.2.7. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	61
Çizelge 4.2.7.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre değerlendirilmesi	61
Çizelge 4.2.7.1.1. Kıdem durumuna göre empatik eğilim düzeylerine ilişkin LSD testi sonuçları.....	62
4.2.8. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	62
Çizelge 4.2.8.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre değerlendirilmesi	62
4.2.9. Öğretmenlerin Çalışma Konumlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri	63
Çizelge 4.2.9.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre değerlendirilmesi	63

4.2.10. Öğretmenlerin İletişim veya Empati Eğitimi Alma Durumlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	63
Çizelge 4.2.10.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin iletişim veya empati eğitimi alma düzeylerine göre değerlendirilmesi	64
4.3.Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri.....	64
4.3.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri.....	64
Çizelge 4.3.2.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesi	65
4.3.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri.....	65
Çizelge 4.3.3.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumlarına göre değerlendirilmesi	65
4.3.4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri.....	66
Çizelge 4.3.4.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre değerlendirilmesi	66
4.3.5. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri.....	66
Çizelge 4.3.5.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin mezuniyetlerine göre değerlendirilmesi	66
4.3.6. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri.....	67
Çizelge 4.3.6.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirilmesi	67
4.3.7. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri.....	67
Çizelge 4.3.7.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre değerlendirilmesi	67
Çizelge 4.3.7.1.1. Kıdem durumuna göre sınıf yönetim becerileri düzeylerine ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	68
4.3.8. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri.....	68
Çizelge 4.3.8.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre değerlendirilmesi	69

4.3.9. Öğretmenlerin Çalışma Konumuna Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri.....	69
Çizelge 4.3.9.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin çalışma konumuna göre değerlendirilmesi	69
4.3.10. Öğretmenlerin İletişim veya Empati Eğitimi Alma Durumuna Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri.....	70
Çizelge 4.3.10.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin çalışma konumuna göre değerlendirilmesi	70
4.4. Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği ile Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon	70
Çizelge 4.4.1. Empatik Eğilim Ölçeği ve Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	70

BÖLÜM V

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	71
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	71
5.2. Öneriler.....	75
5.2.1.Uygulayıcılara Öneriler.....	75
5.2.2.Araştırmacılara Öneriler.....	76
Kaynakça.....	77
Ekler	
Ek 1 : Kişisel Bilgi Formu.....	85
Ek 2: Empatik eğilim ölçeği (EEÖ) b formu.....	86
Ek-2 Sınıf yönetim becerileri ölçeği (SYBÖ)	87
Özgeçmiş.....	90

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İşitme Kaybı Dereceleri ve İletişim Üzerindeki Etkileri.....	12
Tablo 2 : Öğretmenlerin yaptıkları veya yapmadıkları davranışların neden olduğu, olası istenmeyen öğrenci davranışları.....	35
Çizelge 4.1.1. Cinsiyete Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Çizelge 4.1.2. Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Çizelge 4.1.3. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	56
Çizelge 4.1.4. Mezuniyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	56
Çizelge 4.1.5. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	56
Çizelge 4.1.6. Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
Çizelge 4.1.7. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
Çizelge 4.1.8.. Çalışma Konumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
Çizelge 4.1.9. İletişim veya Empati Eğitimi Alma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	58
Çizelge 4.2.1.. Empatik Eğilim Ölçeğinin Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Alınan En Düşük ve En Yüksek Değerler İle Ölçek Madde Sayısı.....	58
Çizelge 4.2.2.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesi	58
Çizelge 4.2.3.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumlarına göre değerlendirilmesi	59
Çizelge 4.2.4.1.: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre değerlendirilmesi	60
Çizelge 4.2.5.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin mezuniyetlerine göre değerlendirilmesi	60
Çizelge 4.2.6.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirilmesi	61
Çizelge 4.2.7.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre değerlendirilmesi	61
Çizelge 4.2.7.1.1. Kıdem durumuna göre empatik eğilim düzeylerine ilişkin LSD testi sonuçları.....	62

Çizelge 4.2.8.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre değerlendirilmesi	63
Çizelge 4.2.9.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre değerlendirilmesi	63
Çizelge 4.2.10.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin iletişim veya empati eğitimi alma düzeylerine göre değerlendirilmesi	64
Çizelge 4.3.2.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesi	65
Çizelge 4.3.3.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumlarına göre değerlendirilmesi	65
Çizelge 4.3.4.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre değerlendirilmesi	66
Çizelge 4.3.5.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin mezuniyetlerine göre değerlendirilmesi	66
Çizelge 4.3.6.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirilmesi	67
Çizelge 4.3.7.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre değerlendirilmesi	67
Çizelge 4.3.7.1.1. Kıdem durumuna göre sınıf yönetim becerileri düzeylerine ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	68
Çizelge 4.3.8.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre değerlendirilmesi	69
Çizelge 4.3.9.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin çalışma konumuna göre değerlendirilmesi	69
Çizelge 4.3.10.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin çalışma konumuna göre değerlendirilmesi	70
Çizelge 4.4.1. Empatik Eğilim Ölçeği ve Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	70

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS:	(Statistic Packets For Social Seciencies) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
EEÖ:	Empatik Eğilim Ölçeği
SYBÖ:	Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği

ÖNSÖZ

İşitme engelli öğrencilerin daha üretken ve daha başarılı olması için sosyal yönden gelişmiş, problemlerle nasıl başa çıkabileceğini bilen, yaşam becerilerine sahip ve değerlerle donatılmış olarak yetiştirilmesi gerekiyor. Eğitim sistem ve programlarının da temel hedefleriyle örtüşen bu çaba da öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmenler empatik eğilim düzeylerini artırmak için elinden geleni yapmalı ve sınıf yönetim becerilerini geliştirmelidirler. Bu araştırmada empatik eğilim ile sınıf yönetim becerilerinin ilişkisinin saptanması ve etki eden demografik değişkenlerin neler olduğunun belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu araştırmanın bu açıdan önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin önemli destek ve katkıları olmuştur. Bunun için çalışmamın başından sonuna kadar yapıcı eleştirileri ve önerileriyle bana yol gösteren danışman hocam Yard. Doç. Dr. Mustafa OTRAR başta olmak üzere yüksek lisans öğrenimim süresince katkısı bulunan tüm hocalarıma, her konuda moral destek sağlayan aileme teşekkür ediyorum.

Özgür Zilan SÖYLEMEZ

ABSTRACT

The purpose of this research was made to examine the relationship between Empathic Tendencies with Classroom Management Skills of teachers, working in Hearing-Impaired schools.

The framework of this research is Administrators and Teachers, working in the Hearing-Impaired schools in Istanbul of the 2012-2013 academic year. 174 teachers are participated in the survey sample in this universe.

Research on the datas were collected with Empathic Tendency Scale and Classroom Management Skills Scale. In the first part of three part-scale is about personal informations, the second part is a empathic tends to measure 20 expression of attitude, and the testimony of the third section is about 40 ratings given to measure classroom management skills.

The Datas obtained from scales, coded and analyzed using SPSS package program. The frequency and percentage distribution was taken about the datas on the first part of the scale, in order to determine perceptions and attitudes of teachers, arithmetic mean and standart deviation; for the binary comparisons to classify the difference between attitudes 't' test and Mann Whitney U test for the groups more than two variables were used. Whether there is a significant difference between opinions was tested on the $\alpha=0,05$ significance level.

The findings of the research are as follows;

- 1) Empathic tendency level for the teachers were found to be at the level of averages.
- 2) Empathic tendencies of female teachers were found to be highly than male teachers. Those teachers seniority who has with 1-5 years with 11-15 years experience had higher level of empathic tendency than 6-10 years.
- 3) According to Teachers marital status, age, work location, graduation, branch, communication or studying of empathy; there was not found significant difference on their level of empathic tendency.
- 4) Classroom Management Skill level of teachers, were found to be at averages.
- 5) According to Teachers genders, marital status, age, graduation, seniority, branch, school type, work position and communication and studying of empathy; there was not found significant difference about their classroom management skill level between the groups.
- 6) As a result of Pearson Correlation analysis, which conducted to determine the relationship of Empathic Tendency Scale and Classroom Management Skills Scale, relationships between scale scores was not found statically significant.

KEY WORDS: Special Education, Hearing-Impaired, Empathy, Classroom Management Skill.

ÖZET

Bu araştırma, İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Çalışma evreni 2012–2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan işitme engelli okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerdir. Örneklem bu evren içinden araştırmaya katılan 174 öğretmendir.

Araştırma ile ilgili veriler “Empatik Eğilim Ölçeği ve Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Üç bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümde, empatik eğilimi ölçmek için 20 tutum ifadesine, üçüncü bölümde ise sınıf yönetim becerilerini ölçmek üzere 40 değerlendirme ifadesine yer verilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamında SPSS paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Ölçeğin birinci bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış, öğretmenlerin tutumlarının ve algılamalarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalama ve standart sapma, tutumlar arasında farklılığı ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmalarda “t” testi, Mann Whitney U testi ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır;

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek empatik eğilimlerinin olduğu, 1-5 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip olanların 6-10 yıl kıdeme sahip olanlara göre empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu, medeni durumlarına, yaşlarına, çalışma konumlarına, mezuniyetlerine, branşlarına iletişim veya empati eğitimi alma durumlarına göre gruplar arasında empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı,

öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğu,

cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, mezuniyetlerine, branş, kıdem, çalıştıkları okul türüne, çalışma konumlarına ve iletişim ve empati eğitimi alma durumlarına göre gruplar arasındaki sınıf yönetim becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Empatik eğilim ölçeği ile sınıf yönetim becerileri ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, İşitme Engelli, Empati, Sınıf Yönetim Becerisi

BÖLÜM I

1.1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini teşkil eden problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.2. Problem Durumu

Her toplumda normal gelişim gösteren sağlıklı bireyler yanında mutlaka bireysel ve gelişim özellikleri ile yaşlılarından önemli derecede farklılık gösteren özel gereksinimli, diğer bir deyişle özel eğitime ihtiyacı olan bireyler de bulunmaktadır. Bu bireylerin, en temel evrensel haklardan biri olan eğitim hakkından en üst düzeyde yararlanabilmeleri ve toplumsal yaşamla bütünleştirilebilmeleri gerekmektedir.

Genel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireyler için yetersiz kalmakta, bu bireyler için özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır. Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılık gösteren öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst seviyeye yükseltmeyi hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Kırcaali ve İftar, 2007). İnsan gelişiminin temel ilkelerinden biri bireysel farklılıklardır. Bu farklılıklar bir yere kadar çocuğun normal eğitim olanaklarından kapasitesi ölçüsünde yararlanmasında önemli bir problem yaratmaz. Ancak bir yerden sonra bazı özel düzenlemelere gidilmesi gerekir. Özel eğitim adını verdiğimiz bu düzenlemelerin üç temel ögesi vardır. Özel eğitim programları, özel olarak yetişmiş öğretmen veya diğer personel ve özel eğitim ortam ya da düzenlemeleri ihtiva etmektedir (Eripek, 1998). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel eğitim öğrencilerine yönelik sınıf yönetim ve iletişim becerileri öne çıkmaktadır. Eğitim kurumlarının başarısı, o kurumda çalışan öğretmenlerin bilgi, deneyim ve sınıf yönetimi becerileriyle yakından ilgilidir. Bu yüzden günümüzde etkili sınıf yönetimi, sınıf yönetiminde pozitif

disiplin empatik yaklaşımlarla kurulu iletişim kavramları giderek önem kazanmaya başlamıştır.

Öğretmen, etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek, daha iyi bir sınıf ortamı hazırlayabilmek, öğrencilerini daha iyi tanımak, sınıfta çıkabilecek olan problemlere daha iyi çözümler geliştirebilmek için ihtiyacı olan bilgileri alır. Eğitim sisteminin asıl hedefi olan istendik kalıcı davranışların kazandırılması ancak etkili bir sınıf yönetimi ile gerçekleştirilebilir. Öğrenme büyük ölçüde okulda, öğrenci, öğretmen etkileşimi ise sınıfta gerçekleşir. Kısaca, “eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yaşam alanı” (Aydın, 2004) olarak tanımlanan sınıfların yönetiminden öğretmen sorumludur.

Öğretmen sınıf yönetiminin en etkili ögesidir. Etkili sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerini öğretmen yönlendirir. Günümüzde öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olma gereksiniminin artması ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarının yönetimi konusu önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. İşitme engelliler okullarında bu durum daha da önemlidir. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalar göstermiştir ki; öğretmenler istenmeyen davranışları yönetirken, güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Karşılaştıkları güçlükleri çözerken öğretmen yaklaşımları genellikle yeterli olmamakta, bu nedenle öğretmenlerin bilimsel yöntem bilgisine ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir. İşitme engelliler okullarında işitme engelli öğrencilere yönelik öğretmenin yeterli sınıf yönetimi ve iletişim becerilerine sahip olup olmadığı henüz yeterince araştırma yapılmadığından dolayısıyla ne tür tedbirler alınacağı bilinmediğinden problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsanların temel sorunlarından biri, belki de en önemlisi başkaları tarafından iyi anlaşılmamaktır. Anlaşıldığını hisseden birey rahatlar, huzur duyar. Çağdaş dünyanın getirdiği iletişim sorunlarına, yalnızlığa ve yabancılaşmaya karşı en etkili yol insanların birbirlerini anlamaya çalışmalarıdır. Bu anlamayı sağlayan en etkili yol ise kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak, yani empati kurarak anlamasıdır. Günlük yaşamın hemen her kesiminde empatik anlayış, insanları birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar, kendileriyle empati kurulduğunda,

anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Diğer insanlar tarafından anlaşılmak ve önem verilmek ise, kişiyi rahatlatır (Dökmen, 2009). İşitme engelli öğrencilerin normal öğrencilere göre çok daha fazla anlaşılmaya ihtiyaçları olduğu açıktır.

Bir insanın başka bir insanla kurduğu iletişimde anlayış boyutu, iletişimin kalitesi açısından son derece önemlidir. İşitme engelliler okullarında öğretmen öğrenci ilişkisinin sağlıklı kurulması çok daha önemlidir. İkili ilişkilerde ve iletişimde anlayışın gelişmesi için de kişinin empati kurma becerisinin de gelişmiş olması gerekir. Bunu gerçekleştiren bir öğretmen, öğrencileriyle daha sağlıklı ve mutlu ilişkiler kurar. Öğretmenin öğrencilerine yönelik geliştireceği empatik anlayış, empatik duyarlılık, öğrenciyle kurulacak iletişimin kalitesini arttıracak, çatışmaları en aza indirecektir. Gerek ülkemizde ve gerekse yurtdışında yapılan araştırmalar göstermektedir ki, empati, gündelik yaşamda kişilerarası etkileşimin çok önemli bir unsurudur, ancak insanlar, empati kurmak için genellikle gerektiği kadar gayret göstermezler. İşitme engelliler okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile empatik eğilimlerinin ilişkisi ve bu ilişkiyi etkileyen faktörlerin neler olduğunun şimdiye kadar araştırılmamış olması bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.4. Alt Problemler

1. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

3. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri mezuniyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
8. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri okuldaki çalışma konumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
9. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri iletişim veya empatiyle ilgili eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
10. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri nasıldır?
11. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
12. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
13. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

14. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri mezuniyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
15. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
16. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
17. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
18. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri okuldaki çalışma konumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
19. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri iletişim veya empatiyle ilgili eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
20. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri düzeyleri nasıldır?
21. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleriyle sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Özel eğitim alanı, eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Engelli bireylerin sayısı nüfusun yaklaşık % 10'unu oluşturmaktadır. Bu sayı dikkate alınması gereken bir çoğunluktur. Engelli birey sayısının fazla olması ve engelli bireylerin eğitime duyulan ihtiyaç sebebiyle son yıllarda Türkiye’de özel eğitim hizmeti veren kurumların sayısı hızla artmaktadır. Ancak özel eğitim alanında çalışan donanımlı personel sayısı azdır. Üniversitelerde bu alanda eğitim veren

bölüm sayısı yetersizdir. Bu nedenle özel eğitimde, alan dışından olan personel çalışmaktadır. Sucuoğlu (2001)'na göre alan dışından olan öğretmenler, özelliklerini yeterince tanımadıkları çocuklarla çalışmak zorunda kalmakta, kurumlardaki araç-gereç yetersizliği, programların sınırlılığı, var olan programların uygulamaya konulamaması gibi problemlerle baş etmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca özel eğitim kurumlarında öğretmenlere bilgi ve beceri yönünden destek verecek uzmanların bulunmaması, uygulamaya ilişkin birçok sorunu kendilerinin çözmek zorunda kalmaları öğretmenlerin çalışmasını güçleştirmektedir. Var olan bu sorunlara ek olarak birçok öğretmenin özel eğitim alanında yetişmemesi, hatta konuyla ilgili kurs görmemelerine karşın farklı özellikteki çocukların gereksinimlerini karşılamak zorunda kalmaları, öğretmenleri olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu araştırma ile işitme engelliler okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılacak ve birçok değişkenin etkisi incelenecektir. Sınıf yönetim becerisi eğitimin kalitesini etkilemektedir. Baloğlu (2001)'na göre öğretimde etkili bir sınıf yönetimi becerisi kazanmak isteyen öğretmenin bu konuda çalışması ve kendini geliştirmesi gerekmektedir. Çünkü ister devlet, isterse özel okul ve dershanelerde olsun, gelecekte etkili öğretmen rolünü oynayabilmek; iyi bir sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip olmakla mümkün gözükmektedir. Bu rol işitme engelliler okullarında çalışan öğretmenlerde daha farklı beceriler gerektirdiğinden çok daha önemlidir.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerde bulunması gereken kişilik özelliklerinden biri de empati yeteneğidir. Empati kişiler arası iletişimin sağlıklı kurulmasına zemin hazırlar. Engelli bireylerle kurulan iletişimin de sağlıklı olmasını destekleyecek en önemli özellik empatidir. Bu bakımdan özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empati becerisinin yüksek olması beklenir. Öğrencilerin kendisiyle, öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla, aile yakınlarıyla ve sosyal çevresiyle de empati kurması, daha hoşgörülü ve saygılı ortamlar oluşturabilir. Böylece, ilgili öğretmenler aracılığıyla öğrencinin sosyal yaşam standartları biraz daha düzelecek ve belki de diğer öğretmenlere model olabilecektir.

Eğitimin de bir iletişim süreci olduğu düşünülürse eğitimcinin empati becerisinin yüksek olması beklenir. Empatik beceriye sahip olan bir eğitimci, çocuk ve gençlerin özel dünyasına girerek onları daha iyi anlayabilir ve onlara yardımcı olabilir. Empatik becerinin bu özelliği sayesinde özel eğitim alanında çalışan bir öğretmen, engelli bireylerle sağlıklı iletişim kurabilir. Öğretmen engelli bireylerin durumunu, kendisini onların yerine koyarak anlayabilir. Bu açıdan bakıldığında empatik beceri öğretmenin verdiği eğitimden verim alabilmesi için gerekli ve önemlidir. Bu açıklamalar dikkate alındığında özel eğitim alanında çalışan tüm öğretmenlerin, sınıf yönetim becerileri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi bu konuda yapılacak her türlü çalışmaya ışık tutması açısından önemlidir.

1.6. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılanlar, veri toplama aracını içtenlikle cevaplamışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinde İşitme engellilere eğitim veren ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları, ölçeğe cevap veren öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.
3. Kullanılan ölçekler ve istatistiksel çözümleme yöntemleri ile sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Özel Eğitim; Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime “özel eğitim” denir (MEB, 2008).

Özel eğitime ihtiyacı olan birey: Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşlılarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey (MEB, 2008).

İşitme engelli: Geniş kapsamlı bir terim olup, hafif dereceden çok ileri dereceye kadar herhangi bir derecedeki işitme özrünü göstermektedir (Tüfekçioğlu, 2003).

Zedelenme: Bireyin anatomik, fizyolojik, psikolojik özelliklerinde meydana gelen geçici veya kalıcı olabilen yapı, işleyiş bozukluğuna bağlı durumlara zedelenme denir (MEB, 2010).

İşitme Eşiği: Sesin, sessizlikten ayrıldığı noktadır (MEB 2010).

Sınıf Yönetimi: Sınıf içi etkinlikleri etkili bir biçimde düzenleyip sürdürebilme ve öğrenci davranışlarına rehberlik edebilme becerisidir (Turan, 2004).

Empati: Bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 2003).

Empatik Eğilim: Doğuştan getirildiği ve yaşantılar yoluyla bir miktar geliştirilebildiği kabul edilen, kişiliğin bir parçası olup; kişilerin günlük davranışları içerisinde empatik davranışta bulunma potansiyelidir (Ceyhan, 1993).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İşitme

Doğum anından başlayarak, çocuklar pek çok bilgiyi işitmelerini kullanarak öğrenirler. Bebekler bir kaç haftalık olduklarında, eğer normal işitmeye sahip iseler, anne babalarının seslerini tanıyabilmekte, yavaş sesleri ve kendi agulama seslerini dinleyebilmektedirler. Böylece işitme duyuları yoluyla sürekli olarak çevrelerinde diğer kişilerin konuşmalarını duymakta ve bu sesler ile o anda oluşan olaylar, işler, oyunlar arasında bağlantı kurmaktadır. Bu seslere anlam vermekte ve insanların düşünce, duygu ve bilgilerini konuşma ve işitme yoluyla aktardıklarını öğrenmektedirler (Atay, 2007). Bu açıdan işitmenin sağlıklı olması öğrenmeyi doğrudan etkiler.

Dil edinimi çok karmaşık bir olay olduğu halde, çocuklar ana dillerini ve konuşmayı çok doğal bir biçimde ve çok çabuk olarak öğrenmektedir. İşitme kaybı olan çocuklar ise, özel yardım görmeksizin dili öğrenememektedir. Öğrenmeye en uygun yaşlarında, bu engelleri nedeniyle bu erken dönem fırsatlarını kaçırmakta ve ana dillerini kazanamamaktadırlar. Özel eğitimle, aile eğitimi ve destekleyici eğitim ile konuşmayı anlaması ve konuşmayı öğrenmesi, bu yolla iletişim kurması mümkün olabiliyor. İşitme engelli olup, erken yaşlarda uygun eğitim alan birçok işitme engelli birey, eğitim ve meslek edinmede çok iyi düzeylere gelebiliyor. Ancak bunun için işitme kaybının oluşumundan hemen sonra başlayan, bu çocukların özel gereksinimlerini karşılayacak biçimde planlanmış ve çok iyi yürütülen eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekiyor (Tüfekçioğlu, 2003).

2.1.1. İşitme Duyusunun Önemi

İnsanı diğer canlılardan ayıran özelliği konuşma yeteneğidir. Konuşmanın gerçekleşebilmesi için de işitme duyusuna gerek vardır. Çocuklar işittikleri sürece, içinde yaşadıkları toplumda konuşulan dili kazanabilmekte ve genellikle dört yaşından sonra, dili kendilerine özgü bir biçimde kullanarak çevre ile iletişim kurabilmektedirler (MEB, 2010). Anlama, konuşma, okuma, yazma gibi iletişimsel yeteneklerin temelinde işitme vardır. İşitme duyusunun dil gelişimi açısından önemi büyüktür. Ancak diğer gelişim alanları üzerindeki etkisi de yadsınamaz. İşitme duyusundaki engel dolayısıyla çocukla iletişimin azalması, çocuğun sadece dil gelişimini değil, bunun beraberinde sosyal ve duygusal gelişimini de olumsuz yönde etkiler. Dil ve kavram gelişimindeki yetersizlik, işitsel girdinin az olması, bilişsel gelişim sürecini de olumsuz etkiler (Girgin, 2003).

2.1.2. İşitme Duyusunun Özellikleri

İşitme diğer duyularla kıyaslandığında, devamlılık gösteren bir özelliğe sahiptir. Örneğin uykuda iken görme duyusu iş görmez. Ama işitme duyumuz çalışır. İşitmenin devamlılığı bu duyunun istemsiz çalışma özelliği ile açıklanabilir. İşitmenin gerçekleşmesi için sesin olması gerekir. Ses cisimlerin titreşmesiyle oluşan ve dalgalar hâlinde yayılan bir tür enerjidir. Üç özelliği vardır. Bunlar şiddet, kalite, frekanstır (MEB, 2010):

Şiddet (genlik): Belli bir sese kaynaklık eden cismi titreştiren güç, sesin özelliğini etkiler ve belirler. Bu sesin şiddetidir. Cismi titreştiren güç ne kadar fazla ise ses o kadar şiddetli olur. Şiddet ölçü birimi desibeldir (db).

Kalite: Bazen ses tonu, tını, ses rengi olarak da ifade edilir. Sesi başka seslerden ayırmamızı sağlayan ve sesleri birbirinden farklı kılan niteliktir.

Frekans: Cismin bir saniyedeki titreşim sayısı frekans olarak adlandırılır. Frekans ölçü birimi hertz'dir. Kısaca Hz şeklinde yazılır. Titreşim sayısı fazla olan sesler tiz, ince; titreşim sayısı az olan sesler ise pes, kalın olur. İnsan kulağı yaklaşık olarak 16-20 000 Hz arasındaki ses dalgalarını duyabilir. Yaş ilerledikçe üst sınır frekansları giderek azalır. İnsan kulağının alım gücü içinde olan (16-20000 Hz. İle 0-110 db) seslerin işitilmesine işitme duyarlığı denir.

2.1.3.İşitme Yetersizliği Olan Bireyler

İşitme Yetersizliği, işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB, 2006). Konuşma ve seslerle ilgili akustik bilgileri algılamadaki yetersizliği “işitme engeli” olarak tanımlanmaktadır. İşitme engeli, geniş kapsamlı bir terim olup hafif dereceden çok ileri dereceye kadar farklılık gösterebilen, işitme duyusuyla ilgili bir bozukluktur (Şipal, 2002).

İşitme engeli bireyin işitme duyarlılığının gelişim, sosyal uyum, özellikle de iletişim kurmadaki görevlerini yeterince yerine getirememesi sonucunda ortaya çıkan bir durumdur. Bir bireyin işitme eşik düzeyinin, herhangi bir frekansta odyogram üzerindeki sıfır eşiğinden belirli derecede sapması (15-20 db) bir işitme engeli gösterir. İşitme testi sonucunda belli bir bireyin aldığı sonuçlar kabul edilen normal işitme eşiklerinden belirli derecede farklı olup, bu kaybın derecesi bireyin dil edinmesini ve eğitimini engelleyici derecede ise işitme engelinin varlığından söz edilir (Öztürk, 2006).

Tablo 1. İşitme Kaybı Dereceleri ve İletişim Üzerindeki Etkileri

İşitme Şiddeti	İşitme Kaybı Derecesi	İletişim Üzerindeki etkisi
0-15 dB	Normal	Normal işitme olup, iletişim üzerinde olumsuz bir etkisi yoktur.
16-25 dB	Hafif	Sessiz ortamlarda, birey konuşmayı duyar, fakat gürültülü ortamlarda yavaş sesle yapılan konuşmayı anlamakta güçlük çeker. Çocuklarda konuşma gelişimi gecikebilir.
26-40 dB	Hafif - Orta	Sonradan olan kayıplarda yetişkin, sessiz ortamlarda sohbet türü yapılan konuşmaların konusu biliniyor ve kullanılan sözcük dağarcığı sınırlı ise, iletişim kurmakta güçlük çekmeyebilir. Ortam sessiz olsa dahi, hafif sesle yapılan konuşmayı ya da uzakta konuşulanları işitmekte güçlük çeker, sınıf içinde yapılan grup tartışmalarını izlemekte zorlanabilir. Çocuklarda dil gelişimi ve konuşma gecikir. İşitme cihazları yardımı ile konuşma seslerini işitir.
41-55 dB	Orta	Sonradan olan kayıplarda yetişkin, sohbet türü konuşmayı ancak yakın mesafede ise izleyebilir. Sınıf içi tartışmaları gibi grup etkinlikleri iletişim güçlükleri yaratabilir. çocuklarda dil edinimi ve konuşma engellenir. İşitme cihazları ile konuşma seslerini işitir.
56-70 dB	Orta - İleri	Sonradan olan kayıplarda birey, yalnızca yüksek sesle ve tane tane söylenen konuşmaları işitebilir ve grup ortamlarında çok zorlanır. Çoğu zaman bireyin kendi konuşması anlaşılır olabilir. Anlaşılabilirlik, normal konuşmadan farklıdır. Çocukluktaki kayıplarda ise, dil gelişimi önemli derecede gecikmiştir. İşitme cihazları ile konuşma seslerini işitir.
71-95 dB	İleri	Sonradan olan kayıplarda birey, sohbet türü konuşmayı çok yüksek sesle yapılmadıkça işitemez ve işitse dahi pek çok sözcüğü tanıyamaz. Çevre seslerinden bazılarını işitse dahi, hepsini tanıyamaz. Çocuklarda ise, ancak işitme cihazları yardımı ve özel eğitim desteği ile dili gelişebilir. Konuşması işitme kaybı arttıkça anlaşılır olmaktan uzaklaşmaktadır.
96 dB ve üstü	Çok İleri	Birey çok yüksek sesleri işitebilir; fakat konuşma seslerini cihaz olmadan işitemez. Sözlü iletişim dudak okuma yardımı ile yürütür. Çocuğun konuşma dili ancak işitme cihazları kullanımı ve özel eğitim yardımı ile gelişebilir. Ancak dili gelişmiş olsa dahi, anlaşılması güçtür ve çeşitli faktörlere bağlıdır.

Kaynak: Tüfekçioğlu, Ü. (2003). *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1514, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 803.

2.1.4.İşitme Kaybı Sınıflandırması

İşitme engelinin sınıflandırılması engelin derecesine, oluş zamanına, sebebine, oluş yerine, oluş biçimine ve süreğenliğine göre yapılmaktadır (MEB, 2010).

İşitme kaybının derecesine göre sınıflandırma: Çok ileri derecede işitme kaybı olan ve işitme cihazı kullanması zorunlu olanlar sağır, hafif ve orta derecede işitme kaybı olanlar ağır işiten olarak tanımlanmaktadır.

İşitme kaybının oluş zamanına göre sınıflandırma: İşitme kaybı çocuk dili kazanmadan ortaya çıkmışsa dil öncesi işitme kaybı, dili kazandıktan sonra ortaya çıkmışsa dil sonrası işitme kaybından söz edilmektedir.

İşitme engeli oluş yerine göre sınıflandırma: Çocuklarda genel olarak oluş yerine göre beş tür işitme kaybı görülmektedir (MEB, 2008):

- a) **İletim tipi işitme kaybı:** “Dış ve orta kulağın etkilendiği hastalıklar sonucunda (doğuştan olan problemler, dış kulak yolu iltihabı, dış kulak yolu darlığı, orta kulak enfeksiyonları, östaki tüpü hastalıkları, orta kulakta kireçlenme, travmalar, tümörler) görülen işitme kaybıdır. Sesin algılanmasında değil, iletiminde bir sorun vardır. Genellikle tıbbi ve cerrahi olarak tedavi edilebilir” (MEB, 2008).
- b) **Duyusal sinirsel (sensörinöral) tipi işitme kaybı:** “İç kulak ve iç kulaktan beyne kadar giden sinirlerin zedelenmesi sonucu meydana gelen işitme kaybıdır. Bu tip kayıplar daha ağır ve kalıcı olduğu için konuşmayı anlama becerisi bozulmaktadır” (MEB, 2008).
- c) **Karma (mix) tip işitme kaybı:** İki temel işitme kaybı dışında, orta ve iç kulak hastalıklarının da bir arada bulunduğu işitme kayıplarıdır.
- d) **Merkezi (santral) tip işitme kaybı:** “Ses dalgalarını alıp ileten işitme organlarında dış, orta, iç kulak ve işitme sinirlerinde bir bozukluk olmaz, ses

merkeze kadar iletilir, fakat yine de işitme gerçekleşmez. Bu tür işitme kaybı olanlar iç kulaktan gelen sesleri algılayamaz. Çünkü merkezi sinir sisteminde bir zedelenme meydana gelmiştir” (Özsoy ve ark., 1998).

e) **Psikolojik (Fonksiyonel/Organik Olmayan) işitme kaybı:** “Bireyin herhangi bir nedenle işitme kaybı var gibi davranması ya da gerçekten işitme kaybının olduğuna inanması ile ortaya çıkan durumdur” (MEB, 2008). İşitme organının yapısında ve işleyişinde bir bozukluk olmadığı halde işitme gerçekleşmez.

2.1.5.İşitme Kaybı Nedenleri

İşitme engelinin engelliliğin genel nedenlerinde olduğu gibi çok ve değişik nedenleri vardır. Hatta bu nedenlerden bazıları ülkeden ülkeye ve coğrafi bölgelere göre de değişiklik gösterebilmektedir. Yaygın olarak doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası nedenler olarak sınıflandırılmaktadır (MEB, 2008):

Doğum öncesi nedenler: Hamilelik döneminde annenin geçirdiği enfeksiyon veya hastalık (özellikle kızamıkçık, kabakulak, sarılık...), hamilelik döneminde annenin röntgen çektirmesi, hamilelik döneminde annenin ototoksik ilaç ve alkol kullanımı, hamilelik döneminde geçirilen kazalar, anne ve babanın kan uyuşmazlığı, işitme engeli olan diğer aile fertlerinin bulunması.

Doğum anı nedenler: Doğum sırasında meydana gelen komplikasyonlar (bebeğin ağlamaması, kordon dolanması, oksijensiz kalma...), düşük doğum ağırlığı, erken doğum ve 5 günden fazla yeni doğan bakım ünitesinde kalma), bebekte kan değişimini gerektiren sarılık, APGAR (yeni doğanlara uygulanan test) sonuçlarının 1 dakikada 4 ten düşük ve 5 dakikada 6’dan aşağı olması, doğum sırasında baş, boyun ve kulakta görülebilir zedelenme.

Doğum sonrası nedenler: Orta veya iç kulak yapılarında zedelenme, çocukluk hastalıkları (havale, menenjit, kızamıkçık, kızıl..), 3 aydan fazla süren kronik orta kulak iltihabı (otit), çocukluk yaralanmaları (kafatası kırıkları, çatlakları, baş veya

kulaklara şiddetli darbe, çok yüksek sese maruz kalma ve zarar verecek şekilde kulağa sokulan cisimler)

2.1.6.Önlemler

İşitme engeline sebep olabilecek durumların ortadan kaldırılmasına yönelik tedbirler alınmalıdır. Sağlık ve aile eğitimine önem verilmelidir. Doğum öncesi anne sağlığına dikkat etmeli, düzenli aralıklarla doktor kontrolünden geçmelidir. Yeni doğan her bebek, mutlaka muayene edilerek işitme duyusu kontrol edilmelidir. Koruyucu hekimlik hizmetleri ile olası engelin önüne geçilebileceği, erken tanı ile etkili tedavi-
eğitim verilebileceği unutulmamalıdır. Her çocuğun büyüme ve gelişmesi izlenmelidir. işitme kayıplı çocukların değerlendirilmesi ekip çalışmasını gerektirir. Bu ekipte kulak burun boğaz uzmanı, pediatrist, nörolog, psikiyatrist, psikolog, odyolog, eğitim odyoloğu, özel eğitimci, çocuk gelişimci ve sosyal hizmet uzmanı bulunmalıdır. Orta kulak enfeksiyonlarının hızlı ve etkili tedavisi yapılmalıdır. Eğer bir orta kulak iltihabı uygun bir şekilde tedavi edilmezse işitme kaybı ve beyne yayılan iltihaplar ortaya çıkabilecektir. Orta kulakta iltihap olmadan sıvı birikmesine efüzyonlu otit (seröz otit) denir. Bu hastalığın ilk belirtisi işitme kaybı olup, genellikle geniz eti büyük olan çocuklarda görülür. Gerekli tedavi yapılmazsa kalıcı işitme kaybı ortaya çıkabilir. Sensorinöral tip işitme kayıplarının tedavisi işitme cihazı, orta kulak protezleri, koklear implant, ve beyin sapı implantı uygulamaları ile yapılır (Tüfekçioğlu, 2003).

İşitme engellilerin eğitiminde, sözel iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler büyük önem taşımaktadır. Kendi içinde bir bütünlük taşıyan bu etkinlikler, anlama ve ifade etmeye yönelik dil ve konuşma becerilerini geliştirebilme amacı etrafında toplanmıştır. Özel eğitim çalışmalarında bu etkinliklerden yararlanılır.

2.1.7.İşitme Engelin Yaygınlığı

Uluslararası ölçek olarak kabul edilen engelli nüfusun, genel nüfusa oranı olan %14 oranında ve 1997 genel nüfus sayımı sonucuna göre, işitme engellilerin genel nüfusa

oranı %0,6 olup, tahminen engelli sayısı 377.193 'tür. Bu oranlara göre nüfusumuzun 135.500'ü öğrenim çağında işitme engellidir (MEB, 2010). Bu çocukların büyük bir kısmı kaynaştırma öğrencisi olarak eğitimlerine devam etmektedir.

2.1.8.İşitme Engelli Çocuğun Özellikleri

İşitme engelli çocuklar engellerinin özelliğine bağlı olarak gelişim alanlarında bazı farklılıklar gösterirler. Ancak bu onların normal işiten akranlarından tamamen farklı olduğu anlamına gelmez. Eğitimdeki amaçlarımızdan biri de işitme engelli çocukların engellerinden doğan bu farklılıkları eğitim ve öğretim ile en aza indirmektir (MEB, 2008). İşitme engelli çocukların özelliklerini, motor, bilişsel, sosyal ve duygusal, dil ve kişilik gelişimi alanlarına ayırarak incelenebilir.

2.1.8.1.Motor gelişim

İşitme engelli çocuklar hiçbir engeli bulunmayan akranları ile aynı motor gelişim özelliklerini takip ederler. Örneğin; yarımsız ayağa kalkma, yürüme, merdiven çıkma gibi... işitme engelli çocukların merkezi sinir sistemine bağlı olarak genel vücut koordinasyonunun sağlanması ve denge alanlarında problemleri vardır (MEB, 2008). Bununla birlikte, işitme engelli çocuklar normal işiten yaşlılarına göre görsel-motor koordinasyonu gerektiren ayakkabı bağcıklarını bağlama, ipe boncuk dizme gibi bazı becerilerde güçlüklerle karşılaşabilirler (Tüfekçioğlu, 2003).

2.1.8.2.Bilişsel gelişim

Bilişsel gelişim sürecinde dil önemli bir yer tutar. İşitme engelli çocukların dil becerilerindeki, kavram gelişimindeki yetersizlik ve işitsel girdinin az olması bilişsel gelişim sürecini de olumsuz olarak etkiler. Bu durum çocuğun eğitim ve yaşantı eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Çocuk düşüncelerini ifade etmede ve başkalarının düşüncelerini anlamada engellerle karşılaşır (MEB, 2008). Buna rağmen işitme engelli çocuklar normal işiten akranlarından bilişsel becerilerde çok fazla geri kalmış değillerdir. Erken tanılandıklarında ve erken eğitime alındıklarında

birçok çocuk engeline rağmen, akranlarını yalnızca birkaç yıl geriden takip eder (Girgin, 2003).

İşitme engelli çocukların bilişsel gelişimleri konusunda birbirinden farklı iki görüş bulunmaktadır. Bunlardan ilki, düşünmenin dile bağlı olarak geliştiği bu nedenle işitme engelinin çocuğun düşünme yeteneğinde yetersizliğe yol açtığı görüşüdür. Diğer görüşe göre, düşünmenin dil olmadan da mümkün olacağıdır. Bu görüşe göre, işitme engelli bireylerde yalnızca dille ilişkili kavramlarda güçlükleri vardır (Ataman, 2003).

2.1.8.3.Sosyal ve duygusal gelişim

Çocuklar doğumdan itibaren sosyal bir ortam ile çevrilidir. Öncelikle ailesi, daha sonra da yakın çevresi ile etkileşime geçer. Aile- çocuk etkileşimi çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde en önemli faktördür. İletişim kurmak; aile ile çocuğun düşüncelerini, toplumsal değerlerini, sosyal hayatı paylaşması sonucunu doğurur. Aileler çocuğunun engelini fark ettikten sonra reddetme ve inkâr gibi çocukla iletişimlerinin azalmasına neden olan bir takım süreçlerden geçerler. Bu durum çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine olumsuz bir zemin oluşturur. Aileyle olan iletişiminin giderek azalması zaman içinde toplumla olan iletişime de yansır. Bu durum da çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz olarak etkiler (MEB, 2008).

Öğretmen ve akranları da çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde önemli rol oynarlar. Akranların ve öğretmenlerin engelli çocukla kolay ve etkili iletişime girmesi ile çocuk sosyal kuralları, konuşmada kullanılan kuralları, farklı durumlara uygun tepki vermeyi, kişilerle yakın ilişkiler kurmayı öğrenebilir. Buna rağmen eğer çocukla iletişim kurulmuyor ya da iletişim için çok az zaman harcanıyorsa, çocuğun sosyal çevrenin bir parçası olması, olumlu benlik algısı geliştirmesi gibi konularda problemler yaşanır (Tüfekçioğlu, 2003).

İşitme engelli çocuklar ihtiyaçlarını sözel olarak ifade etmede yetersiz kalırlar. Aileleri ve arkadaşları onların duygu ve düşüncelerini anlamakta zorlanırlar. Bu

durumda çocuklar kendini kötü hisseder, kendine kızar ve kendine olan güvenleri gelişmez. Topluma uyum sağlamada zorluk çekerler, kendilerini soyutlanmış hissederler (Ataman, 2003).

Sosyal ve duygusal gelişim ağırlıkla iletişim faaliyetine bağlıdır. İşitme engelli çocuklar, etkili sosyal etkileşim için gerekli dil becerilerinden yoksun olduklarından dolayı sosyal ilişkiyi başlatma ve sürdürmede güçlükler yaşamaktadır. İşitme engelli çocukların başkalarıyla yaşadıkları iletişim güçlükleri duygusal sorunları da beraberinde getirmektedir (Öztürk, 2006). Küçük yaştan itibaren işitme engelli çocuğa işiten çocuklardan farklı davranmayarak, onları engellerine rağmen bu toplumun etkin bireyleri haline getirebiliriz.

İşitme engelliler okullarında yürütülen öğretim programında yer alan görsel sanatlar dersi, özellikle işitme kaybı olan çocuklar için onların kazanılması ve olası sorunlarına kapı aralayabilecek fırsatlar sunması bakımından değerli olabilir. Çevresindeki bireyleri işitemeyen, onlarla konuşamayan çocuklar, sanat aracılığı ile kendilerini daha iyi ifade edebilme yolu bulabilirler. “Çekingen, sessiz, dil ya da konuşma sorunu olan çocuklar için resim ve gözlem yöntemleri onun kendini anlatmasında en sağlıklı yoldur.” (Yavuzer, 2009).

2.1.8.4.Dil gelişimi

İşitme engelli bireylerin duygusal ve sosyal sorunlarının yanı sıra eğitimlerinin aksaması ya da iş ediniminde karşılaştıkları sorunlar, değişik düzeylerde ortaya çıkabilir. Bu sorunların temelinde şüphesiz iletişim yetersizliği yatmaktadır. İletişim; genel anlamda duygu, düşünce ve ihtiyaçların alıcı konumunda olan kişi ya da kişilere aktarma sürecidir. İletişimin kesintisiz ve anlaşılabilir gerçekleşmesi için kullanılan sistematik semboller ve kurallar dizgesine “dil” denir (Girgin, 2003). Bu tanım çerçevesinde dili kullanma becerisi düşünüldüğünde dil gelişimi çocuk gelişimi alanlarından biri olarak önemini korumaktadır. Dil gelişimi, işitme engelli çocukların, en çok etkilendiği gelişim alanlarından birisidir. İşitme kaybı, dili anlama ve üretmede önemli güçlükler ortaya çıkarabilmektedir (Öztürk, 2006). Çocukta dil kazanımı birbirine bağlı aşamalardan meydana gelir. Buna göre; sesleri

duymayan ve sözel uyarıları algılayamayan çocuğun dil kazanımı tam olarak gerçekleşemez. Dil kazanımının tam olarak gerçekleşmemesinin bir diğer sebebi de ailenin çocuğa yeterli sözel tepkiyi vermemesidir. Çocuğun engelli olduğunu duyan ailenin çocukla sözel iletişimi azalır. Çocuğun sözel tepkilerinin az olması ailenin çocukla iletişimine etki eden bir faktördür. İşitme engelli çocuklarda okuma yazma gibi dilin kullanımını gerektiren becerileri kazanmada da problemler görülür (MEB, 2008).

Erken yaşlarda görülen işitme kaybı, konuşma ve dil gelişimini olumsuz yönde etkilerken, kaybı erken teşhis edilen ve uygun cihazlar edinen çocuklar ise, dil gelişimini olumlu yönde sürdürebilirler (Şipal, 2002). İşitme engelin zamanında fark edilmesi alınacak tedbirleri hızlandıracak ve normal çocuklara yakın bir gelişim işitme engelli çocuklar için de düşünülebilecektir.

2.1.8.4.Kişilik gelişimleri

Toplumda işiten bireyler tarafından reddedilen ve uygun iletişim stratejilerini kullanamayan bir bireyde olumlu yönde benlik gelişimi engellenerek, güvensiz, bağımlı ve üretken olmayan uyumsuz davranış özellikleri görülebilir. Bu konudaki en önemli görev öncelikle aileye düşmektedir. Öncelikle işitme engelli birey, ailesi tarafından yeterlilik ve yetersizlikleri ile yeterince tanınarak, olduğu gibi kabul edilirse, o aileyi toplumun kabul etmesi de daha kolay olacaktır (Atay, 2007). Engelliliğin giderilmesinin veya en sağlıklı eğitim yöntemlerinin seçilmesinin ilk şartı ailenin engelli bireyi kabul etmesinde gizlidir. Böylece alınacak tedbirler ve sürdürülecek eğitim faaliyetleri birlikte planlanabilecektir.

İşitme engeli olan çocuğun kişilik gelişimi erken bebeklik döneminde oluşmaya başlar ve çevresi ile iletişim kuramadan büyüyen çocuğun ilişkilerinde uyumsuzluk ve düzensizlik ortaya çıkabilir. Erken yaşlardan itibaren yaşadığı iletişim kopukluklarından dolayı tek başına hareket edemeyen ve sürekli ailesinin denetimi altında yaşayan çocukta bağımlılık duygusu gelişir ve bu bağımlılık duygusu olumlu benlik kavramını engeller (Yavuzer, 2004).

2.2.Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri

Türkiye’de özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimine 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde işitme engelli çocuklara eğitim veren bir okulun açılması ile başlanılmıştır. Daha sonra bu okula görme engelli çocuklarla ilgili bir bölüm eklenmiş, okul 30 yıl eğitim verdikten sonra kapatılmıştır. 1921 yılında Özel İzmir Sağırılar-Körler Okulu açılmış ve bu okul 1924 yılından 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı olarak özel eğitim hizmetlerini sürdürmüştür. 1950 yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na devredilmiştir. 1950 yılından 1980 yılına kadar Özel Eğitim Hizmetleri, İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şube müdürlüğü tarafından yürütülmüştür. Eğitim sistemimizde rehberlik kavramı II. Dünya Savaşı’ndan sonraki yıllarda gündeme gelmiştir. Bu yıllardaki müfredat programlarında; bireyler arası farklılıklardan, eğitim ve programların bu farklılıklara göre ayarlanması gerektiğinden bahsedilmeye başlanmıştır. Marshall Planı çerçevesinde Türkiye’ye gelen Amerikalı uzmanların eğitimimizdeki çeşitli geliştirme ve yenileştirme faaliyetleri sırasında, eğitimde ve özellikle rehberlikte kullanılacak ölçme araçlarını geliştirmek amacıyla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’na bağlı bir Test-Araştırma Bürosu 1955 yılında kurulmuştur. Bu büro rehberlikte bazı ölçme araçları üzerinde çeşitli çalışmalar yapmış, ancak sonraki yıllarda çeşitli örgütsel düzenlemeler sırasında kapatılmıştır. 06.08.1980 tarihinde 2429 sayılı onayla Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 27.02.1982 tarihinde Daire Başkanlığına, 13.12.1983 gün ve 179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülmüştür. Aynı yıl çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu”nda, özel eğitime muhtaç çocukların yetiştirilmelerine dair esaslar belirlenmiştir. Ülke genelinde özel eğitim ve rehberlik alanında ihtiyaçların artması sonucu, hizmeti daha etkin ve yaygın olarak yürütebilmek amacıyla 30.04.1992 gün ve 3797 sayılı Kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Ayrıca, 06.06.1997 tarihli mükerrer 23011 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile engellilere ilişkin özel eğitim esasları belirlenmiştir (www.orgm.meb.gov.tr, erişim tarihi:15.10.2012).

2.2.1.Özel Eğitimin İlkeleri

Özel eğitim hizmetlerinin sürdürülmesinde uyulması gereken ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Özel Eğitim Yönetmeliğinde aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2006):

- Özel eğitim gerektiren tüm bireyler; ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetinden yararlandırılır.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimine erken yaşta başlanır.
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak yetersizliği olmayan akranları ile eğitimlerine öncelik verilir.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.
- Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.
- Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılmaları ve eğitimleri sağlanır.
- Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum örgütleri ile iş birliği içinde çalışılır
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

2.2.2.Özel Eğitimin Amaçları

Eğitim çalışmaları temel amaçlar ve özel amaçlar ışığında sürdürülür. Özel Eğitim Çalışmalarının Amaçları özel eğitim yönetmeliğinde şu şekilde ifadesini bulmaktadır. Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitim gerektiren bireylerin;

- Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş

birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir yurttaş olarak yetişmelerini,

- Kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmeleri için temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,
- Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç kullanarak eğitim gereksinimleri, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlamıştır (MEB, 2006).

2.3.Türkiye’de İşitme Engelli Çocukların Eğitimleri

Ülkemizde işitme engelli çocukların eğitimleriyle ilgili ilk çalışmalar 1800’lerin sonlarında görölmektedir. “Ülkemizde ilk sağır ve dilsizler okulunun 1889 yılında İstanbul’da Ticaret Mektebi içinde müdür Grati Efendi tarafından zamanın bazı yüksek devlet memurlarının sağır çocuklarının eğitimi için açılan sağırlar okulu ile başlamıştır” (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987). Bu okulun mevcudu 30 olarak düşünülmüş ve öğrenim sırası dört yıl olan okula 6 ile 20 yaş arası öğrenci kabul edilmesi öngörülmüştür. Okul gündüzlü olup, programı Fransız sağırlar eğitimi esas alınarak düzenlenmiştir. “Benimsenen yöntem, işaret yöntemi idi. Müdür Grati Efendi’nin ölümü ile bu okullar ilgisizliğe terk edilmiştir. Bu okuldaki sonradan açılmış olan diğer sağırlar ve körler okulları 1951 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlanmıştır” (Girgin, 2003). Meşrutiyet döneminde özel eğitimdeki başlıca gelişmeler:

İstanbul’daki Dilsiz Mektebi, özellikle bina bulunamadığı için çalışmalarını güçlükle sürdürmüş, bir ara kapatılmış, 1914’te tekrar açılmıştır. Selanik’te 1909’da özel bir Dilsiz Mektebi açılmıştır. İzmir’de 1911’de Albert Karmona adında dilsiz bir Osmanlı Musevi Tüccarı bir Sağır ve Dilsiz Mektebi açmıştır. Karmona, Paris’te Dilsiz Mektebi’nde okumuş ve terzilik öğrenmiştir (Akyüz, 2001). 1921 yılında Özel İzmir Sağırlar-Körler Okulu açılmış ve bu okul 1924 yılından 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı olarak eğitim hizmetlerini sürdürdükten sonra Milli Eğitim Bakanlığı’na devredilmiştir (Çelik, 2010).

1952-1953 ders yılı başında Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü'nde özel eğitim kurumlarına öğretim ve yönetim görevlisi yetiştirmek için Özel Eğitim Bölümü açılmış, iki dönem mezun veren bu bölümden 60 kadar eleman yetişmiştir. 1965'te Ankara' da kurulan Eğitim Fakültesi'nde bir Özel Eğitim Bölümü de yer almıştır (Akyüz, 2001).

Günümüzde işitme engellilerin eğitimi alanındaki uygulamalar, İşitme Engelliler Okulları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, Milli Eğitim Bakanlığı içindeki Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğüne bağlı olarak, işitme engellilerin eğitimleri ile sorumlu olan ve bu alanda en yaygın eğitim hizmetini veren kurumlar olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bu okullarda eğitimde kullanılan iletişim yöntemi, okul yönetmeliklerine göre oral yöntem, diğer adı ile yapılandırılmış sözel yöntemdir. Ancak yapılan araştırmalar ve gözlemler, bu okullarda çeşitli işaret yöntemlerinin de kullanıldığını göstermektedir. Bu okullara başvuran çocukların çok geç teşhis edilmesi ve cihazlandırılması, birçoğunun hiç cihazlandırılmaması ve diğer bazı nedenler sonucunda öğrenciler konuşmayı ve sözel dili öğrenme fırsatları bulamamakta, iletişim gereksinimlerini çeşitli işaretler, jestler ve beden dili kullanarak karşılamaktadır (Girgin, 2003).

İşitme engelli çocukların özel eğitim ihtiyacının belirlenmesinde işitme engelinin derecesi önemlidir. Eğitim ihtiyacı orta derecede işitme kaybı ile başlar. Çok hafif ve hafif derecede işitme kaybı olan çocuklara ev ve sınıf ortamında gerekli düzenlemeler yapılarak (sınıfta ön sırada oturma, duvarların ve yerlerin sesi geçirici özellikler taşıması, sesin yankılanmasını en az düzeye getirme) eğitim verilmelidir. İşitme engel derecesi arttıkça, kullanılan iletişim modelleri ve eğitim teknikleri farklılık gösterir. Eğitimde uygulanan yöntemler işaret desteği alan eğitim yöntemleri ve işaret desteği almayan eğitim yöntemleri olarak iki grupta toplanır (MEB, 2010).

2.3.1.İşaret Destekli Eğitim Yöntemleri

İşaret dili: Nesne ve fikirlerin işaretlerle anlatılmasına dayanan görsel bir iletişim sistemidir. Daha çok doğuştan engelli olup eğitim görmemiş işitme engelli bireylerin

kullandığı yöntem olarak bilinmektedir. İşaret dili kullananlar, konuşmayı öğrenebilmek için görsel uyaranları kullanırlar. Bu sebeple dikkatlerini işitmeye değil görmeye verdikleri için dinlemeyi öğrenmemektedirler (Tüfekçioğlu, 2003).

Parmak alfabesi: Belirli bir dilin harflerini parmaklarla göstermeye dayanır. Kullanılması sınırlı bir yöntemdir. Yazı dilini bilenler tarafından kullanılır (MEB, 2010).

Tüm (total) yöntem: Dil ediniminde kullanılmakta olan sözel, işitsel, yazılı ve işarete dayalı tüm yöntemleri kullanmaya dayanan eğitim yöntemidir. Temelinde yöntemin bir araç olduğu ve aracın amaçlarla uyum içinde olması gerektiği düşüncesi vardır. Bireysel farkların ve bireysel ihtiyaçların önemine dayanan bir yöntemdir (MEB, 2010).

2.3.2.İşaret Desteksiz Eğitim Yöntemi

Doğal sözel - işitsel yöntem: Çocukların var olan işitme kalıntılarından yararlanarak, işitme kaybına uygun cihazların kullanılmasıyla, doğal ortamlarda konuşma ve dil gelişimini sağlamayı amaçlar. Bu yöntemde erken tanı, işitme kaybına uygun cihaz kullanımı, cihaz kullanımında sürekliliği sağlama ve erken eğitim büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu yöntemde ailenin eğitime doğrudan katılımı ve ailenin bilinçlendirilmesi vazgeçilmez bir unsurdur (Tüfekçioğlu, 2003).

İşitsel yöntem: Çocukla iletişimde sadece işitme duyusu kullanılır. İşitme engelli çocukların gecikmeli de olsa işiten çocuklarla aynı dil edinim süreçlerini izleyeceği kabul edilir. Bu yöntemde de işitme cihazlarının önemi büyüktür. Farklı olduğu nokta, çocuk ile iletişim sırasında sadece işitme duyusunu geliştirici etkinlikler ve iletişim yöntemlerinin tercih edilmesidir. Dudak okuma, parmak alfabesi gibi yöntemler; dinleme becerisinin gelişimini engellediği düşüncesinden dolayı kullanılmaz (Girgin, 2003).

2.4.Yönetim Kavramı

Sınıf yönetimini anlamak için ilişkili kavramların neler olduğunun ve nasıl tanımlandığının bilinmesine gerek vardır. Öncelikli olarak örgüt, yönetim ve eğitim yönetimi ve sınıf yönetimi kavramları aşağıda açıklanmaya çalışılacaktır.

Koordineli her çabayı bir örgüt olarak görmek mümkündür. Yönetim ise, en genel anlatımla örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatabilmek için yapılması gerekenleri yaptırma işidir. Ölçeği ve amacı ne olursa olsun, örgütler birer yapıyı, yönetimler ise bu yapıları harekete geçiren birer süreci ifade eder (Baloğlu, 2001). Celep (2008)'e göre yönetim, bir amacı gerçekleştirmek için madde ve insan kaynaklarını eş güdümlyerek eyleme geçirme sürecidir. Sınıf yönetimi ise, sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıftaki öğretim kaynakları ile öğrencileri organize ederek eyleme geçirme sürecidir.

Zamanla yönetim bilimi ve eğitim bilimlerinde gözlenen gelişmelere koşut olarak eğitim örgütlerinin amaçlarını daha etkili bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için madde ve insan kaynaklarının etkili bir biçimde yönetilmesinin gerekli görülmesiyle eğitim yönetimi alanı ortaya çıkmıştır (Ağaoğlu, 2005). Eğitim yönetiminin eğitim faaliyetlerindeki etkisi uygulama şekline göre olumlu veya olumsuz olabilmektedir.

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yaşatmak sürecidir. Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel bir alanıdır ve eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Demirtaş, 2005). Bu uygulamaların dışında kalacak bir eğitim yönetim anlayışı eğitim hedefleri önünde bir engel olacaktır.

2.4.1.Sınıf Yönetimi

Toplumsal kurum olan okul ve okulun bir alt birimi olarak da sınıf, insan öğrenmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Planlı ve programlı yürütülmesi

gereken eğitim etkinliklerinin gerekliliği, hedeflenen davranışları öğrencilerin kazanmaları için yürütülen öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortamlar olarak sınıf kavramını öne çıkarmıştır (Bayrak ve Erişti, 2005). Sınıflar, öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi amacıyla oluşturulmuş özel alanlardır (Çelik, 2005). Aynı sınıftaki öğrenciler yaş ve bilgi düzeyi açısından benzerdirler. Sınıf bu öğrencilerin oluşturduğu grubun adıdır, bu durumda sınıf yönetimi, hazır bulunuşluk düzeyleri benzer insan grubunun yönetilmesidir (Başar, 2003).

Eğitim sürecinde sınıf düzeninin sağlanması, amaçların öğrencilerle paylaşılması, onların öğrenme amaçlarını gerçekleştirmeleri yönünde motive edilmesi ve öğrenmenin sağlanması hem öğretimsel hem de yönetsel rolleri vurgular. Sınıf yaşamında öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olanakların, süreçlerin, öğrenme düzeninin ve kurallarının belirlenmesi, sürdürülmesi, sınıftaki zaman, madde ve insan kaynaklarının etkin olarak yönetilmesi sürecine sınıf yönetimi denilmektedir. Bir başka tanıma göre sınıf yönetimi, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve değerlendirme gibi işlevlere ilişkin ilke kavram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ile etkinliklerin tümüdür (Türkmen, 2011).

Sınıf yönetiminin hem yönetim bilimi, hem pedagoji, hem de öğretim alanıyla ilişkisini yansıtacak bir tanımına göre sınıf yönetimi, öğretmenin öğretim hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla, öğretim ortamında bulunan madde ve öğrenci kaynağını koordine ederek, öğrenmeyi etkili ve kontrollü yürütebilme becerisidir (Baloğlu, 2001).

Turan (2004) sınıf yönetimini, sınıf içi etkinlikleri etkili bir biçimde düzenleyip sürdürebilme ve öğrenci davranışlarına rehberlik edebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Ünal ve Ada (2003) sınıf yönetimini, öğretmenin öğrencilerde istenen davranış değişikliğini oluşturma, uygun olmayan davranışları düzeltme, iyi bir iletişim ağı kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir iletişim yaratma ve zamanı etkili kullanma etkinlikleri olarak tanımlanmışlardır.

Sınıf yönetimi, ęretim çalışmaları açısından en önemli unsurların başında gelir; çünkü ęretim, sınıfın iyi yönetilmesi lsnde verimli ve başarılı olabilir. Öğretim ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin sınıf iyi ynetilemezse başarılı olmak mümkün değildir. Bu yüzden sınıf yönetimini, ęretimin etkili ve başarılı olabilmesi için temel ve belirleyici olarak görmek gerekir (Erdoğan, 2000).

2.4.2.Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Sınıf yönetimi başlangıçta ęretmenin otoritesinin sınıfta hkim kılınması anlamında kullanılmaktaydı ve disipline dayanan bir anlayış hkimdi. Günümüzde, sınıf yönetimi daha çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır. Diğer bir anlatımla, sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanması, ęretmenin alan bilgisine çok iyi hkim olması ve genel kültür ile ęretmenlik meslek formasyonu kazanmasıyla sağlanabileceği belirtilmektedir (alık, 2002). Bu durumlar sınıf yönetiminde farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Sınıf yönetimi, sınıf ortamından, bireyin psikolojik özelliklerinden ve sınıf dışı etkenlerden etkilenir. Bu yüzden sınıf yönetimi bazı güçlükleri içerir. Sınıf yönetiminin değişkenleri, ğrenci, ęretmen, ortam, okul, eğitim yönetimi ve evre olarak sıralanabilir. Sınıf yönetimini etkileyen birçok neden var ve bu nedenlerin temelinde değişik etkenler söz konusudur. Sınıf yönetimini etkileyen etkenler şu şekilde sınıflandırılabilir: Aile, toplumsal norm ve değerler, öğrencilerin geldikleri evre, beklentiler, kitle iletişim araçlarını içeren sosyal etkenler. Öğrenci zellik ve ihtiyaçları ile ęretmenin kişisel özelliklerini içeren psikolojik etkenler. Sınıf yönetimini etkileyen eğitim ortam ve durumları ile okulun yönetim yapı ve işleyişi ile ilişkili eğitsel etkenlerdir (Taş, 2005).

Sınıf yönetimini etkileyen en önemli faktörlerden biri örgütün amaçlarıdır. Ortak amaçlar ve idealler etrafında toplanılması ve bu amaçların öğrencilere aktarılması sınıf yönetim problemlerini en aza indirecektir. Toprakçı (2008)'ya göre, amaçlar bir örgüte yn ve anlam sağlar onlar bir örgütün varlık nedenidir. Açık bir şekilde

tanımlanmış örgütsel amaçlar, bir örgüt için çok büyük önem taşır. Amaçların sınıf ve ders açısından yerine getirebileceği işlevler vardır.

Öğretmenin öğrencisine istenilen davranışları kazandırabilmesi ve etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olabilmesi için öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yükseltmesi gerekir. Öğretmenin özü sözü bir olması, kendi duygularını aktarabilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi, model olabilmesi, ilişkilendirebilmesi, dikkati yönlendirebilmesi, güler yüzlü olması, yargısız mesaj vermesi, sözel övgü kullanması öğrencileri güdüler (Öncü, 2003). Sınıf yönetiminin temelinde öğretmenin becerisi yatar. Daha iyi bir eğitim için öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Sınıf yönetiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi alanında yetişmiş olmasına bağlıdır (Demirtaş, 2005).

Toprakçı (2008) sınıf yönetimini etkileyen faktörleri; sınıf içi ve sınıf dışı faktörler olarak iki bölümde incelemiştir. Sınıf dışı faktörleri temel etmenler ve yan etmenler olarak, sınıf içi faktörleri ise; sınıfın fiziksel yeterliliği ile ilgili faktörler ve sınıf yönetimini etkileyen öğretmen, öğrenci, sınıf yöneticisi yeterlikleri olarak sınıflandırmıştır. Türkmen (2011)'e göre de sınıf yönetimini etkileyen etmenleri sınıf içi ve sınıf dışı etmenler olmak üzere iki boyutta ele almak mümkündür. Buna göre sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi etmenler şu şekilde sıralanabilir:

Öğrenci özellikleri; öğrencilerin gelişim düzeyleri, sosyal ve kültürel geçmişleri, psikolojik yapısı, başarı durumları bu kapsamda ele alınabilir.

Öğretmen özellikleri; öğretmenlerin mesleki tutumları, yeterlilikleri, amaçları, sosyal ve psikolojik özellikleri, yönetim anlayışları, kullanılan öğretim yöntemleri, sağlık durumu gibi unsurlar bu boyutta sayılabilir.

Sınıfın fiziksel özellikleri; oturma düzeni, aydınlanma temizlik, estetik görünüm, öğrenci sayısı, gürültü gibi etmenler bu kapsamda sayılabilir. Sınıf yönetimin etkileyen sınıf dışı etmenler sınıf içi etmenler üzerinde etkili olup daha kapsamlıdır.

Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı etmenler de şu şekilde sıralanabilir (Türkmen, 2011):

Genel Yönetim ve Merkez Örgüt: Ülkenin siyasal, sosyal ve ekonomik yönelimleri ile eğitim sisteminin örgüt ve yönetim yapısı öğretmenlerin sınıf yönetimi etkinliklerine önemli ölçüde yöne veren unsurlardır.

Okul Yönetimi: Okul kültürü, okulda egemen olan yönetim anlayışı, okul yöneticisinin tutum ve davranışları, fiziksel özellikleri, eğitimsel ve sosyal olanaklar gibi özellikler sınıf yönetimini doğrudan etkiler.

Aile: Sosyal, ekonomik kültürel özellikler, aile büyüklüğü, aile içi ilişkiler, ailelerin öğretmene ve okula yönelik tutumları, öğretmen-aile işbirliği gibi etmenler sıralanabilir.

Çevre: Okulun dolayısıyla sınıfın içinde bulunduğu çevrenin sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri, okulun çevresinde bulunan toplumsal kurumlar, baskı grupları, akran grupları gibi unsurlar sınıfta gerçekleşen yönetsel etkinlikler üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu söylenebilir.

Etkili sınıf yönetimi, sınıf yönetimini etkileyen etmenleri öğrencilere istedik davranışların kazandırılmasına katkı sağlayacak şekilde yönlendirmekle gerçekleşebilecektir. Bunun sağlanabilmesi ve öğrencileri etkileyen etmenlerin tanımlanmasıyla mümkün olabilir (Türkmen, 2011).

2.4.3.Sınıf Yönetim Becerisi

Öğretmen; sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile eğitimin aksamasını önleyecek ve öğrencilerin istenilen davranışlarını geliştirecek ilişkilerin oluşturulmasını sağlamalıdır (Ağaoğlu, 2002). Etkili bir öğretmen sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim sürecinin sağlıklı yürütülmesini sağlar. Eğer öğretmen sınıf yönetimi becerilerine sahip ise, öğrenme için uygun ortamı oluşturur ve sürdürür. Pozitif sınıf atmosferini oluşturabilmek için, her şeyden önce öğretmenin yeterlilik düzeyinin

yüksek olması gerekir. Öğretmenler, sınıfta gerçekleştirdikleri eğitimler, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğrencilere model olurlar.

Öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlik duyguları öğrencilere karşı tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda güvenli ve destekçi bir ortam oluşur, öğrenci girişimciliği özendirilir, bireysel gereksinimler karşılanır ve sınıf içi denetime daha az zaman ayrılır (İpek, 2003).

Hiç kuşkusuz insanın bir başkasına bir şeyler öğretme çabasını etkileyen değişik etmenler vardır. Bu etmenlerden biri, öğretmen öğrenci ilişkisinde öğretmenin etkili olma derecesidir. Öğretmen öğrenci ilişkisinin niteliğinin yanı sıra öğretmenin ne öğrettiği, nasıl öğrettiği, ne zaman ve kime öğretmeye çalıştığı da çok önemlidir (Gordon, 2004). Otoriter metotları demokrat metotlarla değiştirmek isteyen öğretmenler kısa dönemli uygunluklar yerine uzun vadeli sonuçlara odaklanacaklardır. Öğretmenler kendilerine ve öğrencilerine inandıklarında ve becerilerin öğrenilebileceğine inanmaya istekli olduklarında, başarılı sınıf ortamları ortaya çıkacaktır. Öğretmenler öğrenciler üzerindeki kontrolden vaz geçmeye istekli olup işbirliği içinde çalışmayı tercih ettiklerinde pozitif disiplin metotları etkili olacaktır. Çocuklar düşüncelerini açıklamak için cesaretlendirildiklerinde, onlara emir vermek yerine seçim şansı tanındığında, sınıf ortamı bir işbirliği ve karşılıklı saygı alanına dönüşüp gelişecektir (Nelsen, Lott ve Glenn, 2003).

Öğretmen, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimini sürekli olarak değerlendirmek için formal ve informal değerlendirme stratejilerinin önemini anlar ve bunları kullanır. Öğrencinin bilgi, beceri ve tutumları ne derecede kazandığını, nasıl öğrendiğini ve bu davranışları ne tür ek deneyimlerle destekleyeceğini saptamak için farklı değerlendirme stratejilerinin özelliklerini bilir ve uygular. Öğrenciye, kendi kendisini değerlendirme yeterliliğini ve alışkanlığını kazandırır. Ölçme tekniklerini, ölçme araçlarında aranması gereken geçerlilik ve güvenirlik gibi teknik nitelikleri test geliştirme, testte yer alabilecek değişik türlerde madde yazma, test uygulama, puanlama, puanların analizi gibi değerlendirmeye ilişkin temel kavramları ve süreçleri bilir. Bu yola öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirler,

buna uygun önlemleri alır. Sürekli değerlendirmenin, öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu takdir eder. Öğrencinin öğrenmesini kontrol etmek ve ilerletmek için farklı değerlendirme stratejilerinin doğru ve sistemli bir şekilde kullanılmasının gerekliliğine inanır. Değerlendirme sonuçlarını öğrencilerle paylaşır ve bundan öğretimi geliştirmeye dönük kendine dersler çıkartır. Değerlendirmede öğrencinin bireysel gelişim özelliklerini dikkate alır (MEB, 2008).

Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem kazanmaktadır. Bir bakıma sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özelliklerini taşımaktadırlar. Öğretmenin bireysel özellikleri, ders verirken kullandığı öğretim stratejiler, yöntem ve teknikleri de sınıf yönetimini etkilemektedir (Demirel, 2003).

2.4.4.Sınıf Yönetimine İlişkin Farklı Yaklaşımlar

Araştırmacılar ve alan uzmanları sınıf yönetimine ilişkin farklı yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Bu konudaki farklı yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

2.4.4.1.Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşım biçimini benimseyen öğretmen kuralları kendisi koyar, kuralları duyurur ve sınıfı bu kurallara uymaya yönlendirir. Öğretmen bilgiye ulaşır, bilgiyi aktarır ve bilginin sorgulanmadan ezberlenmesini ister. (Ağaoğlu, 2002). Geleneksel yaklaşım öğretmen merkezlidir. Öğretmen öğrenci ilişkileri aşırı yapılandırılmıştır. Sınıf içi kurallar katı ve tek yönlüdür. Öğretmen tarafından belirlenen kurallar tartışılmaz. Öğretmen problemleri davranışlara karşı koyarken, daha çok suçlama, yargılama ve cezalandırma davranışı egemendir (Aydın, 2004). Çelik (2008)'e göre geleneksel sınıf yönetiminde asıl amaç düzeni korumaktır. Risklidir çünkü bu yaklaşımda öğretmen, en küçük istenmeyen davranışta bile hoşgörülü değildir, her an öğretimi kesebilir. Öğretmen için, düzenin bozulması, dersin kesintiye uğratılmasından daha önemlidir. Yani öğrenci düzene feda edilir.

2.4.4.2.Tepkisel Yaklaşım

Öğretmen sınıfta istenmeyen davranışları ve durumları değiştirebilmek amacıyla, davranışı görür görmez tepki verir. Davranışa verilen tepki kişisel olduğu ve her etkiye karşılık gelen bir tepki olduğu için bu yaklaşım biçimi bir süre sonra etkililiğini kaybeder (Ağaoğlu, 2002). Öğretmenin bu yaklaşıma sık başvurması, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığını gösterebilir. Her tepkinin karşı tepki doğuracağı sonucu bu yaklaşımın zayıf yönlerinden birisidir (Başar, 2003).

2.4.4.3.Önlemsel Yaklaşım

Bu anlayışı taşıyan öğretmen gelecekte olabilecek olası problemleri fark eder ve önlemek için tedbir alır. Geniş bir bakış açısı gerektirir, sorunlar henüz yaşanmadan ya da çok küçükken görülüp telafisine gidilir. Bireysel değil sınıfa yönelik çözümleri içerir (Ağaoğlu, 2002). Öğretmenin aşırı önlem alması durumunda öğrencilerin eğitim ortamından sıkılmalarına, okul dışı sorunlardan bilgisiz kalmalarına neden olabilir (Başar, 2003).

2.4.4.4.Gelişimsel Yaklaşım

Öğretmen sınıfını yönetirken öğrencilerinin fiziksel ve ruhsal düzeylerini göz önünde tutar. Sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri ve kurallarını öğrencilerin yaşlarını dikkate alarak planlar (Ağaoğlu, 2002).

2.4.4.5.Bütünsel Yaklaşım

Tüm yaklaşımları içerisinde barındıran bir yapısı vardır. Öğretmen durum ve zamana göre karar vererek gerekli yaklaşımları kullanır. Hem sınıfa hem de bireye ağırlık verebilir. Sistem yaklaşımı olarak da adlandırılır (Ağaoğlu, 2002). Bu yaklaşımda sadece sınıf içi etkilerle birlikte sınıf dışı etkilerden okul, aile ve arkadaş çevresi de dikkate alınır (Başar, 2003).

Bir başka görüŖe sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımlar; geleneksel sınıf yönetim yaklaşımı, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı olarak ikiye ayrılmaktadır.

Geleneksel Yaklaşım: Öğretmen merkezli olan bu yaklaşımda öğretmen aktif öğrenci ise pasiftir. Sınıf içi kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde öğrenci katılımına yer verilmez. Önemli olan sınıfın düzenidir (Aydın, 2004). Düzenin bozulmaması için öğretmen elinden geleni yapar. Kurallar kontrol odaklıdır ve neredeyse hiç öğrencinin fikri sorulmaz.

Çağdaş Yaklaşım: Eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrencinin yer aldığı katılımcı ve esnek bir yapılandırmayı esas alan yaklaşımdır. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı vd etkinlikler demokratik biçimde tartışılır. Bu yaklaşımda sınıf, sınıf içi ve sınıf dışı etmenlerin etkileştiği bir sistem olarak algılanır (Aydın, 2004). Çağdaş yaklaşımda, sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunur. Geleneksel sınıf yönetiminde geçerli olan otorite, yerini “duyarlık eğitimi” tekniklerini içeren etkileşmeye bırakmıştır. Bir etkileme aracı olarak öğretmenin liderlik davranışı, çağdaş sınıf yönetimi anlayışına kaynaklık etmektedir. Liderlik, öğrencilerin yüksek moral düzeyi ile çalışmalarını ve yaptıkları işten doyum sağlamalarını önerir. Eğer öğretmen, sınıftaki öğrenciler tarafından benimsenir ve desteklenirse başarıya ulaşılmaması için hiçbir neden kalmamaktadır. Bunun yolu ideal bir öğretmen modelini benimseyen, kabul eden ve uygulayan öğretmen olarak çaba göstermek ve mutlaka başarılı olmaktır (Ünal ve Ada, 2003).

2.4.5.İstenmeyen Öğrenci Davranışları

İstenmeyen davranışların öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkileri farklı düzeylerde olur. Eğitsel etkinliklere engel olan bu davranışlar amaçlara ulaşmayı engeller, sınıf düzenini, dersin akışını bozar, zamanın etkili kullanılmasını engeller ve öğretim ortamını gerginleştirir. Bu durumdan sınıfta öğretmen ve öğrenciler rahatsızlık duyar ve iletişim de aksamalar oluşur. Problem davranışların ileri boyutlarındaysa bu davranışlar okula ve aileye de zarar verebilir.

Sınıf ortamında çoğunlukla görülen istenmeyen genel davranışlar şunlardır (Ünal, Ada, 2003):

1. Kitap-defter gibi ders araçlarını getirmemek
2. Okula geç gelmek, nedensiz devamsızlık
3. Sınavlarda kopya çekmek, kurallara uymamak
4. Sınıfta başka şeylerle ilgilenmek ve uğraşmak
5. Dersi dinlememek, yayındaki arkadaşları ile konuşmaya devam etmek
6. Arkadaşlarını rahatsız etmek
7. Kendinin ve arkadaşlarının eşyalarına zarar vermek
8. Öğretmene ve arkadaşlarına kaba saygısız davranma, çalışmalarını engellemek

Yiğit (2004)'e göre; istenmeyen davranışların neler olduğunun sağlıklı bir şekilde tanımlanması, bu davranışların değiştirilmesi açısından önemli olmakla birlikte söz konusu davranışların sınırlarının çizilmesi oldukça zordur. Öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar, bireysel davranışlar, öğrencinin arkadaşları ile ilişkisi ve öğrencinin öğretmeni ile ilişkisi adı altında üç başlıkta incelenebilir.

Bireysel davranışlar: Derse hazırlıksız gelmek, dersle ilgilenmemek, derste söz almadan konuşmak, derste başka derslere çalışmak, derse geç gelmek, gerçek olmayan konuşmalar, başarısızlıkları içinsüreklimezaret ileri sürmek, sınıfta gereksiz konuşmak, nezaket kurallarına uymamak, sıraları yazıp çizmek, argo konuşmak, kişisel temizliğine dikkat etmemek, kılık kıyafetine özen göstermemek, okul dışından istenmeyen alışkanlıkları sınıfa yansıtmak.

Arkadaşlarla ilişkiler: Arkadaşlarının başarısını kıskanmak, arkadaşlarını öğretmenine şikayet etmek, arkadaşlarına lakap takmak, arkadaşlarını küçük görmek, derste diğer arkadaşlarını rahatsız etmek, el şakası yapmak, başkalarının eşyalarını izinsiz almak, arkadaşları ile sağlıklı iletişim kuramamak.

Öğretmenle ilişkiler: Verilen görevi yapmamak, verilen ev ödevini yapmamak, öğretmenine karşı gelmek, öğretmenin ailesine şikayet etmek, sınıfta oturma biçimin dikkat etmemek, öğretmenle sağlıklı iletişim kuramamak.

Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları veya yapmadıkları davranışların neden olduğu, olası istenmeyen öğrenci davranışları verilmiştir (Keskinoglu, 2006).

Tablo 2: Öğretmenlerin yaptıkları veya yapmadıkları davranışların neden olduğu, olası istenmeyen öğrenci davranışları

Öğretmen davranışları	İstenmeyen öğrenci davranışları
1- Notla tehdit etme	1- Korku, not için çalışma, otoriteye itaat
2- Ceza olarak ödev verme	2- Dersten soğuma, isyan
3- Sadece anlatım yöntemini kullanma derse güdülememe, cesaretlendirmeme, espritüel olmama	3- Hayal kurma, başka şeylerle ilgilenme, derse katılmama, dağınık ilgi
4- Ödevleri kontrol etmeme	4- Ödevleri yapmama, eksik yapma veya özenle yapmama
5- Sınıfa sırtını dönme	5- Başka şeylere yönelme
6- İstenmeyen davranışları düzeltmeme	6- İstenmeyen davranışları sürdürme
7- Sadece başarılı olanlara söz hakkı verme	7- Diğer öğrencilerin söz istememe davranışlarını pekiştirme
8- Yanlış davranış veya yanıtı aşırı eleştirme, olumsuz sözlerle etiketleme	8- Söz hakkı istememe, okula gelmeme
9- Öğretmediği konularda sınav yapma	9- Kopya çekmeye yönelme
10- Dersi iyi planlayamama, öğrencileri boş bırakma	10- Ders dışı olumsuz etkinliklere yönelme
11- Zorlama ile disiplin sağlama	11- Okul eşyalarına zarar verme, pasif veya saldırgan olma
12- Sınıfta herkesin görebileceği yerde durmama	12- Görülmeyen öğrencilerin ders dışı etkinliklere yönelmesi
13- Öğrencilerin psikolojik, sosyal, akademik yeterlik ve gelişim dönemleri gibi özelliklerini tanımama	13- Saldırgan veya pasif olma
14- Öğrencilerin ekonomik durumuna bakmadan araç gereç isteme	14- İçine kapanma, hırsızlık, okula gelmeme
15- İstenen davranış hakkında bilgilendirmeme	15- İstenen ve istenmeyen davranış ayırt edememe
16- Öğretmenin kendi davranışları ve diğer öğretmenlerin davranışları arasındaki tutarsızlık	16- İstenen ve istenmeyen davranış ayırt edememe
17- Öğrencinin davranış yerine kişiliğini eleştirme	17- Çekingen olma, içine kapanma, iletişim-sizliği pekiştirme
18- İstenen davranış için uygun ortam oluşturmama	18- İstenmeyen davranış sürdürme
19- İstenen davranış için uygun pekiştirici zamanında vermeme	19- İstenen davranış gösterememe
20- Haklı ile haksız öğrenciyi ayırt edememe	20- Öğretmene ve derse karşı olumsuz tutum ve davranış
21- Cinsel, sosyal, ekonomik ve başarı durumu vb. özelliklere göre ayırım yapma, sürekli aynı öğrencilere sosyal alanlarda görev verme	21- Öğretmene ve derse karşı nefret duygusu, kıskançlık, yağcılık, protesto geliştirme

22- Başarı zevkini tattıramama	22- Dersle ilgilenmeme, söz istememe
23- Derse girip dersi işleyip dersten çıkma; kitap öğretmeni olma, dersi soğuk atmosferde işleme	23- Derse ve öğretmene karşı olumsuz tutum, isteksizlik
24- İstenmeyen davranışlar üzerinde istenenlerden daha fazla durma, an konuyu kesip ayrıntılarla fazla ilgilenme	24- Karşı koyma, meydan okuma, duyguları saklama, başkalarını suçlama, dikkati dağıtma
25- Bazı öğrencilere ismi ile hitap ederken diğerlerine hitap etmeme	25- Kıskançlık, öğretmenden ve dersten soğuma
26- Ödül ve cezayı adil kullanmama	26- Kıskançlık, derse ve öğretmen karşı olumsuz tutum
27- Körü körüne itaate alıştırmak için disiplin cezası verme, başarısız olarak değerlendirme	27- Güven duygusunu zedeleme, haklarını savunamama, haksızlığa itiraz etmeme
28- Ana dilini iyi kullanmama (örn. Argolu konuşma)	28- Argolu konuşma
29- Başarılı ile başarısız öğrencileri akademik açıdan ayırt edememe (örn. Her ikisine de aynı notu verme)	29- Derse ilgisiz, öğretmene sevgisiz olma, protesto geliştirme
30- Fiziksel ceza verme	30- Arkadaşlarıyla sorunlarını kavga ederek çözmeye çalışma, yalancılık, aşırı kaygı, karşı gelme, kişiliksiz davranışlar

Yılmaz (2008) sınıfta, öğretme-öğrenme sürecini kesintiye uğratan dolayısıyla dersin akışını bozan hatalı istenmeyen davranışları incelemiştir. Bu davranışlar, istenmeyen ya da arzu edilmeyen davranışlar olarak da etiketlenmektedir. Bunların yönetilmesiyle ilgili pek çok alternatif olmakla birlikte iki temel strateji vardır. Buna göre öncelik, istenmeyen davranışların oluşmasına fırsat vermeyen öğretim ortamlarının hazırlanmasıdır. Buna rağmen, sınıfta bu davranışlar hala ortaya çıkıyorsa, o zaman bu davranışlara müdahale edilerek durdurulması ve engellenmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, istenmeyen davranışların yönetilmesiyle ilgili çeşitli yaklaşım biçimleri, modeller ve tepki yöntemleri geliştirilmiştir. Bunlar içerisinde, istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin gösterdiği tepkiler söz konusu olduğunda, özellikle, öğrenme zamanından en az süreyi alan tepkiler ön plana çıkmaktadır.

2.4.5.1.Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler

Ataman, (2003) öğrencilerde uygun olmayan davranışların oluşmasını etkileyen etmenleri öğretmenden kaynaklanan nedenler ve öğrencilerden kaynaklanan etmenler olarak iki başlık altında toplamıştır. Öğretmenden kaynaklar nedenler:

- Öğretmen çocuğun davranışına uygun tepki vermiyorsa, tutarsız davranıyorsa, kavramları kullanırken kastettikleri net değilse öğrenci sınıfta nasıl davranacağını öğrenemeyecektir.
- Öğretmen doğru davranışı ödüllendirmiyorsa, öğrenci sadece uygun olmayan davranışları gösterdiğinde ya eleştiriliyorsa, kötü not veriliyorsa ya da azarlanıyorsa istenmeyen davranışın pekişmesine neden olacaktır. Bu nedenle istenmeyen davranışları değil istenen davranışları görmeye başlamak, her zaman olumlu davranışları takdir etmek önemli bir adımdır.
- Öğretmenin istedikleri ya da beklentileri öğrencinin yeteneklerine uygun değilse, öğrenciye yönelik öğretmen beklentileri çok yüksekse, öğrenci baskı altında kaldığını hissedecek ve bunun doğal bir sonucu olarak oldukça fazla başarısızlık yaşayabilecektir. Tam tersi çok düşük beklenti düzeyi de öğrencide derslerden sıkılma, ödev yapmama ve huzursuzluk davranışları gözlenmesine neden olabilecektir. Beklenti düzeyi öğrencinin hızına uygun olmalıdır.
- Öğretmen öğrencilerin bireyselliklerine yeteri kadar hoşgörülü davranmıyorsa, öğrenciler duygu ve düşüncelerini dile getiremiyorsa, birbirlerine benzer tepkilerde bulunmaları isteniyorsa, farklılıklarına gerekli saygı gösterilmiyorsa, ödüllendirilmiyorlarsa uygun olmayan davranışlar sergileyebilirler.
- Öğretmen öğrencilerine istenilen davranışlar için model olmuyorsa, öğrencilerin kendi davranışlarını taklit edip etmediğini, model alıp almadığını, davranışlarını gözlemleyerek belirlemiyorsa kendi davranışlarını gözden geçirmesi gerekmektedir.
- Öğretmen eğer sınıftaki uygun olmayan davranışları genellikle ceza ile kontrol ediyorsa, sınıf içinde olan olay ve kişilere çok çabuk duygusal tepkiler veriyorsa, kolayca kızıp bağırıyorsa öğretmenlerin bu tutumları doğal olarak çocukların davranışlarına yansır.

2.4.5.2.Öğrencilerden Kaynaklanan Etmenler

Öğrenci öğretmenine aşırı biçimde bağımlıysa, sınıf içinde sürekli öğretmenine danışarak çalışıyorsa, sürekli öğretmenin ilgisini çekmeye çalışıyorsa, dikkatini yöneltmede ve yoğunlaştırmada güçlük çekiyorsa, başarısız olduğunda çabuk mutsuz oluyorsa, özsaygısı ve özgüveni az ise, çalışmalarında savruk ve dağınıksa, diğer arkadaşlarını çalışırken rahatsız ediyorsa, kişisel öz bakım ve temizlik alışkanlıklarını yeteri kadar geliştirmemişse, içine kapanık ve az konuşkan biriyse, saldırgan tutum içinde ise, kendini okuluna motive edemiyorsa, böyle sınıf ortamında uygun olmayan davranışların gözlenme olasılığı yüksektir. Bireysel olumsuz özelliklerin sayısını artırmak mümkündür. Olumsuz davranışların nasıl giderileceği veya olumlu davranışlara nasıl yönlendirileceği bu çalışmalarda hangi yöntemlerin kullanılması gerektiği öne çıkmaktadır (Aksoy, 2002).

2.4.5.3.İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirme Yöntemleri

Ataman (2003)'a göre: sınıf ortamında uygun olmayan davranışın kontrolü ve değiştirilmesi için; Uygun olmayan ve düzeltilmesi gereken davranışlara ilişkin verilerin toplanması ilk basamaktır. Sınıftaki tüm öğrenciler uygun olan davranışları gösteremez. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları uygun olmayan öğrenci davranışlarını engeller. Öğretmenin başta gelen görevlerinden birisi uygun davranışları pekiştirmesidir. Etkili olabilmek için pekiştirecin uygun olan davranış ortaya çıktıktan hemen sonra, genellikle ilk tepki çıkınca hemen verilmesi, sonraki pekiştireçlerin de değişen oranda ya da aralıkta verilmesi uygun olur. Farklı zamanlarda farklı pekiştireçler kullanılabilir. Bunlar sosyal pekiştireçler (olumlu davranışın fark edilmesi, takdir edilmesi), etkinliklerle pekiştirme (yapılış nedenini açıklayarak etkinliklere, sinemaya, tiyatroya götürme), maddi pekiştireçler (oyuncak, sertifika aileye gönderilen küçük notlar, yiyecekler, yıldız, sayı, gibi sembollerle pekiştirme), olumsuz pekiştireçler (istenmeyen davranış sırasında ortaya koyulan karşıt davranışın, istenilen davranış oluştuğunda sona erdirilmesi) gibi pekiştireçlerle desteklenmelidir. Pekiştireçler bir süre sonra yerini sosyal pekiştireçlere bırakmalıdır.

Tertemiz (2000)'in belirttiği gibi, istenmeyen öğrenci davranışları değiştirme yöntemlerini şöyle sıralanabilir:

1. Görmezlikten Gelme
2. Fiziksel müdahale
3. Sözel olmayan uyarılar kullanmak
4. Sözel uyarılar kullanmak
5. Öğrenciyle birebir görüşme
6. Sorumluluk vermek
7. Ders anlatım yönteminde değişiklik yapma
8. Okul yönetimi ve ailesiyle ilişki kurmak
9. Ceza vermek

Öğrencilerin büyük bir bölümü belirli ortamda kendilerinden nasıl davranmalarının istendiğinin farkında olmayabilirler. Ancak ortalama üstü yeteneğe sahip olan çocuklar çevreden aldıkları sözel, sözel olmayan ipuçlarını kestirebilmekte davranış problemleri olanlar genellikle bunları yorumlayamamaktadırlar. Bu ipuçlarını yorumlayabilmeleri içinde beden dili sözel ve sözel olmayan iletişim konusunda bilgilenmeleri, eğitilmeleri gerekmektedir (Ataman, 2003). Öğretmen öğrencilerin uygun olan davranışları artırabilmeleri, yeni davranışlar öğrenebilmeleri için davranışları denetlemeye ve çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirebilir. Öğrencilerin bireysel performansına yönelik verilere dayalı olarak yapılan müdahaleler en etkili stratejidir. Bu yöntemle: sınıf içi davranışları geliştirme ve denetleme sürecinde beklenen öğrenci davranışlarının tanımlanması, öğrencinin beklenen davranışı göstermedeki performansının yeterli olup olmadığının analizi ve gerekli müdahalelerin uygulanması aşamaları uygulanmalıdır (Ataman, 2003).

2.4.6.Sınıf Kuralları

Sınıf kuralları, sınıfta yapılması ve yapılmaması gereken şeyleri ifade eder. Kapsayıcılık açısından; genel kurallar ve özel kurallar olarak ikiye ayrılırken etki alanı açısından; grup sorumluluğuna ilişkin kurallar ve bireysel sorumluluğa ilişkin kurallar olmak üzere ikiye ayrılır. Kurallar ifade edilirken basit açık ve anlaşılır bir

dil kullanılmalı, kurallar herkes tarafından aynı şekilde yorumlanabilmelidir. Bunun için de her kuralın tanımladığı davranış açık ve anlaşılır olmalıdır. Beraber alınan kararlar bütün sınıfa mal edildiği için yönetim sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Kuralların uygulanması ve izlenmesi aşamasında öğretmenin tutarlı davranması gerekmektedir. Her öğrenci için eşit şartlar geçerli olmalı eşit davranışa eşit yaptırım uygulanmalıdır. Öğretmen davranışları ile kuralları uygulayan bir model olmalıdır. Kurallar sık sık hatırlatılmalı böylece pekiştirilmelidir. Kuralların ihlali halinde belirlenen yaptırımlar uygulanmalıdır (Aksoy, 2002).

2.4.7.Öğretmenlerde Bulunması Gereken Etkili Sınıf Yönetimi Becerileri

Öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencilere olumlu öğrenme ortamı oluşturan öğretmen tutumları üç grupta toplanabilir. Bunlar; kendisi olma, ödüllendirme ve kabullenme, inanma ve duygulara katılarak anlamadır (Kaya, 2002).

Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili kullanılması, öğrencilerin mutlu ve başarılı bireyler olmaları için, bir takım özelliklerini ve becerilerini geliştirmelerine yardım eder. Nelsen vd.(2003) göre bu becerilerden bazıları: kendilerine ve başkalarına saygı, özgüven, özdisiplin, kendi değerinin farkında olma, risk alma yeteneği, mutluluk, mizah duygusu, motivasyon, merhamet, sorumluluk, karar verme becerileri, iletişim becerileri, problem çözme becerileri vb. özelliklerdir. Bu özellikler ve beceriler Türkçe, Matematik ve tüm diğer derslerden daha önemlidir. Bu nedenle öğretmenler; derslerde düzenli sınıf toplantıları yaparak, nefes tekniklerini kullanarak ve problem çözme tekniğini uygulayarak öğrencilerin bu özellik ve becerilerini geliştirebilirler. Bu yöntemleri kullanarak karşılaştıkları problem durumlarını azaltabilirler.

2.5.Empati

Alman bilim adamı Theodor Lipps tarafından ilk kez 1897 yılında çağdaş kullanımıyla ele alınan empati kavramı yaklaşık yüz yıl boyunca birçok bilim adamı ve araştırmacı tarafından farklı boyutlarıyla araştırılmıştır. Theodor Lipps empatiyi Almanca “einfühlung” sözcüğünün karşılığı olarak “bir insanın kendisinin

karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi içine alarak/özümseyerek anlaması süreci” olarak tanımlamıştı. 20. yy. boyunca kavram iki farklı yaklaşımla tanımlanmıştır. 1950’lere kadar, duygusal bir deneyim olarak ele alınan kavram, 1950’lerden sonra bilimsel bir çalışma alanı olarak incelendi. 1950’lerden sonra psikoloji ve psikiyatri araştırmalarında bir yöntem olarak ele alınan empati bir insanın karşısındaki insanı tanıması, kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanılır olmuştur (Dökmen 2003).

Empatinin içeriğini duygusal ve bilişsel olarak açıklamak mümkündür. Bu noktada empatinin tanımı hem duygusal hem de bilişsel olarak yapılacak olursa; Duygusal empati, diğer kişinin hislerine sempati ile yaklaşarak, onun hisleri ile derin bir şekilde ilişki kurmaktır. Bilişsel empati ise, bir kişinin diğer kişinin hislerini deneyimlemeksizin, onun hislerini tanıyabilme yeteneğidir (Guttman, 2001).

Empati bir yetenek olarak kabul edildiğine göre öğretilemez. Ancak eğitim verilerek var olan empati yeteneği geliştirilebilir. Empatinin etkili olmasının temel nedeni, içtenlik, sıcaklık, kendini açma, yakından ilgilenme gibi terapistik beceri ve koşullarla ilişkili bir yaklaşım özelliğinin olmasıdır (Tanrıdağ, 1992).

Kağıtçıbaşı (1996)’na göre empati, kendini bir başkasının yerine koyabilmek, olayları başkalarının bakış açılarından görebilmek, başkalarının duygularını anlayabilmek ve başkalarını anlamada gerçeğe yakın olabilmektir.

Türk Dil Kurumu’nun “kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilmesi becerisi” olarak tanımladığı empati dilimize Fransızcadan geçmiştir. Türkçe karşılık olarak “eşduyum” ya da “duygudaşlık” kavramları kullanılmaktadır (TDK, 1998).

2.5.1.Empatinin Bileşenleri ve Empati Süreci

Genel yaklaşıma göre empati bilişsel ve duygusal bir süreçtir ve üç aşamada gerçekleşir (Dökmen, 2003):

a) Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koyar, olaylara onun bakış ağısı ile bakar.

b) Karřıdaki kiřinin duygularını ve dűřüncelerini doęru anlar. Bu ařamada empatinin iki temel bileřeni olan biliřsellik (biliřsel rol alma/biliřsel perspektif alma) ve duygusallık (duygusal rol alma/duygusal perspektif alma) önemlidir. Biliřsel bileřen ile karřımızdaki kiřinin dűřüncelerini anlamak, duygusal bileřen ile onun gibi hissetmek kastedilmektedir.

c) Empatinin gerçekleřtięini, muhatap fark eder yani empati sűrecinin gerektirdięi duygusal ve biliřsel tepki gűsterilir.

Empatik iletiřim için ön řart empatik dinlemedir. Empatik dinleme, kiřiyi anlamak onun temel yařam paradigmalarına (algı dűzeylerine) ulařmak amacıyla kullanılan aktif dinlemedir (Cűceloęlu 2002). Ancak sadece dinlemek ve karřıdaki kiřinin ne hissettięini anlamak yeterli deęildir. Empatik iletiřimin gerçekleřmesi için ařaęıdaki üç ařamanın gerçekleřmesi gerekmektedir:

- Empati kuracak kiři, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış ağısıyla bakmalıdır. Bařka bir ifadeyle, empati kurmak isteyen kiři karşısındaki algılanıp anlam verilen alanına girmesi gereklidir. Her insan gerek kendisini gerekse çevresini, kendine özgü bir biçimde algılar. Bu algısal yaşantı özneldir, kişiye özgüdür. Yani her insan dünyaya kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Bir insanı anlamak için, dünyaya onun bakış tarzıyla bakmak, olayları onun gibi algılamak ve yaşayabilmek gerekmektedir. Karşıdaki kişinin rolüne girerek empati kurulduğunda, o kişinin rolünde kısa bir sűre kalınmalı, daha sonra bu rolden çıkarak kendi yerine geçilebilmelidir. Aksi halde başarılı empati kurulmuş sayılmaz.

- Empati kurabilmek için, karřıdaki kiřinin duygularını ve dűřüncelerini doęru olarak anlamak gereklidir. Karřıdaki kiřinin yalnızca duygularını ya da dűřüncelerini anlamak yeterli deęildir.

- Empatik iletişimde son öğe ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşısındaki kişiye iletilmesidir. Karşısındaki kişinin duygu ve

düşüncelerini tam olarak anlasa bile, eğer anladığını ona ifade etmezse empati kurma sürecini tamamlamış sayılmaz (Cüceloğlu 2002).

Günlük yaşamda oldukça önemli bir yeri olan empati kavramı, iletişim kurmada önemli bir unsurdur. İletişim kurmak insan var olduğundan beri olagelmiş, daima gereksinilmiş, karşılıklı bir süreçtir. Çünkü insanoğlu sürekli olarak yalnızlıktan kaçmaya, diğer insanlarla birlikte olmaya, sorununu paylaşmaya çalışmış, anlaşılamadığı ya da yanlış anlaşıldığında ise sıkıntıya girmiştir. Bu durum insanı sosyal yapan en önemli etkenlerden bir tanesidir. Empati kavramı da iletişimin çok önemli parçası ve hatta başlangıç unsuru olması nedeniyle günümüzde üzerinde durulan ve önemi vurgulanan bir kavram haline gelmiştir (Pişmişoğlu, 1997).

2.5.2.Empati ile Karıştırılan Kavramlar

Empati ile zaman zaman karıştırılan bazı kavramlar vardır. Sempatı, içtenlik, özdeşim, içtenlik, sezgi kavramları bunlara örnek olarak sayılabilir.

2.5.2.1.Empati ve Sempatı

Empati ve sempatı kavramları genellikle birbiriyile karıştırılmaktadır. Her iki kavram da insanların duyguları ile yakından ilgilidir. Benzer özellikleri bulunması sebebiyle bazen yanlış kullanılmaktadır.

Bir insana sempatı duymak demek, o insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak demektir (Dökmen, 2003). Sempatide karşıdaki insanın duygularını onunla beraber yaşamak varken empatide ise karşıdaki insanın duygularını anlamak esastır. Empatide, karşıdaki kişinin duygusal yaşantısına katılmakla beraber o kişiyi anlamak ve onun yaşantısındaki çarpıcı bazı noktaları algılamak yer alır. Sempatı ise, yalnızca karşıdaki kişinin duygularına katılma olduğu için empatiye göre daha sınırlı bir yaşantıdır, sempatide sempatı duyan kişinin yaşantıları da yer almaktadır.

2.5.2.2.Empati ve Özdeşim

Özdeşim de empatiyle karıştırılan bir kavramdır. Oysa birbirlerinden oldukça farklı olan kavramlardır. Özdeşleşme de birey, kendisini karşıdaki insanın yerine koymaktan çok onu kendisiyle bir sayma eğilimindedir. Empatide ise iki ayrı kişi ve iki ayrı benlik vardır.

Bir kimse ile özdeşleşmede o kişi gibi olma ve onun gibi davranma eylemi vardır. Birinci kişinin benliği silinerek, yerine diğer kişinin benliği yerleştirilmektedir. Bu açıdan özdeşleşmede iki kişi aynı benliği paylaşıırken, empatide iki ayrı benlik birlikte var olmaktadır (Akkoyun, 1982).

2.5.2.3.Empati ve İçtenlik

Empati ve içtenlik kavramları birbiriyle yakından ilgilidir. İçtenlik adından da anlaşılacağı gibi samimi, saydam ve açık olmaktır. Akkoyun (1982)'a göre empatik anlayış, bir kişinin karşıdaki kişinin iç dünyasına girerek bunu kendi içinde yaşaması; içtenlik ise bunu yaparken aynı zamanda kendi yaşantısını da algılamak için çaba göstermesidir. İçtenlik ve empati, sempati ve empatide olduğu gibi birbirlerini dışlamamakta hatta tamamlamaktadır.

2.5.2.4.Empati ve Sezgi

Empati ve sezgi birbirinden çok farklı kavramlardır. Sezgi ile birey karşıdaki kişinin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma eğilimindedir. Sezgi sürecinde birey, karşıdaki bireyin yaşantısını gözlemleyerek değerlendirir ve bir yorumda bulunur. Ancak empatide değerlendirme ve yorumlama söz konusu değildir. Akoyun (1982)'a göre sezgi, bir kimsenin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümleme ve formüle etme yeteneği ile ilgilidir. Burada bir kimsenin yaşantısına bilinçli olarak katılma yer almamaktadır. Bir yaşantıyı gözleme ve gözleneni yorumlama söz konusudur. Empatide her türlü değerlendirmeden kaçınılmaktadır. Sezgide ise bir değerlendirme amaçlanmaktadır.

2.5.2.5.Empatinin Yararları

Empati psikoloji ile ilgili bir terim olmaktan öte doğal bir etkileşim sürecidir. Bu süreç kişiye birtakım yararlar da sağlamaktadır. Dökmen (2003)'e göre empatik iletişim, sadece kendisiyle empati kurulana yararlı olmayıp empati kuran kişi için de önemli olmaktadır. Empatik becerileri ve eğilimleri yüksek olan, bu yüzden de diğer insanlara yardım eden kişiler çevreleri tarafından daha çok sevilmektedir.

Ceyhan (1993), annelerin, babaların empatik eğilim düzeyleri üzerinde bazı değişkenlerin etkisinin belirlenmesi amacı ile yaptığı araştırma sonucunda, evlenmeden önce sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerden gelen bireylerin, düşük olanlara; kendi annelerin, babalarının birbiriyle ilişkisi iyi olanların, kötü olanlara; kendi annelerin, babalarının tutumları demokratik olanların, ilgisiz ve otoriter olanlara; kendilerini çok sakın hisseden annelerin ve babaların, çok öfkeli hissedenlere; çevreleriyle ilişkilerinde kendilerini güvenli hisseden annelerin, babaların, hissetmeyenlere; bir ilişkiyi başlatma ve sürdürme gibi sosyal becerileri yeterli derecede olan anne babaların, yetersiz olanlara göre empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Doğum sırası açısından annelerin, babaların empatik eğilim düzeyleri arasında önemli bir farklılık olmadığı; annelerin empatik eğilim düzeylerinin babalardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

2.5.2.6.Sosyal Statü, Sosyal İlişkiler, Empati Beceri ve Eğilimi

Pişkin (1991)'in, empati, kaygı ve kişilerarası iletişimde çatışma eğilimi arasında ilişki olup olmadığını betimlemeye çalışan araştırmasında öğrencilerin empatik eğilim puanları ile sürekli kaygı puanları arasında olumsuz ve yine empatik eğilim puanları ile çatışma eğilimi puanları arasında olumsuz bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sürekli kaygı puanları ile çatışma eğilimi puanları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Davis (2005) çalışmasında empati kavramını teorik açıdan ele aldıktan sonra empatinin öğretilebilir olup olmadığını kuramsal yaklaşımlardan yola çıkarak tartışmıştır. Davis, empati kurma davranışının öğretilemeyeceğini öne sürmektedir.

2.5.2.7.Eğitim Sürecinde Empati Beceri ve Eğilimleri

Sargın (1993), “Rehber Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi” adlı çalışmasında, kişilere verilen empati eğitiminin onların empatik becerilerini arttırdığı, empatik eğiliminde ise herhangi bir değişiklik oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Yüksel (2004) araştırmasında empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisini araştırmıştır. DeneySEL çalışmada sonunda yapılan analizlere göre deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla empatik beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Rehber (2007) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarında fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada empatik eğilim düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin puanları ile çatışma çözme davranışı ölçeğinin saldırganlık ve problem çözme alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem empatik eğilim düzeylerinin hem de problem çözme davranış düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Şimşek (1995), öğretmen öğrenci iletişimini empatik açıdan inceleyen çalışmasında öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin öğretmenlerden bekledikleri empatik tepkileri alamadıklarını göstermiştir.

2.5.2.8.Meslek Gruplarının Empatik Beceri ve Eğilimleri

Yıldırım’ın (1994), ilköğretim müfettiş adaylarıyla yaptığı çalışmada müfettiş adaylarının empatik eğilim düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda adayların meslekten memnuniyet derecesine göre empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir

farklılığın olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu konuyla ilgili Yıldırım ve Ergene (1994), ilkokul müfettiş adaylarının empatik eğilim düzeylerine göre iş doyumlarını araştırmışlardır. Sonuç olarak, empatik eğilim düzeyi arttıkça iş doyum düzeyinde yükselmekte olduğunu; empatik eğilim ile iş doyum arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

2.5.2.9. Kişilik Özellikleri ve Empati Arasındaki İlişki

Üniversite öğrencilerinde empatik eğilim, yardım arama davranışları ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiyi inceleyen Şahin (1997), yardım arama davranışları üzerinde empatik eğilim ve psikolojik belirtilerin etkileşimsel etkisinin olduğunu göstermiştir. Yardım arama davranışlarının boyutlarından özellikle kişilerarası duyarlılık, zorlanma, ihtiyaç hissetme ve danışmaya olan inanç üzerinde empatik eğilim ve psikolojik belirtilerin etkisinin olduğu belirlenmiştir.

2.5.2.10. Bireylerin Uyum Düzeyleri İle Empatik Becerileri Arasındaki İlişki

Alver (1998), yapmış olduğu araştırmada, bireylerin uyum düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulara göre, bireylerin empatik beceri düzeyleri, kişisel uyum, sosyal uyum, genel uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ayrıca empatik beceri düzeyleri ile bireylerin kendilerini gerçekleştirme, duygusal kararsızlık, nevrotik eğilimler, psikotik belirtiler gibi değişkenler arasında da anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bireylerin empatik beceri düzeyleri ile, aile ilişkileri uyum düzeyleri, sosyal ilişkiler uyum düzeyleri, anti sosyal eğilimler arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Farklı alanlarda öğrenim gören (fen - sosyal) öğrencilerin empatik beceri puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın sosyal alanlardaki öğrencilerin lehine olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında ise, erkek öğrencilerin empatik beceri düzeyleri kız öğrencilerden anlamlı derecede farklı çıkmıştır. Bu fark erkekler lehinedir.

2.5.3.Empatinin Eğitim Ortamında Kullanımı

Dünyada, genel anlamda empati ve özel anlamda da empatinin okul düzeyinde kullanımına ilişkin çalışmalar gelişmiş iken, ülkemizde ise empati ve okul düzeyinde kullanımı yeterli ilgiyi görememiş, ihmal edilmiş bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede en kapsamlı araştırma, Dökmen (2003) tarafından yapılmıştır. Bazı genel göndermeler yapılmakla birlikte bu çalışma eğitim boyutundan çok “sanat” ve “günlük yaşam”la ilgilidir. Empati kavramı ve içeriği, tiyatro, masal, sanat ve gündelik yaşamdaki empati ayrıntıları ile irdelenmiştir. Ancak son yıllarda bu konuya ilgi oldukça artmış sadece psikologların özel becerileri olmaktan çıkmış, özellikle öğretmenlerde olmak üzere tüm bireylerde iletişim becerisi olarak tartışılır olmuştur.

Demircioğlu (2002) yaptığı araştırmasında şunları belirtmektedir. Eğitimciler ve psikologlar tarafından yapılan araştırmalar, tehdit ya da dayak gibi fiziksel cezalandırmaya uğramış çocuklarda; baba tarafından anneye fiziksel şiddetin uygulandığı aile ortamlarında yetişmiş çocuklarda; duygusal açıdan gereksinim duydukları anda anne babalarından yeterli karşılık görememiş çocuklarda; davranışları aile tarafından para ya da hediye gibi rüşvetle ödüllendirilmiş çocuklarda empati duygusunun yeterince gelişemediğini belirlemişlerdir. Bu tip ortamlarda yetişmiş çocuklarda empati duygusunun okul düzeyinde de geliştirilmesinde öğretmenlerinin desteğine fazla ihtiyaç duyarlar. Yapılan deneysel çalışmalar eğitim ortamlarında yer alan çocukların davranış problemlerinin giderilmesi ve öğrencilerin sosyal uyumlarının geliştirilmesinde empatinin önemli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sözgelimi saldırgan çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar, bu tip eğilime sahip çocukların diğer insanların davranışlarını yanlış bir yorumlama ile algılayıp, çözümleme eğilimine sahip olduklarını göstermiştir. Sosyal perspektifleri algılama yeteneklerindeki eksiklikleri nedeniyle, karşısındaki insanların davranış ve hissedişlerindeki niyetlerini yanlış algılamaktadırlar. Yapılan araştırma sonuçları, empati becerisinin geliştirilmesi ile böylesi davranışlara sahip çocukların saldırganlığında azalma belirlemiştir. Bunun altında yatan en önemli nedenlerden biri, empatinin farklı bakış açılarının oluşmasına neden olan motifleri göz önünde bulundurmayı gerektirmesidir. Buna paralel olarak araştırmalarda bir başkasının

perspektifinden olayları, davranışları, düşünceleri ve hissedişleri görmenin benmerkezcilikte bir azalmaya yol açtığı; çocukların, başkalarının zor durumlarını çok daha iyi yorumlayabildiklerini, hissedebildiklerini ve karşı tarafın zor durumunu uygun bir biçimde karşılık vererek onları anlayabildiklerini göstermiştir. Bundan başka, empati yeteneğine sahip çocukların saldırgan davranış durumlarında arabulucu olarak gergin durumun ortadan kalkmasına yardımcı oldukları da belirlemiştir. Bunun nedeni, başkasını acı içerisinde olmasını, empati yeteneğine sahip kişilerdeki acıya ilişkin duyguları açığa çıkarması olarak gösterilmiştir.

Aile bireylerinin birbirlerini anlamaya çalışması olaylar karşısında birbirlerine destek olması aileyi birbirine bağlayan unsurlardan biridir. Ana-babanın çocukla ilişkilerinde en önemli psikolojik öge empatidir. Annelik empatisi içgüdüsel sezgileri de içerir ve annenin, çocuğunun ne yapmak istediğini anlayabilmesini sağlar (Geçtan 1993). Empati becerisinin gelişiminde ebeveynin çocuk yetiştirme tutumunun, çocuk bakım hizmetlerinde özellikle çocuğa bakan kişinin ses tonunun, yüz ifadesinin, çocuğa dokunmasının getireceği bazı farklılıklar büyük rol oynamaktadır. Empatik ebeveynlerin çocuklarının, empati beceri düzeyleri daha düşük olan ebeveynlerin çocuklarından daha empatik olduğu gözlenmektedir (Barnett 1990).

Çocukların empati duygularının geliştirilmesi ve bunun sonuçları üzerine yapılan çalışmalar, empati kurma becerisi gelişmiş çocukların hayvanlara karşı yaklaşımlarını da ilerlettiğini çocukların derslerdeki başarılarını arttırdığını ve sosyal davranışlarını geliştirdiğini, zor durumda olanlara yardım ve duygusal destek önermede önemli ölçüde gelişmeler sağladığını göstermektedir. Gerek empati duygusunun gelişmesine yol açan aile ortamların neler olduğuna ilişkin açıklamalar, gerekse empati becerisinin geliştirilmesi durumunda bireyin ve toplumun kazanımlarının neler olabileceğine ilişkin araştırma sonuçları, empatinin sosyal bilgiler ile ilintili derslerde üzerinde durulmaya değer bir konu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, okul öncesi eğitimden liseye dek olan öğretim basamakları boyunca müfredat programlarında derslerde düzenli olarak yer verilmelidir (Demircioğlu, 2002).

BÖLÜM III

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesinde yararlanılan istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler açıklanmıştır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2006)'a göre ilişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede aralarındaki ilişki aranacak değişkenler tekil taramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme) ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır. Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli çerçevesinde işitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2012–2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan İşitme Engelliler İlkokulları, İşitme Engeller Ortaokulları, ve İşitme Engelliler Özel Eğitim Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerdir. Araştırmada örneklem alınmamış evrenin tamamına ulaşılmıştır. Uygulamada 187 kişiye ulaşılmış 13 kişi elenmiş analizler 174 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Empatik Eğilim Ölçeği” ile “Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.4.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğretmenlerin demografik (cinsiyet, medeni durum, yaş, mezuniyet, branş, kıdem, çalıştığı okul türü, çalışma konumu, ve aldığı eğitim) özellikleri ile ilgili soruları içeren bir formdur. Bu form aracılığıyla istenen kişisel bilgiler alınmıştır.

3.4.2. Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipte bir ölçek olup, 20 sorudan oluşmakta ve her soruya 1’den 5’e kadar puan verilmektedir. Puanları toplarken 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100’dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu gösterir. EEÖ, Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin tekrarı yöntemiyle, üç hafta arayla iki defa uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen ölçeğin güvenirliği 0.82’dir. Deneklerin ölçeğin tek ve 14 çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ölçeği yarılama güvenirliği 0.86 olarak bulunmuştur. EEÖ’nin geçerlik çalışması yine Dökmen (1988) tarafından yapılmıştır. 24 kişilik bir denek grubunun EEÖ ve Edwards Kişisel Tercih Envanteri’nin “Duyguları Anlama” bölümünden aldıkları puanlar arasındaki benzer ölçekler geçerliği 0.68 olarak bulunmuştur. Ölçeğin araştırma grubu için Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur.

3.4.3. Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği (SYBÖ)

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını saptamak için, Delson (1982) tarafından geliştirilen, Yalçınkaya ve Tonbul tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin (Classroom Management Scale) geçerlik güvenirlik çalışması Yalçınkaya ve Tonbul (2002, 98) tarafından yapılan 25 maddelik SYBÖ'nün ilgili maddeleri dikkate alınarak Güven ve Cevher tarafından 40 maddelik yeni bir ölçek oluşturulmuştur.

Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeğinin maddeleri için “her zaman”, “sık sık”, “nadiren”, “hiçbir zaman” şeklinde 4'ten 1'e doğru dereceleme yapılmıştır. Araştırmada kullanılan S.Y.B.Ö. orijinal haline bağlı kalınarak, her bir maddesinde sınıf yönetimi sürecinin farklı aşamaları ile ilgili öğretmen becerilerini ve sınıf yönetimi becerilerini ölçmek üzere kullanılmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin alfa güvenirlik katsayısı ise .88'dir ($\alpha = .88$) (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Ölçeğin faktör yapısı, ana-bileşenler yöntemiyle (principals-components analysis) analiz edilmiş ve elde edilen eigen değeri ölçeğin tek boyutlu varsayılabileceğini göstermiştir. Lord (1980, 21; akt., S. Gelbal, 1994). Böylece ölçeğin toplam madde sayısı 40 ve puan aralığı 40 - 160 olarak ortaya çıkmıştır (Denizel Güven ve Cevher 2005).

3.5. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan katılımcıların görüş ve algılarının belirlenmesinde kullanılan ölçme araçları ve uygulama süreci açıklanmıştır.

3.5.1. Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları

2012–2013 öğretim yılında örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler yasal yollarla alındıktan sonra, belirlenen okullara gidilip okul müdürleriyle araştırma konusunda konuşuldu ve gerekli bilgilendirme yapıldı. Okullardaki öğretmen ve

yönetici sayısınınca çoğaltılarak öğretmenlere dağıtıldı cevaplandıktan sonra toplandı. Ayrıca ölçek hakkında gerekli bilgilendirme yapıldı. Bu bilgilendirmede bu çalışmayı kimin yaptığı ve çalışmanın ne hakkında olduğu ve çalışmayla neyin amaçlandığı gibi konular yer aldı.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçek (Empatik Eğilim Ölçeği ve Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, medeni durum, yaş, mezuniyet, çalışma konumu, kıdem, okul türü, iletişim ve empatiyle ilgili eğitim alma durumu) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için $\bar{x}$, ss, SH_x değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için parametrik olmayan teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği ve Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının cinsiyet, medeni durum, mezuniyet, branş, iletişim veya empatiyle ilgili aldıkları eğitim değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*, çalışma konumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise *mann whitney-U testi*,

2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği ve Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının yaş, kıdem, çalışılan okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,

3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc Scheffé* ve *testleri*,

4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği ve Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla *Pearson korelasyon analizi* kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:20.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < .05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, medeni durum, yaş, fakülte, branş, kıdem, çalıştığı okul türü, çalışma konumu, empati eğitimi alma durumu) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin toplam puanları için $\bar{X}$, ss değerleri ile farklılaşma analizleri sunulmuştur.

4.1.Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Çizelge 4.1.1. Cinsiyete Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Erkek	73	42,0	42,0	42,0
Kadın	101	58,0	58,0	100,0
Toplam	174	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.1 de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 73'ü (%42) erkek, 101'i (%58) kadındır. Toplam 174 öğretmen vardır. Bayan öğretmenlerin sayısı erkeklerden fazladır.

Çizelge 4.1.2. Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evli	123	70,7	70,7	70,7
Bekâr	51	29,3	29,3	100,0
Toplam	174	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.2. de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 123'ü (%70,7) evli, 51'i (%29,3) bekârdır. Evli öğretmenlerin sayısı bekârlardan fazladır.

Çizelge 4.1.3. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
20-30	50	28,7	28,7	28,7
31-35	51	29,3	29,3	58,0
36-40	31	17,8	17,8	75,9
41 ve üzeri	42	24,1	24,1	100,0
Toplam	174	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.3 de görüldüğü üzere. örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında 50'si (%28,7) 20-30 yaşlarında, 51'i (%29,3) 31-35 yaşlarında, 31'i (%17,8) 36-40 yaşlarında, 42'si (24,1) 41 ve üzeri yaşlarındadır.

Çizelge 4.1.4. Mezuniyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Eğitim Fakültesi	132	75,9	75,9	75,9
Fen Edebiyat Fakültesi	42	24,1	24,1	100,0
Toplam	174	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.4. de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 132'si (%75,9) Eğitim Fakültesi, 42'si (%24,1) Fen Edebiyat Fakültesi mezunudur. Eğitim Fakültesi mezunlarının sayısının fazla olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.5. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Özel Eğitim	63	36,2	36,2	36,2
Branş	111	63,8	63,8	100,0
Toplam	174	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.5. de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 63'ü (%36,2) Özel Eğitim, 111'i (%63,8) branş öğretmenidir.

Çizelge 4.1.6. Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5 yıl	43	24,7	24,7	24,7
6-10 yıl	45	25,9	25,9	50,6
11-15 yıl	44	25,3	25,3	75,9
16 ve üzeri yıl	42	24,1	24,1	100,0
Toplam	174	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.6. da görüldüğü üzere. örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kıdemlerine durumlarına bakıldığında 43'ü (%24,7) 1-5 yıl, 45'i (%25,9) 6-10 yıl, 44'ü (%25,3) 11-15 yıl, 42'si (24,1) 16 ve üzeri kıdeme sahiptir.

Çizelge 4.1.7. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İşitme Engelliler İlkokulu	70	40,2	40,2	40,2
İşitme Engelliler Ortaokulu	71	40,8	40,8	81,0
İşitme Engelliler Meslek Lisesi	33	19,0	19,0	100,0
Toplam	174	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.7. de görüldüğü üzere. örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne bakıldığında 70'i (%40,2) İşitme Engelliler İlkokulunda, 71'i (%40,8) İşitme Engelliler Ortaokulunda, 33'ü (%19) İşitme Engelliler Meslek Lisesinde çalışmaktadır.

Çizelge 4.1.8. Çalışma Konumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Yönetici	25	14,4	14,4	14,4
Öğretmen	149	85,6	85,6	100,0
Toplam	174	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.8. de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 25'i (%14,4) yönetici, 149'u (%85,6) öğretmen olarak çalışmaktadır.

Çizelge 4.1.9. İletişim veya Empati Eğitimi Alma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	76	43,7	43,7	43,7
Hayır	98	56,3	56,3	100,0
Toplam	174	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.9. de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 76'sı (%43,7) iletişim veya empati eğitimi aldıklarını, 98'i (%56,3) iletişim ve empati eğitimi almadıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri çizelge 4.2.1.'de verilmektedir.

Çizelge 4.2.1. Empatik Eğilim Ölçeğinin Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Ölçek	N	$\bar{x}$	Ss
Empatik Eğilim Ölçeği	174	62,16	7,30

Çizelge 4.2.1. de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeğinin toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=62,16$ standart sapması $ss=7,30$ olduğu görülmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre empatik eğilim düzeyleri çizelge 4.2.2.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.2.2.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam Ölçek	Erkek	73	60,66	7,55	,88	-2,33	172	,021
	Kadın	101	63,25	6,96	,69			

Çizelge 4.2.2.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre gruplar arasında empati eğilim düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek empatik eğilimlerinin olduğu görülmektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre empatik eğilim düzeyleri çizelge 4.2.3.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.2.3.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumlarına göre değerlendirilmesi

Puan	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam Ölçek	Evli	123	61,80	7,32	,66	-,99	172	,320
	Bekâr	51	63,02	7,27	1,01			

Çizelge 4.2.3.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin medeni durumlarına göre gruplar arasında empati eğilim düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

4.2.4. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre empatik eğilim düzeyleri çizelge 4.2.4.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.2.4.1.: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre değerlendirilmesi

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Toplam Ölçek	20-30	50	63,54	7,14	G.Arası	258,91	3	86,30		
	31-35	51	62,18	6,71	G.İçi	8982,58	170	52,83		
	36-40	31	62,55	6,79	Toplam	9241,49	173		1,63	,184
	41 ve üzeri	42	60,21	8,33						
	Toplam	174	62,16	7,30						

Çizelge 4.2.4.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin yaşlarına göre gruplar arasında empati eğilim düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta anlamlı farklılık görülmemiştir.

4.2.5. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre empatik eğilim düzeyleri çizelge 4.2.5.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.2.5.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin mezuniyetlerine göre değerlendirilmesi

Puan	Mezuniyet	N	$\bar{x}$	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam Ölçek	Eğitim Fakültesi	132	62,27	7,35	,64			
	Fen Edebiyat Fakülte	42	61,81	7,24	1,11	,35	172	,722

Çizelge 4.2.5.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mezuniyetlerine göre gruplar arasında empati eğilim düzeylerinin anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

4.2.6. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Öğretmenlerin branşlarına göre empatik eğilim düzeyleri çizelge 4.2.6.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.2.6.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirilmesi

Puan	Branş	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam	Özel Eğitim	63	60,81	8,27	1,04	-1,85	172	,066
Ölçek	Branş	111	62,93	6,61	,62			

Çizelge 4.2.6.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin branşlarına göre gruplar arasında empati eğilim düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

4.2.7. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Öğretmenlerin kıdemlerine göre empatik eğilim düzeyleri çizelge 4.2.7.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.2.7.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre değerlendirilmesi

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Kıdem	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Toplam Ölçek	1-5 yıl	43	63,93	6,18	G.Arası	430,23	3	143,41		
	6-10 yıl	45	60,13	8,11	G.İçi	8811,26	170	51,83		
	11-15 yıl	44	63,43	6,39	Toplam	9241,49	173		2,76	,043
	16 ve üzeri	42	61,19	7,88						
	Toplam	174	62,16	7,30						

Çizelge 4.2.7.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin kıdemlerine göre gruplar arasında empati eğilim düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta anlamlı farklılık görülmüştür. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı LSD testi uygulanmış, test sonuçları çizelge 4.2.7.1.1.'de verilmiştir.

Çizelge 4.2.7.1.1. Kıdem durumuna göre empatik eğilim düzeylerine ilişkin LSD testi sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
1-5 yıl	6-10 yıl	3,79*	1,53	,014
	11-15 yıl	,49	1,54	,747
	16 ve	2,74	1,56	,081
6-10 yıl	1-5 yıl	-3,79*	1,53	,014
	11-15 yıl	-3,29*	1,52	,032
	16 ve	-1,05	1,54	,495
11-15 yıl	1-5 yıl	-,49	1,54	,747
	6-10 yıl	3,29*	1,52	,032
	16 ve	2,24	1,55	,151
16 ve	1-5 yıl	-2,74	1,56	,081
	6-10 yıl	1,05	1,54	,495
	11-15 yıl	-2,24	1,55	,151

Çizelge 4.2.7.1.1. de görüldüğü üzere farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı LSD testi uygulanmış ve sonuçta öğretmenlerin kıdemlerine göre 1-5 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek empatik eğilim düzeyine sahiptirler.

4.2.8. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre empatik eğilim düzeyleri çizelge 4.2.8.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.2.8.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre değerlendirilmesi

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okul Türü	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Toplam Ölçek	İşitme Engelliler İlkokulu	70	61,07	7,99	G.Arası	172,60	2	86,30	1,62	,199
	İşitme Engelliler Ortaokulu	71	63,28	6,34	G.İçi	9068,88	171	53,03		
	İşitme Engelliler Mes. Lisesi	33	62,06	7,57	Toplam	9241,49	173			
	Toplam	174	62,16	7,30						

Çizelge 4.2.8.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre gruplar arasında empati eğilim düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta anlamlı farklılık görülmemiştir.

4.2.9. Öğretmenlerin Çalışma Konumlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Öğretmenlerin çalışma konumlarına göre empatik eğilim düzeyleri çizelge 4.2.9.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.2.9.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre değerlendirilmesi

Puan	Çalışma konumu	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Toplam Ölçek	Yönetici	25	80,16	2004,00	1679,00	-,78	,431
	Öğretmen	149	88,73	13221,00			
	Toplam	174					

Çizelge 4.2.9.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin çalışma konumlarına göre gruplar arasında empati eğilim düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Yapılan Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçta anlamlı farklılık görülmemiştir.

4.2.10. Öğretmenlerin İletişim veya Empati Eğitimi Alma Durumlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Öğretmenlerin iletişim veya empati eğitimi alma durumlarına göre empatik eğilim düzeyleri çizelge 4.2.10.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.2.10.1: Empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlerin iletişim veya empati eğitimi alma düzeylerine göre değerlendirilmesi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam Ölçek	Evet	76	61,32	8,28	,95	-1,34	172	,180
	Hayır	98	62,82	6,41	,64			

Çizelge 4.2.10.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin iletişim veya empati eğitimi alma durumlarına göre gruplar arasında empati eğilim düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

4.3.Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri düzeyleri çizelge 4.3.1.'de verilmektedir.

Çizelge 4.3.1. Sınıf Yönetim Beceri Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	$\bar{x}$	Ss
Sınıf Yönetim Beceri Ölçeği	174	124,90	11,24

Çizelge 4.3.1. de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeğinin toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =124,90 standart sapması ss=11,24 olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğu görülmektedir.

4.3.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetim becerileri düzeyleri çizelge 4.3.2.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.3.2.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam Ölçek	Erkek	73	125,44	12,55	1,47	,53	172	,590
	Kadın	101	124,50	10,23	1,01			

Çizelge 4.3.2.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin cinsiyetlerine göre gruplar arasındaki sınıf yönetim becerileri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

4.3.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre sınıf yönetim becerileri düzeyleri çizelge 4.3.3.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.3.3.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumlarına göre değerlendirilmesi

Puan	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam Ölçek	Evli	123	125,54	10,99	,99	1,18	172	,239
	Bekâr	51	123,33	11,77	1,64			

Çizelge 4.3.3.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin medeni durumlarına göre gruplar arasındaki sınıf yönetim becerileri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

4.3.4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf yönetim becerileri düzeyleri çizelge 4.3.4.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.3.4.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre değerlendirilmesi

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Toplam Ölçek	20-30	50	124,66	11,51	G.Arası	189,54	3	63,18		
	31-35	51	124,25	10,35	G.İçi	21670,59	170	127,47		
	36-40	31	123,90	10,19	Toplam	21860,13	173		,49	,686
	41 ve	42	126,69	12,77						
	Toplam	174	124,90	11,24						

Çizelge 4.3.4.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin yaşlarına göre gruplar arasındaki sınıf yönetim becerileri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta anlamlı farklılık görülmemiştir.

4.3.5. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri

Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre sınıf yönetim becerileri düzeyleri çizelge 4.3.5.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.3.5.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin mezuniyetlerine göre değerlendirilmesi

Puan	Mezuniyet	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>Sh_x</i>	<i>t</i> Testi			
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>	
Toplam	Eğitim Fakültesi	132	124,39	11,46	,99				
Ölçek	Fen Edebiyat Fakültesi	42	126,48	10,49	1,62	-1,04	172	,297	

Çizelge 4.3.5.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin mezuniyetlerine göre gruplar arasındaki sınıf yönetim becerileri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

4.3.6. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri

Öğretmenlerin branşlarına göre sınıf yönetim becerileri düzeyleri çizelge 4.3.6.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.3.6.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirilmesi

Puan	Branş	N	$\bar{x}$	ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam	Özel Eğitim	63	124,00	9,73	1,22	-,792	172	,430
Ölçek	Branş	111	125,41	12,02	1,14			

Çizelge 4.3.6.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin branşlarına göre gruplar arasındaki sınıf yönetim becerileri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

4.3.7. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri

Öğretmenlerin kıdemlerine göre sınıf yönetim becerileri düzeyleri çizelge 4.3.7.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.3.7.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre değerlendirilmesi

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Kıdem	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Toplam Ölçek	1-5 yıl	43	124,07	10,01	G.Arası	1052,78	3	350,92		
	6-10 yıl	45	122,00	7,79	G.İçi	20807,35	170	122,39		
	11-15 yıl	44	128,73	12,46	Toplam	21860,13	173		2,86	,038
	16 ve üzeri	42	124,83	13,29						
	Toplam	174	124,90	11,24						

Çizelge 4.3.7.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin kıdemlerine göre gruplar arasında sınıf yönetim becerileri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta anlamlı farklılık görülmüştür. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları çizelge 4.3.7.1.1.'de verilmiştir.

Çizelge 4.3.7.1.1. Kıdem durumuna göre sınıf yönetim becerileri düzeylerine ilişkin Scheffe testi sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1-5 yıl	6-10 yıl	2,07	2,35	,857
	11-15 yıl	-4,65	2,37	,281
	16 ve	-,76	2,40	,992
6-10 yıl	1-5 yıl	-2,07	2,35	,857
	11-15 yıl	-6,72*	2,34	,045
	16 ve	-2,83	2,37	,700
11-15 yıl	1-5 yıl	4,65	2,37	,281
	6-10 yıl	6,72*	2,34	,045
	16 ve	3,89	2,38	,449
16 ve	1-5 yıl	,76	2,40	,992
	6-10 yıl	2,83	2,37	,700
	11-15 yıl	-3,89	2,38	,449

Çizelge 4.3.7.1.1. de görüldüğü üzere farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış ve sonuçta öğretmenlerin kıdemlerine göre gruplar arasında sınıf yönetim becerilerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. 11-15 yıllık öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin 6-10 yıllık öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. 1-5 yıllık öğretmenler ile diğer gruplara arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

4.3.8. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre sınıf yönetim becerileri düzeyleri çizelge 4.3.8.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.3.8.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre değerlendirilmesi

$f, \bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okul Türü	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Toplam Ölçek	İşitme Engelliler İlkokulu	70	124,40	9,66	G.Arası	38,06	2	19,03	,14	,862
	İşitme Engelliler Ortaokulu	71	125,03	12,24	G.İçi	21822,07	171	127,61		
	İşitme Engelliler Meslek Lisesi	33	125,67	12,36	Toplam	21860,13	173			
	Toplam	174	124,90	11,24						

Çizelge 4.3.8.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre gruplar arasında sınıf yönetim becerileri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta anlamlı farklılık görülmemiştir.

4.3.9. Öğretmenlerin Çalışma Konumuna Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri

Öğretmenlerin çalışma konumuna göre sınıf yönetim becerileri düzeyleri çizelge 4.3.9.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.3.9.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin çalışma konumuna göre değerlendirilmesi

Puan	Çalışma Konumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Toplam Ölçek	Yönetici	25	94,58	2364,50	1685,50	-,76	,447
	Öğretmen	149	86,31	12860,50			
	Toplam	174					

Çizelge 4.3.9.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin çalışma konumlarına göre gruplar arasında sınıf yönetim beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Yapılan Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçta anlamlı farklılık görülmemiştir.

4.3.10. Öğretmenlerin İletişim veya Empati Eğitimi Alma Durumuna Göre Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri

Öğretmenlerin iletişim veya empati eğitimi alma durumuna göre sınıf yönetim becerileri düzeyleri çizelge 4.3.10.1.de verilmektedir.

Çizelge 4.3.10.1: Sınıf Yönetim Becerileri düzeylerinin öğretmenlerin çalışma konumuna göre değerlendirilmesi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam Ölçek	Evet	76	127,78	12,68	1,45	3,04	172	,003
	Hayır	98	122,66	9,45	,95			

Çizelge 4.3.10.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin iletişim veya empati eğitimi alma durumuna göre gruplar arasındaki sınıf yönetim becerileri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

4.4. Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği ile Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon

Öğretmenlerin Empatik eğilimleri ile sınıf yönetim becerileri düzeyleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları çizelge 4.4.1. de verilmektedir.

Çizelge 4.4.1. Empatik Eğilim Ölçeği ve Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	N	r	p
Empatik Eğilim Ölçeği - Sınıf Yönetim Becerileri	174	,115	,131

Çizelge 4.4.1 de görüldüğü üzere, empatik eğilim ölçeği ile sınıf yönetim becerileri ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

BÖLÜM V

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara yer verilerek tartışılacak ve öneriler sunulacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma sonucunda ulaşılan yargıları şu şekilde sıralayabiliriz.

1. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğu görülmüştür. Bu bulguyu destekler nitelikte Vural (2008) “Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi” konulu araştırmasında yöneticilerin empatik beceri düzeylerini incelemiş, %41.7’sinin düşük düzeyde %29.2’sinin orta düzeyli ve %29.2’sinin yüksek düzeyde empatiye sahip olduğu görülmüştür. Bulgular doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin çoğunluğunun düşük ve orta düzeyde empatik beceriye sahip oldukları görülmüştür. Bu bulguyla bağlantılı Şimşek (1995)’in öğretmen öğrenci iletişimini empatik açıdan inceleyen çalışmasında öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin öğretmenlerden bekledikleri empatik tepkileri alamadıklarını göstermiştir.

2. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek empatik eğilimlerinin olduğu görülmüştür. Kadınların daha duygusal oldukları bulgusundan yola çıkarak işitme engellilerle çalışan bayan öğretmenlerin işitme engelli öğrencilere daha empatik yaklaştıkları söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte Ekinci (2009)’un öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelediği araştırmasında kızlar lehine farklılık bulunmuştur. Akbulut (2010)’un sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerini incelediği çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek empatik eğilimleri olduğu sonucu bulunmuştur.

Ancak bu bulgudan farklı olarak Karaahmet (2011) İşitme engelliler ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev alan sınıf öğretmenleri ile görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinde cinsiyetlerine göre fark olmadığını saptamıştır.

3.Öğretmenlerin medeni durumlarına, yaşlarına, mezuniyetlerine ve branşlarına göre gruplar arasında empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Karaahmet (2011) İşitme engelliler ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev alan sınıf öğretmenleri ile Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinde branş ve mezun oldukları okullar bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akbulut (2010)'un sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerini incelediği araştırmada da Medeni durum, eğitim düzeyi, mezun oldukları fakülte, öğrenci sayısı, çalıştıkları yerleşim yeri, mesleği isteyerek seçip seçmeme, mesleklerinden memnun olup olmama durumu, okuttukları sınıf düzeyleri ile empatik eğilim puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırma bulguları bu sonuçlarla örtüşmektedir.

3. Öğretmenlerin 1-5 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip olanların 6-10 yıl kıdeme sahip olanlara göre empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgudan farklı olarak Karaahmet (2011) İşitme engelliler ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev alan sınıf öğretmenleri ile Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinde kıdemlerine göre anlamlı farklılık olmadığını saptamıştır.

4. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne, çalışma konumlarına göre gruplar arasında empatik eğilim düzeylerinin anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

5. Öğretmenlerin iletişim veya empatik eğitimi alma durumlarına göre gruplar arasında empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Sargın (1993), “Rehber Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi” adlı çalışmasında, kişilere verilen empati eğitiminin onların empatik becerilerini arttırdığı, empatik eğiliminde ise herhangi bir

değişiklik oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Davis (2005) çalışmasında empati kavramını teorik açıdan ele aldıktan sonra empatinin öğretilebilir olup olmadığını kuramsal yaklaşımlardan yola çıkarak tartışmıştır. Davis, empati kurma davranışının öğretilemeyeceğini öne sürmektedir.

6. Öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğu görülmüştür.

7. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre gruplar arasındaki sınıf yönetim becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgudan hareketle sınıf yönetim becerilerinin cinsiyetle ilgili olmadığı sonucu çıkarılabilir. Bu bulguyu destekleyen Terzi (2001) “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” konulu araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeyleriyle cinsiyet değişkeni arasında da bir farklılık bulunmadığı ve bu durumun Gözütok’un (sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeyleriyle 1995) öğretmenlerin demokratik tutumlarının cinsiyetle ilgili olmadığı sonucu ile desteklenmekte olduğu yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında elde edilen verilerin değerlendirme sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmüştür. Akın (2006)’ın “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” konulu araştırmasında yapılan analizlerde sınıf yönetimi becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu bulgu Yalçınkaya ve Tombul (2002)’un araştırma sonucuyla da benzeşmektedir. İlgili araştırma sonucunda da aday öğretmenlerin gözlem sonuçlarına göre cinsiyet değişkenine ilişkin önemli bir fark bulunmamıştır. Tüm bu bunlardan farklı olarak İlgar (2007) “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” konulu araştırmasında sınıf yönetimi becerileri puanlarının cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

8. Öğretmenlerin medeni durumlarına, yaşlarına, mezuniyetlerine, branş, kıdem, çalıştıkları okul türüne, çalışma konumlarına ve iletişim ve empati eğitimi alma durumlarına göre gruplar arasındaki sınıf yönetim becerileri düzeylerinde anlamlı bir

farklılık bulunmamıştır. Bu bulguları destekler nitelikte Bolat (2002) Sınıf yönetiminde davranışsal yeterlikleri bakımından öğretmenlerin yaşlarına ve cinsiyetlerine, medeni durumlarına göre bir fark saptamamıştır. Günay (2003) “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasının sınıf öğretmenlerinin, kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çok olumlu olduğu, bu algılarında cinsiyete göre bir farklılık bulunmadığı ancak kıdeme göre farklılık olduğu, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, daha az kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu saptamıştır. Atınkurt (2003)'un “Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Çerçevesinde İletişim Özelliklerinin Belirlenmesi” öğretmenlerin genel iletişim özellikleri açısından; çok büyük bir bölümü kendini olumlu olarak değerlendirmiştir. Branşlara göre farklılık birkaç davranış dışında bulunmamıştır. Kültür dersi öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine göre öğrenciyi tanımada daha çok güçlük çektiklerini ve öğrencilerin eleştirilerine açık olduklarını belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkenine ve eğitim durumu değişkenine göre bir fark ortaya çıkmamıştır. Hizmet süresi açısından 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere göre bu açıdan daha olumlu davranışlar sergilemektedirler. Korkmaz (2007)'in araştırmasındaysa öğretmenlerin genel olarak sınıf yönetimi becerileri yaşlarına, sınıf veya branş öğretmeni olmalarına ve kıdemlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Bu bulgulardan farklı olarak, Terzi (2001) sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeyleriyle yaş değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının sergileme düzeylerinin farklılaştığı ve elde edilen sonuçlarla örtüşmediği görülmüştür. İlgar (2007)'in araştırmasında sınıf yönetimi becerileri ölçeği aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Akın (2006)'in araştırmasındaysa öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri mezun oldukları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. İlgar (2007)'in araştırmasında da sınıf yönetimi becerileri ölçeği mezun olunan kurum değişkenine göre anlamlı bulunmuştur. Bolat (2002)'in Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Davranışsal Yeterliliklerinin Öğrencilerce Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında Eğitim fakültesi mezunu olan

öğretmenler ile eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmazken; eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ile fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde davranışsal yeterliliklerine ilişkin fark kıyaslandığında, fen edebiyat mezunu olan öğretmenler lehine, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenler kıyaslandığında, eğitim enstitüsü mezunları lehine anlamlı bir sonuca ulaşılmıştır. Eğitim fakültesi ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İlgar (2007)'ın araştırmasında sınıf yönetimi becerileri ölçeği puanlarının branş ve kıdem değişkenine göre anlamlı bulunmuştur. Akın (2006)'ın araştırmasında da sınıf yönetimi becerileri branşa göre incelendiğinde ortaöğretim fen alanları öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

10. Empatik eğilim ölçeği ile sınıf yönetim becerileri ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1.Uygulayıcılara Öneriler

1. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin orta seviyede çıkması öğrenciyle kurulması gereken iletişim sürecinin daha iyiye gitmesi için geliştirilmesi gereken bir alan olarak görülmektedir. Bu sebepten empati beceri eğitim programlarıyla öğretmenlerin empatik becerilerini geliştirmeye çalışmak yarar sağlayabilir. Hizmetiçi eğitimlerin ve seminer programlarının bu konu odaklı planlanması gereklidir.

2. Empatik eğilim işitme engelli öğrenciyi anlamada öğretmen için önemli bir beceridir. Bu beceriyi artırmak için öğretmenler öğrencilerini dinlemeli ve onların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmalıdırlar. Bu anlamda öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

3. İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri düzeylerinin orta seviyede çıkması sınıf atmosferinin eğitim öğretim ve iletişim süreçlerinin daha iyiye gitmesi için geliştirilmesi gereken bir alan olarak görülmektedir. Bu sebepten sınıf yönetim beceri eğitim programlarıyla öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri geliştirmeye çalışmak yarar sağlayabilir.

4. Özel eğitimin temel ilkelerinden olan “özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan yürütülür” sözünden hareketle meslek hayatı boyunca özel eğitim gerektiren öğrencilerle karşılaşabilecek öğretmenlerin eğitim fakültelerinde ve mesleğe başladıktan sonra ise hizmet içi eğitimlerle özel eğitim konusunda güncel bilgilerle donatılması özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitiminde yarar sağlayacaktır.

5.2.2.Araştırmacılara Öneriler

1. Sınıf yönetim becerisini artırmak için araştırmacılar öğretmenler başta iletişim olmak üzere işitme engelli öğrencilere ulaşmanın ve olumlu ders atmosferinin sağlanmasını sağlayacak faktörlerin neler olduğunu araştırmalıdır.

2. Bu araştırmada empatik eğilim düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Farklı okul ve gruplarda konunun araştırılması çalışmanın ve bulguların sınanmasını sağlayacaktır.

3. Araştırmacılar empatik eğilim ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi başka ölçme araçlarıyla da çalışmalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2002). *Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular*. Edit Z. Kaya. Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.,
- Akbulut, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2): ss.64-68.
- Aksoy. N. (2002). *Sınıf İçi Kurallar*. *Sınıf Yönetimi*. Editör: Karip. E. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*, 8. Baskı, İstanbul:Alfa Yayınları.
- Atay, M. (2007). İşitme Engeli Çocukların Eğitiminde Temel İlkeler. Ankara: Özgür Yayınları
- Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık,
- Ataman, A.(2003). *Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri Ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler*.Edit. L.Küçükahmet. Sınıf Yönetimi. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Atınkurt, Y. (2003). Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Çerçevesinde İletişim Özelliklerinin Belirlenmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Aydın, A. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Eylül Yayıncılık.
- Baloğlu, N. (1998). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Hakkında İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Barnett, M.A. (1990). Empathy And Related Responses In Children Empathy And Its Development. (Ed: N. Eisenberg, J. Strayer) . *Cambridge University Press, New York*.
- Başar, M. A. (2003). İlköğretim Kurumlarının Olanakları, (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bolat, F. (2002). Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Davranışsal Yeterliliklerinin Öğrencilerce Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ceyhan, A. A. (1993). Ana-Babaların Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Keşkesiz Bir Yaşam İçin İletişim Donanımları*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Çalık, T. (2002). *Sınıf Yönetimi Özellikleri. Sınıf Yönetimi*. (Editör: Leyla Küçükahmet.) 4.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, C. (2010). Özel eğitim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar (Ankara ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Ankara
- Çelik, K. (2005). *Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme. Etkili Sınıf Yönetimi*. (Editör: Hüseyin Kıran.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Davis, C. M., (2005). Empati Nedir, Empati Öğretilbilir Mi? (Çev. Yrd. Doç. Dr. Ö. Sezer Psk. S. Damar), *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*: 6 (9) Bahar, 77-88
- Demirel, Ö. (2003). Öğretme Sanatı, 6. Baskı, Ankara: Pegam A Yayıncılık
- Demircioğlu, H. (2002). Sınıf Öğretmen Adaylarının Bazı Temel Kimya Kavramlarını Anlama Düzeyleri ve Karşılaşılan Yanılgılar, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü

- (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- Demirtaş, H. (2005). *Sınıf Yönetiminin Temelleri. Etkili Sınıf Yönetimi*. (Editör: Hüseyin Kıran.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim Çatışmaları ve Empati*, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Ekinci, Ö. (2009). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf Yönetimi* İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eripek, S.(1998). Özel Eğitim. Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları Özel Eğitim Dergisi, No: 561.
- Geçtan, E. (1993). *Çağdaş Yaşam Ve Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Girgin, M. C. (2003). *İşitme Engelli Çocukların Eğitimine Giriş*. Eskişehir, Engelliler Yüksekokulu Yay.
- Gordon, T. (2004). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi* 17. Baskı Çev.Emel Aksay İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gözütok. F. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Günay, K. (2003). Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlgar L. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. T.C.İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- İpek, C. (2003). *Sınıf Ortamında Öğretmen Sınıf Yönetimi*. (Editör: Ömer Üre.) 1. Basım. Ankara: Mikro Yayınları.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve insanlar*, İstanbul, Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Karaahmet, S. (2011). *İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Görsel Sanatlar dersini Veren Öğretmenlerin Öğrencilerle İletişimlerinde Empati becerilerinin Rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
- Kaya Z. (2002). *Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma*. Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Keskinoğlu, M. Ş. (2006). *Yüzünden Okumak*, İstanbul: Akademi Yayıncılık.
- Kırcaali ve İftar, (2007). *Kaynaştırma*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Korkmaz N. (2007). *İlköğretim Okullarında Etkili Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi ve Denetimi* Bilim Dalı İstanbul-Tuzla İlköğretim Okullarında Pilot Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı.
- Enç, M., Özsoy, Y., ve Çağlar D. (1987). *Özel Eğitime Giriş*, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- MEB (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete, Sayı: 26184, 31 Mayıs.
- MEB (2008). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2010). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi İşitme Engelliler* Ankara meb.gov.tr (9 Şubat 2010) İstatistikler Genel Sonuç http://orgm.meb.gov.tr/istatistikler/2008-2009_Genel_Sonuc.pdf.
- Nelsen, J, Lott, L. Glenn, S. (2003). *Sınıfta Pozitif Disiplin* (Çev: Miyasa Koyuncu) İstanbul, Hayat Yayıncılık.
- Toprakçı, E.(2008). *Sınıfa Dayalı Yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2003). *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi*,

Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1514, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 803.

Öncü, H. (2003). *Motivasyon*. Sınıf Yönetimi. Edit. L. Küçükahmet. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öztürk, S. (2006). Görme ve ortopedik engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramlarının özel eğitim okullarına veya kaynaştırma eğitimine devam etme durumlarına göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara

www.orgm.meb.gov.tr.özeleğitim/işitmeengelliler/Erişim: 15.10.2012

Özsoy, Y.Özyürek M. ve Eripek S.(1998).*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. Özel Eğitime Giriş*. Ankara:Karatepe Yayınları.

Pişkin, M. (1991). “Empati, Kaygı ve Çatışma Eğilimi Arasındaki İlişki”, *A.Ü.E.B.F. Dergisi*, 22 (2), 775-784.

Pişmişoğlu, E. K. (1997). Bir Devlet Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Empati Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Sargın, N. (1993). Rehber öğretmenlerin empati düzeylerinin geliştirilmesine ilişkin bir model önerisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi.

Şimşek, E. (1995). Öğretmen ve öğrencilerin empatik tepkileri ile öğrencilerin kendilerine verilmesini istedikleri empatik tepkilerin karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Şipal, R. F. (2002). 7-11 yaş arası işitme engelli ve normal işiten çocukların sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara

Rehber, E. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Şahin, M. (1997). Üniversite Sınıf Atmosferinin Algılanan Empatik İletişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanrıdağ, İ.(1992). Ankara'daki ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- Taş, A. (2005). *Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler. Etkili Sınıf Yönetimi.* (Editör: Hüseyin Kıran.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tertemiz. N. (2000). "*Sınıf Yönetimi ve Disiplin*". *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayınları.
- Terzi Ç. (2001). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, S. Şişman, M.(2004). *Yönetimle İlgili Temel Teori ve Yaklaşımlar. Sınıf Yönetimi.* Ankara:Pegem A. Yayınları.
- Türkmen, Ş. (2011). *Okullarda Yönetim Etkinlikleri,* Ankara:Asil Yayın.
- Ünal S. ve Ada S. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* İstanbul Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi. Yayın No:646 Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No: 13.
- TDK (1998). *Türkçe Sözlük* (2. Cilt), Ankara:Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Vural, Ö. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçinkaya. M. ve Tonbul.Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi. (1):2. 1-10.*
- Yavuzer, H. (2004). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak,* İstanbul:Remzi Kitabevi,
- Yavuzer, H. (2009). *Resimleriyle Çocuk,* İstanbul:Remzi Kitabevi,

- Yılmaz, N.(2008). Dersin Akışını Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejilerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. (10)-1.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (1994). İlkokul Müfettiş Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerine Göre İş Doyumları, *1. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 678-687, Adana.
- Yiğit, B. (2004). *Sınıfta Disiplin Ve Öğrenci Davranışının Yönetimi* Sınıf Yönetimi. Edit. M.Şişman. S.Turan. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*XVII(2),341-354.

EKLER

Ek. 1 : Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

İşitme Engelliler Okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim ve Sınıf Yönetim Becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için, aşağıda üç bölümden oluşan "**Ölçek**" verilmiştir. Vereceğiniz samimi yanıtlar, bilimsel araştırmayı destekleyecektir.

Sizden beklenen, görüşlerinize uyan seçeneklere "**X**" işareti koymanız ve soruların hepsini yanıtlamanızdır.

Bu bilimsel çalışmaya olan katkınız ve içtenlikle verdiğiniz yanıtlar için teşekkür ederim.

Özgür Zilan SÖYLEMEZ

Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

1. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen bu bölümdeki soruları kişisel özelliklerinize göre işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz

() Erkek () Kadın

2. Medeni Durumunuz

() Evli () Bekar

3. Yaşınız

() 20-25 () 26-30 () 31-35 yıl () 36-40 () 41 ve üzeri

4. Mezun Olduğunuz Fakülte

() Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat Fakültesi () Diğer

5. Branşınız

() Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni

6. Meslekteki Kıdeminiz

() 1-5 yıl () 6-10 yıl
() 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

7.Çalıştığınız Okul Türü

() İşitme Engelliler İlkokulu () İşitme Engelliler Ortaokulu
() İşitme Engelliler Meslek Lisesi

8. Okuldaki çalışma konumunuz

() Yönetici () Öğretmen

9. İletişim ya da empatiyle ilgili eğitim aldınız mı?

() Evet () Hayır

Ek 2: EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ (EEÖ) B FORMU

Aşağıdaki ifadelerin karşılarında bulunan boşluklardan sizin için uygun olana “X” işareti koyunuz.	Hic Katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Oldukça Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
	1	2	3	4	5
1. Çok sayıda dostum var.					
2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.					
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.					
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan terahlanmış olarak ayrılırlar.					
5. Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim gibi ilgilendirir.					
6. Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim.					
7. İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.					
8. Birisiyle tartışırken hazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevaplar üzerinde yoğunlaşır.					
9. Çevremde çok sevilen insanım.					
10. Televizyondaki filmler mutlu sonla bitince rahatlarım.					
11. Düşüncelerimi başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur.					
12. İnsanların çoğu bencildir.					
13. Sinirli bir insanım.					
14. Genellikle insanlara güvenirim.					
15. İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar.					
16. Girişken bir insanım.					
17. Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.					
18. Genellikle hayatımdan memnunum.					
19. Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatırlar.					
20. Genellikle keyfim yerindedir.					

EK-2 SINIF YÖNETİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ (SYBÖ)

BÖLÜM – C		Her zaman	Sık sık	Nadiren	Hiçbir zaman
Aşağıda bazı ifadeler yer almaktadır. Sizden istenilen, bu ifadeleri okuyarak söz konusu maddenin sizin görüşünüze ne derecede uyduğunu değerlendirmenizdir.					
1	Etkinliklere başlamadan önce gerekli materyali hazırlarım.				
2	Etkinliklerin öğrenci merkezli olmasına dikkat ederim.				
3	Öğrencilerle etkileşimimi canlı tutarım.				
4	Günlük planıma aldığım bütün etkinlikleri uygulayacak zaman bulmakta zorlandığım olur.				
5	Etkinlikleri öğrencilerin günlük yaşamı ile ilişkilendiririm.				
6	Sınıf içi uygunsuz davranışlar karşısında ne yapacağımı bilirim.				
7	Öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim kurmaları için ortam hazırlarım.				
8	Aileyle nasıl iletişim kuracağımı saptamakta zorluk yaşadığım olur.				
9	Öğrencilere isimleriyle hitap ederim.				
10	Bir etkinlikten diğerine geçerken öğrencilerin dikkatini sürdürebilirim.				
11	Sınıfın fiziksel düzenlemesinde öğrencilerin de görüşlerini alırım				
12	Sınıf kurallarını belirlemede zorluk yaşadığım olur.				
13	Etkinlikleri öğrenciler için anlamlı hale getirmeye çalışırım.				
14	Sınıftaki bütün çocukların sınıf kurallarına uymalarını sağlarım.				
15	Öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmelerine yardımcı olurum.				
16	Sınıf yönetimi konusunda eksiklerim olduğunu düşünüyorum.				
17	Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerle işbirliği yaparım.				
18	Öğrencilerin bütün konuşmalarını sabırla dinlerim.				
19	Tüm öğrencileri etkinliklere katılmaları için teşvik ederim.				
20	Disiplini sağlamak için ses tonumu aşırı yükselttiğim olur.				
21	Sınıfta olmadığım zamanlarda da çocukların sınıf kurallarını				

	uyguladıklarını gözlerim.				
22	Sınıf öğrencilerin rahatça hareket edebilecekleri şekilde düzenlemeye dikkat ederim.				
23	Sınıf yönetimiyle ilgili, ailelerin de görüşlerine başvururum.				
24	Öğrencilerin gelişimini periyodik olarak değerlendiririm.				
25	Sınıf kurallarını çocuklara benimsetmede zorluk yaşadığım olur.				
26	Bir öğretmen olarak ben de sınıf kurallarına uymaya özen gösteririm.				
27	Etkinliklerin amacı ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda değişik öğretim yöntemlerinden yararlanırım.				
28	Soruları her seferinde farklı öğrenciye yöneltmeye çalışırım.				
29	Problem çıkaran çocuklara karşı sabırla davranırım.				
30	Çocuklara yeni davranışlar kazandırmakta zorluk çektiğim olur.				
31	Etkinlik hedeflerimi belirlerken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım.				
32	Kendi davranışlarımla ilgili öğrencilerimin görüş ve değerlendirmelerini almaya çalışırım.				
33	Her çocuğa eşit şekilde davranmaya özen gösteririm.				
34	Sınıfı değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek şekilde düzenlemeye dikkat ederim.				
35	Olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için ceza verdiğim olur.				
36	Sınıfı okul yönetiminin taleplerine göre düzenlerim.				
37	Aynı anda farklı gruplarla farklı etkinlikleri kolaylıkla yürütürüm.				
38	Etkinlik öncesi hazırlıklarda öğrencilerimin yardım ve desteğine başvururum.				
39	Etkinliklerde gezi, gözlem, deney gibi çeşitli araştırma yöntemlerine yer veririm.				
40	Olumsuz sosyal davranış gösteren öğrencilerimi görmezden geldiğim olur.				

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Özgür Zilan SÖYLEMEZ
Doğum tarihi : 01.01.1980
Doğum yeri : Malazgirt/Muş
Medeni Durumu: Evli

Eğitim:

İlkokul : Dursunbey Üçeylül İlk Okulu

Ortaokul: Balıkesir Orta Okulu

Lise : Balıkesir Koray Lisesi

Lisans : 1997-2001 Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Coğrafya Öğretmenliği

Yüksek Lisans: 2011-2013 Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı