

**T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**DOKTORA TEZİ**

**SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLAN VE OLMAYAN SINIF  
ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

**EMRULLAH AKCAN**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

**Prof. Dr. İRFAN BAŞKURT**

**TEZ DANIŞMANI**

**İSTANBUL-2018**



**T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**DOKTORA TEZİ**

**SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLAN VE OLMAYAN SINIF  
ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

**EMRULLAH AKCAN**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

**Prof. Dr. İRFAN BAŞKURT**

**TEZ DANIŞMANI**

**İSTANBUL-2018**

Bu çalışma 21.06.2018 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ



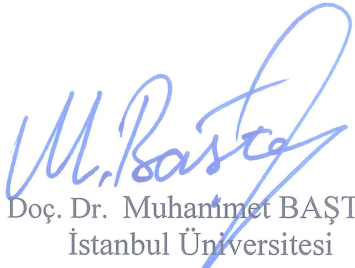
Prof. Dr. İrfan BAŞKURT  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Prof. Dr. Cihangir DOĞAN  
Marmara Üniversitesi  
Atatürk Eğitim Fakültesi



Dr. Öğr. Üyesi Gülşah BATDAL KARADUMAN  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL  
Marmara Üniversitesi  
Atatürk Eğitim Fakültesi

## ÖNSÖZ

Günümüz dünyasında, özellikle gelişmiş toplumlarda her bireyin hak, hürriyet ve daha birçok açıdan eşit olduğu varsayımı kabul görmektedir. Bu şiardan yola çıkarak, kalıtsal olarak gelen veya sonradan oluşmuş bir takım farklılıklardan dolayı hiçbir bireyin eğitimden yoksun bırakılamayacağı vurgulanmaktadır. Farklılığı olan bireylerin özellikle ilk yıllarını kapsayan temel eğitim kurumlarında kendisine uygun eğitimi alması en temel haklarından. Bu kapsamda uygulamaya koyulan ‘Kaynaştırma Eğitimi’nin başarıya ulaşabilmesinde sınıf yönetiminin önemi büyüktür. Dolayısıyla bünyesinde farklılığı olan bireyleri barındıran kaynaştırma sınıflarının normal eğitim yapan sınıflardan daha farklı, daha özel ve daha hedefe odaklı bir sınıf yönetimine ihtiyaç duyduğu ortadadır. Ben de bu önemli noktaya değinerek, kaynaştırma sınıflarında görev yapan veya yapacak olan öğretmenlere ve diğer tüm paydaşlara küçük de olsa bir katkı sunma ümidiyle bu çalışmayı büyük bir zevk ve heyecanla yürüttüm. Beni bu uzun yolumda yalnız bırakmayan, verdiği destek, gösterdiği anlayış ve çok yerinde yönlendirmeleri ile saygıdeğer hocam Prof. Dr. İrfan BAŞKURT’a; araştırmamın her aşamasında büyük bir özveri ile gücünü yanımda hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Cihangir DOĞAN’a; tezin teknik ve diğer ince detayları, gelişimi ve bitirilmesi konusundaki rehberliğinden dolayı değerli hocam Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ’a; akademik katkılarının yanında neşeli güleryüzünü hiçbir zaman saklamayan, sevecen yaklaşımı ile enerjimi her zaman yüksek tutmama yardımcı olan sevgili hocam Dr. Öğr. Gör. Gülşah BATDAL KARADUMAN’a; akademik hayatta ilerleme yolunda büyük destek ve yönlendirmeleri için değerli hocam Doç. Dr. Lütfü İLGAR’a; ömrüm boyunca dualarıyla hiçbir zaman beni yalnız bırakmayan başta annem ve babam olmak üzere tüm aileme; uzun yıllardır hayatımın tüm aşamasında, arkamda itici bir güç olan ve sayesinde birçok başarı elde ettiğim güzel eşim, hayat arkadaşım Leyla AKCAN’a derin ve en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Emrullah AKCAN  
İst-Fatih, Haziran 2018

## ÖZET

### SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLAN VE OLMAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Bu araştırmanın amacı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması, sınıf yönetimine ilişkin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm yollarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan genel eğitim sınıfları ile kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda yaşanan sınıf yönetimi sorunları ve çözüm yolları karşılaştırılmış, belirli sorunlar karşısında öğretmenlerin başvurdukları çözüm yollarının benzer ve farklı yönleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*, *Sınıf Gözlem Formu* ve *katılımcılar için Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak örneklemden sınıf öğretmenlerine kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış, sonrasında ise öğretmenlerin sınıflarında araştırmacı tarafından gözlem yapılmıştır. Araştırma örneğine, İstanbul'un her ilçesinden öğretmenler dahil edilmiştir. Çalışma grubu, 20'si genel eğitim sınıflarında; 20'si kaynaştırma sınıflarında çalışan olmak üzere toplam 40 öğretmenden oluşmaktadır. Ayrıca örneklemden öğretmenlerin 20'si kadın, 20'si erkektir.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf yönetimi konusunda genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerden sınıf yönetimi bağlamında daha başarılı oldukları söylenebilir. Genel anlamda, her iki gruptan öğretmenler sınıflarını yönetirken benzer yollar kullanmalarına rağmen, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin daha geniş bir bakış açısıyla konulara yaklaştıkları ve daha fazla seçenek değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer yandan kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin ise görece daha kısıtlı seçeneklere yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca her iki gruptan öğretmenlerin kaynaştırma konusunda oldukça yetersiz oldukları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf yönetimi, kaynaştırma, kaynaştırma eğitimi.

## **ABSTRACT**

### **COMPARISON OF CLASSROOM MANAGEMENT OF TEACHERS WHO HAVE INCLUSIVE STUDENTS AND WHO DO NOT HAVE INCLUSIVE STUDENTS**

The aim of this research is to examine the classroom management behaviors of classroom teachers who have and do not have inclusive students in their classrooms; the problems they have experienced in classroom management and the solutions to these problems. For this purpose, classroom management problems and solution ways in the general education classes which do not have inclusive students are compared with classroom management problems and solution ways in inclusive education classes and it is tried to find similar and different aspects of the solutions that teachers applied to the specific problems.

In this research, which uses case study from qualitative research methods, with the aim of collecting data, a Semi-structured Interview Form which was developed by the researcher, a Class Observation Form and Personal Information Form for the participants have been used. In the scope of the research, first of all, personal information form and semi-structured interview form are applied to classroom teachers in the sample group, and then, observation is made by the researcher in the classrooms. Teachers from each district of Istanbul are included in the study sample. The research group consists of a total of 40 teachers; 20 of which work in general education classrooms and 20 work in inclusive classrooms. In addition, 20 of teachers are female and 20 are male in the sample group.

According to the results of the research, it can be said that the teachers working in the general education classrooms are more successful than the teachers working in the inclusive classes in terms of classroom management. In general, it can be said that although teachers from both groups use similar methods while managing their classrooms, teachers who do not have inclusive students in their classrooms approach the subjects with a wider perspective and evaluating more option. On the other hand, it seems that teachers who have inclusive students in their classroom focus on relatively limited options. It is also understood that teachers from both groups are ineligible in terms of inclusive education.

**Keywords:** Classroom management, inclusive education.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	V
ÖZET.....	VI
İÇİNDEKİLER .....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XII
RESİMLER LİSTESİ.....	XIII
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. AMAÇ .....	4
1.3. ÖNEM .....	5
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR).....	6
1.5. SINIRLILIKLAR .....	6
1.6. TANIMLAR .....	7
<b>BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ</b>	
<b>ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>9</b>
<b>2.1. KAYNAŞTIRMA NEDİR? .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1.1. Kaynaştırma Eğitimi Türleri .....</b>	<b>10</b>
2.1.1.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma.....	10
2.1.1.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma .....	11
2.1.1.3. Tersine Kaynaştırma .....	12
<b>2.1.2. Destek Özel Eğitim Hizmetleri.....</b>	<b>13</b>
2.1.2.1. Sınıf İçinde Sunulan Destek Eğitim Hizmetleri.....	14
2.1.2.1.1. Danışman yardımcı genel eğitim sınıfı .....	14
2.1.2.1.2. Özel eğitim öğretmeni veya yardımcı öğretmen yardımı ile genel eğitim sınıfı.....	15
2.1.2.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Sınıf Dışında Aldığı Destek Hizmetleri.....	16
2.1.2.2.1. Kaynak oda .....	16
2.1.2.2.2. Gezici özel eğitim öğretmeni .....	17
<b>2.1.3. Kaynaştırma Uygulamasının Tarihi Gelişimi .....</b>	<b>18</b>
2.1.3.1. Dünyada Kaynaştırma .....	18
2.1.3.2. Türkiye’de Kaynaştırma .....	19
<b>2.1.4. Kaynaştırma Eğitiminin Temel Unsurları.....</b>	<b>20</b>
2.1.4.1. Kaynaştırma Öğrencisi.....	21
2.1.4.2. Aileler.....	21
2.1.4.3. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler .....	23
2.1.4.4. Sınıf Öğretmeni.....	24
2.1.4.5. Okul Yönetimi.....	25
2.1.4.6. Özel Eğitim Öğretmeni .....	26
2.1.4.7. Bireysel Eğitim Planı (BEP).....	26
2.1.4.8. Fiziksel Ortam.....	28
<b>2.1.5. Kaynaştırma Eğitiminden Beklenen Yararlar .....</b>	<b>29</b>
2.1.5.1. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylere Yararı .....	29
2.1.5.2. Normal Gelişim Gösteren Bireylere Yararı .....	30
2.1.5.3. Ailelere Yararı.....	31

2.1.5.4. Sınıf Öğretmenine Yararı.....	31
<b>2.1.6. Kaynaştırma Uygulamasında Öğretimsel Uyarlamalar.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2. SINIF YÖNETİMİ .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2.1. Sınıf Yönetiminin Boyutları .....</b>	<b>36</b>
2.2.1.1. Sınıfın Fiziksel Düzenlemesi .....	37
2.2.1.2. Öğretimin Yönetilmesi.....	38
2.2.1.3. Zaman Yönetimi.....	39
2.2.1.4. İlişki Yönetimi .....	40
2.2.1.5. Davranış Düzenlemeleri.....	41
<b>2.2.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler .....</b>	<b>41</b>
2.2.2.1. Sınıf İçi Faktörler .....	42
2.2.2.1.1. Öğretmen.....	42
2.2.2.1.2. Öğrenci.....	44
2.2.2.1.3. Sınıfın Fiziksel Yapısı .....	45
2.2.2.2. Sınıf Dışı Faktörler.....	47
2.2.2.2.1. Aile .....	48
2.2.2.2.2. Okul .....	49
2.2.2.2.3. Çevre.....	49
<b>2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>52</b>
2.3.1. Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar .....	52
2.3.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar .....	56
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>60</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	60
3.2. ÇALIŞMA GRUBU .....	63
3.2.1. Çalışma Grubunun Belirlenmesi .....	63
3.2.2. Görüşmeler.....	63
3.2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri.....	64
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	66
3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi .....	66
3.3.2. Verileri Toplanması .....	66
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ .....	68
3.4.1. Veri Analizi.....	68
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR .....</b>	<b>70</b>
<b>4.1. KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLMAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNE AİT BULGULAR.....</b>	<b>73</b>
<b>4.1.1. Sınıf Oturma Düzeninin Belirlenmesi.....</b>	<b>73</b>
4.1.1.1. Öğrencilerin fiziksel durumu.....	73
4.1.1.2. Öğrencilerin Dikkat Düzeyi .....	74
4.1.1.3. Arkadaşlık .....	76
4.1.1.4. Oturma Düzeninin Değişimi .....	77
4.1.1.5. Görme-Duyma Problemleri .....	79
4.1.1.6. Davranış Bozuklukları .....	80
4.1.1.7. Akran Öğretimi .....	81
4.1.1.8. Öğrencilerin Cinsiyeti.....	81
<b>4.1.2. Öğretmenlerin Derse Hazırlığı .....</b>	<b>82</b>
4.1.2.1. Günlük Yaşantıyı Kullanma .....	82
4.1.2.2. Görsel Materyaller Kullanma .....	83
4.1.2.3. Somut Örnekler Kullanma .....	85
4.1.2.4. Sınıftaki Öğrenci Başarı Seviyeleri.....	86



4.1.2.5. Bireysel Farklılıklar .....	87
<b>4.1.3. Derslerde Kullanılacak Öğretim Yöntemi, Tekniği ve Araç-gereçler .....</b>	<b>87</b>
4.1.3.1. Öğretim Yöntem, Teknik ve Araç-gereçlerin temin edilebilme durumu .....	87
4.1.3.2. Yöntem, Teknik ve Araç-gereçlerin anlatılacak konuya göre seçilmesi .....	88
<b>4.1.4. Derslerin Verimli ve Etkin Yürütülmesi.....</b>	<b>93</b>
4.1.4.1. Dersi Zenginleştirme Çabaları .....	93
4.1.4.2. Dikkat çekme .....	96
4.1.4.3. Aktif Katılımı Sağlama .....	99
4.1.4.4. Derse Hazırlıklı Gelme .....	100
<b>4.1.5. Derslerde Bireysel Farklılığı Olan Öğrencilere Yönelik Uygulamalar ..</b>	<b>101</b>
4.1.5.1. Bireysel Çalışma .....	101
4.1.5.2. Öğrencinin Seviyesine Uygun Çalışmalar .....	103
4.1.5.3. Ödüllendirme.....	105
<b>4.1.6. Öğretmen Görüşlerine Göre Sınıftaki Davranış Problemlerinin Nedenleri .....</b>	<b>106</b>
4.1.6.1. Aile Kaynaklı.....	106
4.1.6.2. Öğrencilerin Dikkat Dağınıklığı .....	108
4.1.6.3. Öğrencilerin Dikkat Çekme Çabaları .....	109
4.1.6.4. Öğretmen Kaynaklı .....	111
<b>4.1.7. Sınıftaki Davranış Problemlerini Çözme .....</b>	<b>112</b>
4.1.7.1. Problem davranış sergileyen öğrenci ile konuşma .....	112
4.1.7.2. Problem davranış sergileyen öğrencinin ailesi ile konuşma .....	113
4.1.7.3. Problem davranış sergileyen öğrenciyi Rehberlik Servisine veya Okul idaresine sevk etme .....	115
4.1.7.4. Diğer Yöntemler .....	117
<b>4.2. KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLAN SINIF ÖĞRETMENLERİNE AİT BULGULAR.....</b>	<b>119</b>
<b>4.2.1. Sınıf Oturma Düzeninin Belirlenmesi.....</b>	<b>119</b>
4.2.1.1. Öğrencilerin fiziksel durumu.....	119
4.2.1.2. Kaynaştırma Öğrencilerine Göre .....	120
4.2.1.3. Akademik Başarıya Göre .....	122
<b>4.2.2. Öğretmenlerin Derse Hazırlığı .....</b>	<b>125</b>
4.2.2.1. Günlük Yaşantıyı Kullanma .....	125
4.2.2.2. Sınıftaki Öğrenci Başarı Seviyeleri .....	126
4.2.2.3. Öğretmen Kılavuz Kitabına Göre .....	128
4.2.2.4. Somut Örnekler Kullanma .....	129
<b>4.2.3. Derslerde Kullanılacak Öğretim Yöntemi, Tekniği ve Araç-gereçler .....</b>	<b>130</b>
4.2.3.1. Yöntem, Teknik ve Araç-gereçlerin Anlatılacak Konuya Göre Seçilmesi.....	130
4.2.3.2. Yöntem, Teknik ve Araç-gereçlerin Öğrencilere Göre Seçilmesi .....	132
<b>4.2.4. Derslerin Verimli ve Etkin Yürütülmesi.....</b>	<b>135</b>
4.2.4.1. Dersi Zenginleştirme Çabaları .....	135
4.2.4.2. Derse Hakim Olma Düşüncesi .....	137
4.2.4.3. Öğrencilerin Derse Aktif Katılımını Sağlama.....	138
<b>4.1.5. Derslerde Bireysel Farklılığı Olan Öğrencilere Yönelik Uygulamalar ..</b>	<b>140</b>
4.1.5.1. Bireysel Çalışma .....	140
<b>4.2.6. Öğretmen Görüşlerine Göre Sınıftaki Davranış Problemlerinin Nedenleri .....</b>	<b>143</b>
4.2.6.1. Aile Kaynaklı.....	143

4.2.6.2. Öğretmen Kaynaklı .....	145
4.2.6.3. Öğrencilerin Dikkat Çekme Çabaları .....	146
4.2.6.4. Öğrencilerden Kaynaklı .....	147
<b>4.2.7. Sınıftaki Davranış Problemlerini Çözme .....</b>	<b>148</b>
4.2.7.1. Problem davranış sergileyen öğrenci ile konuşma .....	148
4.2.7.2. Ödül ve Ceza Uygulamaları.....	150
4.2.7.3. Öğrencileri Meşgul Etme .....	152
<b>5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ .....</b>	<b>155</b>
<b>5.2. ÖNERİLER.....</b>	<b>167</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>169</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>185</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>191</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3-1: Kaynaştırma öğrencisi olan Katılımcılar.....	61
Tablo 3-2: Kaynaştırma öğrencisi olmayan Katılımcılar.....	62
Tablo 3-3: Görüşmelere ait bilgiler.....	63
Tablo 4-1: Katılımcılara ait yaş ortalaması .....	69
Tablo 4-2: Katılımcılara ait cinsiyet bilgisi.....	69
Tablo 4-3: Katılımcılara ait mesleki kıdem ortalaması.....	70
Tablo 4-4: Katılımcıların kaynaştırma konusunda Özel Eğitim dersi ve Hizmetiçi Eğitim alıp almama durumları.....	70
Tablo 4-5: Katılımcıların daha önce görev yaptıkları sınıflarda kaynaştırma öğrencisinin bulunup bulunmama durumları.....	71

## RESİMLER LİSTESİ

Resim 4-1: Ön sıralara oturan gözlüklü öğrenci ve Fırat Öğretmen.....	84
Resim 4-2: Murat Öğretmen'in ders işlerken sınıfına ait bir kare.....	94
Resim 4-3: Fırat Öğretmen'in ders işlerken sınıfına ait bir kare.....	95
Resim 4-4: Muhittin Öğretmen'in derslerde kullandığı araç-gereçler.....	96
Resim 4-5: Sakine Öğretmen'in derslerde kullandığı araç-gereçler.....	97
Resim 4-6: Nazlı Öğretmen'in öğrencisine verdiği okul sütü dağıtma görevi.....	102
Resim 4-7: Cemre Öğretmen'in kaynaştırma öğrencisi için oturma planı.....	129
Resim 4-8: Nurullah Öğretmen'in sınıfı için oturma planı.....	132
Resim 4-9: Nurullah Öğretmen'in sınıfı için oturma planı.....	132
Resim 4-10: Kayra Öğretmen'in Dersine ilişkin Gözlem.....	142
Resim 4-11: Kayra Öğretmen'in Dersine ilişkin Gözlem.....	142
Resim 4-12: Berat Öğretmen'in Dersine ilişkin Gözlem.....	156
Resim 4-13: Yağmur Öğretmen'in Dersine ilişkin Gözlem.....	161
Resim 4-14: Sevda Öğretmen'in Kaynaştırma Öğrencisine verdiği boyama kağıdı.....	163
Resim 4-15: Sevda Öğretmen'in Kaynaştırma Öğrencisine verdiği boyama kağıdı.....	164
Resim 4-16: Sümeyye Öğretmen'in Dersine ilişkin Gözlem.....	164

## **BÖLÜM I: GİRİŞ**

### **1.1. PROBLEM DURUMU**

Eğitim denilince akla kuşkusuz okul kurumları gelmektedir. Okullar eğitim sisteminin uygulama alanlarıdır. Sistem teorisine göre okullar çevreden girdi alarak belirli bir süreç sonunda çevreye çıktı sunan açık sistemlerdir. Okulun çevreden aldığı bu girdileri işlediği süreç sınıflarda gerçekleşir. Ancak okulun girdisi daha çok insan kaynağı olduğu için bir fabrika gibi standart işlemler ile çıktı üretmez. Okul örgütünün girdisi olan öğrencilerin hepsi birbirinden farklı özellikler taşıyan, dolayısıyla birbirinden farklı bir süreç yani dönüştürme gereksinimi olan bireylerden oluşur. Özellikle akranlarından gözle görülür derecede farklı olan bireyler kendilerine uygun özel eğitim gereksinimi hissederler.

Amerika Birleşik Devletleri genelindeki başta olmak üzere Fransa, Kanada, Almanya gibi birçok ülkede, okullarda özel eğitime ihtiyacı olan çocukları normal sınıflarda eğitime eğilimi vardır. Bu eğilimin nedenleri arasında öğretim hizmetlerindeki kalite eşitsizliği, belirli prosedürlere bağlı öğretim uygulamaları ve toplumdaki sosyal adaletsizlik olarak gösterilmektedir (Hollander, 2011). Ülkemizde kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda birçok sorun yaşanmaktadır. Bu sorunlar öğretmenlerin tükenmişlik hissini yaşamalarına neden olmaktadır. Evertson ve Weinstein (2006) yaşanan bu tükenmişliğin temel nedenlerinden biri olarak sınıf yönetiminde başarısızlığı göstermektedir. Sınıf yönetimi, okulların baş etmek zorunda oldukları en önemli sorunlar arasındadır. Özellikle kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda, sınıf yönetimi hem daha zor hem de daha önemli bir hale gelmektedir. Çünkü kaynaştırma sınıflarında görev yapan bir öğretmen, genel eğitim sınıflarında çalışan diğer öğretmenlere göre daha zor ve önemli sorunlarla karşılaşmaktadır. Dolayısıyla kaynaştırma sınıf öğretmenleri birçok sorunla uğraşmak zorunda kalmaktadırlar. Bu tür sebeplerden ötürü, bu sınıflarda çalışan sınıf öğretmenleri, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi istememekte, gönülsüz kabul etmekte veya bu çocukların eğitiminde yeterince çaba gösterememektedirler (Çifci, Yıkılmış ve Akbaba-Altun, 2011; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Bazı öğretmenler ise kaynaştırma uygulamasına tümenden karşı çıkmakta ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında değil, normal gelişim gösteren

öğrencilerden ayrı olarak, farklı bir ortamda eğitilmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Bunun nedeni olarak da, kaynaştırma eğitimi yapabilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Oysa yapılan birçok sınıf gözlemi ve görüşmeler göstermektedir ki asıl sorun, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştiremedikleri yönündedir. Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin problemleri davranışlarını kontrol edemedikleri, eğitim-öğretim faaliyetlerini bireyselleştiremedikleri tespit edilmiştir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005).

Etkili bir öğretmen olabilmenin en önemli anahtarı, etkili bir sınıf yönetimidir. Marzano, Marzano ve Pickering'in (2003) de belirttiği gibi, sınıfı yönetme konusunda etkili olamayan bir sınıf öğretmenin, tüm öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere aktif katılımını sağlaması, zamanını verimli kullanabilmesi ve gerekli işleri başarabilmesi çok zor, hatta mümkün değildir. Dolayısıyla etkili bir sınıf yönetiminin olmadığı yerde öğrencinin aktif katılımının olmayacağı, aktif katılımın olmadığı bir yerde ise verimli bir öğrenmenin gerçekleşmeyeceği öngörülebilir. Yapılan bazı araştırmalar, derse aktif katılımın öğrenme üzerinde çok güçlü bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Greenwood, 1991; Baker, Clark, Maier ve Viger, 2008; Greenwood, Horton ve Utley, 2002). Özellikle etkili bir sınıf yönetiminin uygulandığı kaynaştırma sınıflarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarının büyük çoğunluğunun önlenebileceği ve öğrencilerin derse katılımının artacağı araştırma sonuçlarında görülmektedir (Carpenter ve McKee-Higgins, 1996; Evertson, Sanford ve Emmer, 1981; Soodak, 2003).

Sınıf ortamı, eğitim öğretimin gerçekleştiği başlıca yerlerdendir ve bu ortamda gerçekleşen öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli ve etkili olabilmesi için bir düzene ihtiyaç vardır. Bu düzeni sağlayabilmek, sınıf içindeki öğretim materyallerini etkili ve verimli kullanabilmek ve sınıftaki tüm öğrencilerin aktif katılımını destekleyebilmek, önemli oranda sınıf yönetimi bilgi ve becerisini gerektirir (Okutan, 2006). Sınıfı etkili yönetebilmenin başlıca amacı, olumlu bir sınıf atmosferi ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturarak, eğitim ve öğretimin temel hedeflerine ulaşabilmektir. Bu açıdan bakıldığında sınıf yönetimi; bir anlamda sınıf yaşamının düzenli bir şekilde yürütülmesini ve tüm öğrencilerin otokontrollerini sağlar (Erden, 2008).

Etkili bir sınıf yönetimi, sadece genel eğitim sınıflarında değil, aynı zamanda kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda da çok önemli ve olmazsa olmaz olarak görülebilir. Çünkü sınıf yönetiminin tek hedefi akademik başarıyı yakalamak ve sürdürmek değil, bunun yanında öğrencinin sosyal gelişimini de desteklemektir. Kunter, Baumert ve Köller (2007), yaptıkları araştırmada etkili bir sınıf yönetiminin akademik başarının yanında, sınıftaki tüm öğrencilerin bağımsızlık, yeterlilik ve başarabilme duyguları üzerinde de olumlu etkiler bıraktığı sonucuna ulaşmışlardır. Kaynaştırma eğitim uygulamasının en temel amaçlarından biri de öğrencinin toplumsal hayata her anlamda katılımına yardımcı olmaktır (Hollander, 2011). Bu bağlamda düşünüldüğünde kaynaştırma sınıflarında yürütülecek etkili bir sınıf yönetiminin kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasına oldukça yardımcı olacağı öngörülebilir.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, sınıf öğretmenleri, sınıfta başgösteren problem davranışları ortaya çıktıktan sonra çözülemeye çalışmakta, özellikle kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda, sınıf yönetimi sorunlarının kaynağı olarak bu öğrencilerin yetersizlikleri, özellikleri ve aileleri gösterilmektedir. Bununla birlikte bir ders zamanının etkili kullanılamamasının nedeni olarak yine kaynaştırma öğrencilerinin davranışları sorumlu tutulmaktadır (Güner, 2010). Ülkemizde kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda iş yükünün tamamının sınıf öğretmenin omuzlarında olduğu bilinmekte (Güzel Özmen, 2009), bu temel sorundan dolayı kaynaştırma öğrencisi ve kaynaştırma sınıfları ile ilgili ortaya çıkan sorunların bir çözüme kavuşturulamadığı belirtilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Bu nedenlerden ötürü, gerek genel eğitim sınıflarında gerekse de kaynaştırma eğitim uygulaması yapılan sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, problemleri davranışları önlemeyi, bireysel farklılığı olan öğrencilerin katılımını artırmayı, zamanını ve maddi kaynakları ne kadar etkili ve verimli kullanabildiği, etkili sınıf yönetim stratejilerini ne kadar bildikleri ve ne kadar uygulayabildikleri cevap arayan sorulardır. Buradan hareketle bu araştırmanın ana sorusu; sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi olarak belirlenmiştir.

## 1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması, sınıf yönetimine ilişkin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm yollarını incelemektir. Bu amaç kapsamında, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıflarda yaşanan sınıf yönetimi sorunları ve çözüm yolları ile kaynaştırma sınıflarında yaşanan sınıf yönetim sorunları ve çözüm yolları karşılaştırılmış, belirli sorunlar karşısında öğretmenlerin başvurdukları çözüm yollarının benzer ve farklı yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- a) Kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenleri, sınıflarının oturma düzenini hangi kriterlere göre belirlemektedir?
- b) Kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenleri, anlatacağı konu için derse hazırlık yaparken hangi kriterleri göz önünde bulundurmaktadır?
- c) Kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenleri, sınıfta kullanmaya karar verdiği öğretim materyallerini belirleme kriterleri nelerdir?
- d) Kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenleri, derslerini daha etkili ve verimli yürütmek için neler yapmaktadır?
- e) Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenleri, derslerinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerine yönelik neler yapmaktadır?
- f) Kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sınıf içi davranış problemlerinin nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?
- g) Kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenleri, karşılaştıkları davranış problemlerine karşı hangi çözüm yollarını kullanmaktadır?



### 1.3. ÖNEM

Eğitimin temel amacı kişileri yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı bulunduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bu temel amaçlara ulaşılabilmesi için birçok değişkenin birlikte uyum içerisinde çalışması gerekmektedir ve bu bağlamda eğitim öğretim programları çok önemlidir, ancak uygulayıcıların olmadığı veya yetersiz olduğu bir durumda, özellikle kaynaştırma eğitim programlarının uygulandığı sınıflarda, eğitim programlarının başarıya ulaşabilmesi mümkün değildir. Eğitim öğretim programlarının uygulanması, en temel parçalar olan sınıfta, sınıf öğretmeninin becerileriyle gerçekleşmektedir. Kaynaştırma uygulamasında, sınıfın yöneticisi konumunda bulunan sınıf öğretmeni, önemli başat faktörlerden biridir. Dolayısıyla sınıf öğretmeninin yeterliliği o programın başarıya ulaşmasının asıl unsurudur. Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitsel amaçlara ulaşılmasında ve verimli bir öğretme-öğrenme süreci yaşanmasında, etkili bir sınıf yönetiminin önemi yadsınamaz.

Sınıfta yönetici konumunda bulunan sınıf öğretmeni, başarılı bir eğitim-öğretim süreci için, sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun gerekli düzenlemeleri yapmak, ortaya çıkan sorunlarla başedebilmek, ortaya çıkması olası sorunları ise önceden tahmin edip önlem almak, zamanını etkili ve verimli kullanmak zorundadır. Sınıf öğretmeninin bunları başarabilmesinin yolu da sınıf yönetimi alanında gerekli bilgi birikimine ve yeterliliğine sahip olmasından geçmektedir.

Amerika, Almanya, Fransa, Kanada gibi birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi ülkemizde de, kaynaştırma eğitiminin yasal temellere oturtulduğu ve ülkemiz gerçekleri göz önünde bulundurulduğunda her sınıfta bireysel farklılığı olan öğrenci bulunmasının oldukça mümkün olduğu görülmektedir. Bu nedenle, kaynaştırma eğitimi uygulamasının her yönüyle araştırmacılar tarafından analiz edilerek, konu hakkında ortaya çıkan veya çıkması muhtemel sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilmesi gerekli ve önemlidir. Ancak bu önemli konu üzerinde ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında, sadece normal, yani genel eğitim sınıflarının veya sadece kaynaştırma eğitimi yapılan sınıfların yaşadığı sınıf yönetimi sorunları ile ilgili var

olan durumun ortaya konulması amaçlı yapılan çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir (Akalin, 2007; Çifci, Yıkmiş ve Akbaba-Altun, 2001; Kargin, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005; Sucuoğlu, Akalin, Sazak-Pınar ve Güner, 2008; Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner, 2009; Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004). Kaynaştırma eğitim uygulamasının ne olduğu, başarısının önemi, kaynaştırmaya yönelik tutum gibi konularda kaynaştırmanın tanımlanması ve yaygınlaşmasına büyük katkı sağlayan bu araştırmaların hazırladığı temelin üzerine, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıflar ile kaynaştırma sınıflarının sorunlarının birlikte incelenmesine ve çözüm yolları geliştirilmesine yönelik araştırmaların yapılması, uygulamada pratik yararlar sağlayacaktır

Literatür incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamasına ilişkin görüş ve tutumlarına yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak kaynaştırma eğitimi uygulama aşamasının incelendiği araştırma sayısı oldukça sınırlı kalmıştır. Bu nedenle yaptığımız bu araştırma aracılığıyla hem kaynaştırma öğrencisi olan hem de olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu araştırma ile ilgili literatüre katkıda bulunulacağı öngörülmektedir.

#### **1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)**

- a) Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, yöneltilen sorulara samimi cevaplar verdiği kabul edilmiştir.
- b) Gözlem aşamasında öğretmenlerin doğal davrandıkları varsayılmıştır.
- c) Veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin, durumu olduğu gibi yansıttığı varsayılmıştır.

#### **1.5. SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma aşağıdaki durumlar ile sınırlıdır:

- a) Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

- b) Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular ve buna bağlı olarak sunulan sonuçlar, araştırma sürecinde kullanılan veri toplama aracının kapsamı ile sınırlıdır.
- c) Araştırma İstanbul'daki 40 devlet ilkokulunda görev yapan toplam 40 sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR

- a) **Sınıf Yönetimi:** Öğretme-öğrenme ortamları için uygun koşulların ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanması ve sürdürülmesi, bu koşulların oluşmasına engel olabilecek faktörlerin ortadan kaldırılması veya önlenmesi, sınıftaki insan, zaman ve maddi kaynakların etkili yönetilmesidir (Erdoğan, 2005).
- b) **Sınıf Yönetimi Davranışları:** Sınıf yönetimi kapsamında, sınıfın fiziksel durumu, etkili zaman yönetimi, davranış, ilişki düzenlemeleri ve plân program etkinlikleri gibi sınıf yönetimi boyutlarında öğretmenlerde bulunması gereken yeterliliklerin bütünüdür (Yüksel, 2013).
- c) **Kaynaştırma eğitimi uygulaması:** Kaynaştırma; sınıf öğretmenine veya özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye yahut her ikisine destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında (normal sınıflarda) eğitim görmesi olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1992).
- d) **Kaynaştırma öğrencisi:** Bireysel farklılığı ve gelişimsel özellikleri açısından akranlarına göre kendisinden beklenen düzeyde olmayan, bu nedenlerden ötürü özel eğitime ihtiyacı olan bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2010).
- e) **Özel Eğitim:** Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim

gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade etmektedir (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yön.)

- f) **Bireysel Eğitim Planı:** Kaynaştırma öğrencisinin normalde yaşına göre bulunması gereken sınıfın sosyal ve akademik yeterlilik alanlarında yapabildiklerini göz önüne alarak kazanması gereken davranışları için ek eğitimsel yaşantı ve etkinliklerin yazılı olduğu çalışma planlarıdır (Özyürek, 2009).

## **BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde, araştırmanın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması için kanaştırma eğitimi ve sınıf yönetimi konularıyla ilgili kapsamlı bilgiler verilmiş, ayrıca adı geçen konularla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çeşitli araştırmalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

### **2.1. Kaynaştırma Nedir?**

İlgili alanyazın incelendiğinde kaynaştırma kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar olduğu görülmektedir. Bunlardan birkaçı şöyle sıralanabilir:

Kaynaştırma; sınıf öğretmenine veya özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye yahut her ikisine destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında (normal sınıflarda) eğitim görmesi olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1992).

York ve Tundidor (1995) kaynaştırmayı üç boyutta açıklamaktadır. Birinci olarak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin kardeşleri ve yaşitlarıyla aynı okulda eğitim görmesi; ikinci olarak benzer yaş aralığındaki arkadaşlarıyla aynı sınıfta bulunması ve son olarak özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci ve/veya sınıf öğretmenine ihtiyaç duydukları destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması, şeklinde tanımlamaktadır.

Dikici-Sığırtmaç'a (2010) göre ise kaynaştırma; hem normal eğitim hem de özel eğitim öğretmenlerinin düzenlemiş olduğu eğitim planı ve bu plan dâhilinde, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciyi bireysel destekleme ile normal çocuklarla birlikte özel gereksinimli çocukların, tam zamanlı veya belli zamanlardaki eğitimsel ve sosyal birleşimidir.

Yapılan tanımlarda görüldüğü gibi, literatürde kaynaştırma kavramının birden çok tanımı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca son yıllarda “kaynaştırma” (mainstreaming/integration) kavramının yerine “bütünleştirme” (inclusion) kavramının kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bütünleştirmeye göre her okul bir kaynaştırma okuludur. Okullar bünyelerindeki tüm öğrencilere yönelik çeşitli eğitimsel düzenlemeler yapar. Burada önemli olan ve üstünde durulması gereken

nokta öğrencinin okula değil okulun öğrenciye uyum sağlayıp sağlamadığıdır. Bütünleştirme uygulamasında asıl hedef, her öğrencinin sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik yaşama etkin katılması, yani topluma tam uyum sağlaması amacıyla eşit ve kaliteli eğitim koşullarında öğrenim görmesidir (Tohum Otizm Vakfı Raporu, 2011). Bu sayede bütün okullar, kayıt alacağı muhtemel kaynaştırma öğrencilerine hazır hale geleceklerdir.

Tüm bu bilgiler ve yukarıdaki tanımlardan hareketle kaynaştırma uygulaması, tüm paydaşların ortak çabasıyla, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin belirli bir plan dahilinde genel eğitim sınıflarında eğitim görmesi olarak tanımlanabilir.

### **2.1.1. Kaynaştırma Eğitimi Türleri**

Kaynaştırma eğitim uygulaması, özel eğitime ihtiyacı olan bireyi normal bir sınıf ortamına gelişigüzel yerleştirmek değil, daha karmaşık yapısı olan bir eğitim programıdır. Kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik alanlarına göre bazı durumlarda farklı uygulamalar gerekebilir. Bu sebeple kaynaştırma eğitimi de farklı şekillerde uygulama alanı bulmaktadır. Bu bağlamda ‘en iyi yöntem’ yerine ‘duruma uygun en iyi yöntem’ tercih edilmelidir. Bu bölümde kaynaştırma eğitimine yönelik farklı uygulamalar ve yasal dayanaklarına ilişkin konular ele alınacaktır.

#### **2.1.1.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma**

Tam zamanlı kaynaştırma adından da anlaşılacağı üzere özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin okulda bulunduğu tüm dersler boyunca genel eğitim sınıfında akranlarıyla beraber normal eğitim almasıdır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci, diğer öğrencilerle birlikte aynı sınıftadır. Bu durumda sınıf öğretmeni, tüm öğrencilerin eğitimden tam fayda sağlayabilmeleri için öğretimi uyarlama, sınıfın fiziki koşullarını özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye uygun hale getirme, ortaya çıkan veya çıkabilecek problem davranışları ortadan kaldırma veya önleme, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin sınıfa kabulünü sağlama vb. konularda kendi sınıfına danışmanlık yapar (Dikici-Sığırtmaç, 2010). Tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, normal gelişim

gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görürlerken kayıtlı buldukları sınıfın eğitim-öğretim plan ve programını takip ederler.

Yukarıda genel hatlarıyla ortaya konulmaya çalışılan tam zamanlı kaynaştırma uygulamasında esas olan, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin öylece sınıfta oturtularak anlatılan dersi anlamasını beklemek değildir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesinde "Tam zamanlı kaynaştırma"nın uygulanma esasları ayrıntılı açıklanmıştır. Bu yönetmeliğe göre okul öncesi, ilkokul, orta okul, lise ve yaygın eğitim kurumlarında tam zamanlı kaynaştırma kapsamında, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sınıftaki akranlarıyla birlikte eğitimlerine devam ederlerken, sınıf öğretmeni ve yetkili kişiler, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin gereksinim duyacağı özel eğitim destek hizmetlerini, araç-gereç ve eğitim materyallerini sağlamak ve bireysel eğitim planları hazırlamakla yükümlüdürler. Diğer yandan sözkonusu yönetmelik kapsamında tam zamanlı kaynaştırma yapılan bir sınıfta kaç kaynaştırma öğrencisinin bulunabileceğine dair kısıtlamalar da mevcuttur. Buna göre;

- a) Okul öncesi eğitim kurumlarında bir sınıfta iki özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci bulunuyorsa sınıf mevcudu en fazla 10, özel eğitime ihtiyacı olan bir öğrencinin bulunduğu sınıflarda ise mevcut en fazla 20 olabilir.
- b) Diğer eğitim kurumlarında (ilkokul, orta okul vs.) bir sınıfta iki özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci bulunuyorsa sınıf mevcudu en fazla 25, özel eğitime ihtiyacı olan bir öğrencinin bulunduğu sınıflarda ise mevcut en fazla 35 olabilir.

Yine aynı mevzuata göre; sınıf mevcudu ne olursa olsun bir sınıfta ikiden fazla özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci bulundurulamaz. Ayrıca özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler sınıflara eşit bir şekilde dağıtılmalıdır.

#### 2.1.1.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Kaynaştırma eğitim türlerinden bir diğeri olan yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasında, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci özel eğitim sınıfına kayıtlıdır ve

eğitimini bu sınıfta özel eğitim oğretmeninin yardımıyla sŸrdŸrŸr. Oğrenci bazı akademik ders ve/veya ders dışı etkinlikler gibi başarılı olabileceği ortamlarda normal eğitim sınıflarına alınarak, kaynaştırma uygulamasına dâhil edilir. Bu uygulama, genellikle akademik açıdan yeterli başarıyı gŸsteremeyen oğrenciler için uygulanan bir yŸntemdir (Dikici-Sığırtmaç 2010). Oğrencinin akademik gelişimi özel eğitim sınıfında sağlanmaya çalışılırken, yarı zamanlı kaynaştırmada amaç, özel eğitime ihtiyaı olan oğrencinin sosyal ve iletişimsel yeteneklerini geliştirmektir. Bu durum oğrenci gelişimini bŸtŸncŸl bir bakış açısıyla ele alma dŸřncesinden doğmaktadır. ŸnkŸ özel eğitime ihtiyaı olan oğrencinin topluma tam uyumunu sağlayan sosyal ve iletişimsel becerilere sahip olması, normal gelişim gŸsteren akranlarınca kabul gŸrmesi, akademik başarıya olumlu katkı sağlamaktadır (Kabasakal ve ark, 2008). Bu açıdan özellikle son yıllarda özel eğitime ihtiyaı olan oğrencilere yŸnelik sosyal beceri oğretimi kaynaştırma uygulamalarının temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Tam zamanlı kaynaştırmaya benzer şekilde yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasında da sınıf mevcudu konusunda kısıtlamaya gidilmiştir. Buna gŸre yarı zamanlı kaynaştırma yapılan özel eğitim sınıflarında;

- a) Okul Ÿncesi ve ilkokul/ortaokul eğitim kademelerinde bir sınıfta en fazla 10,
- b) Diğer eğitim kademelerinde ise mevcut en fazla 15 olabilir.
- c) Otistik ocuklar için her tŸr ve kademedede açılan özel eğitim sınıflarında ise sınıf mevcudu en fazla 4 oğrencidir (Milli Eğitim Bakanlığı Ŗzel Eğitim Hizmetleri YŸnetmeliđi, 2006).

### 2.1.1.3. Tersine Kaynaştırma

Tersine kaynaştırma uygulaması, özel eğitim okul veya kurumlarında; özel gereksinimi olmayan oğrencilerin, özel gereksinimi olan oğrencilerle aynı sınıfta eğitim gŸrmeleri şeklinde yapılabilirdiği gibi, bu okul veya kurumlarda özel gereksinimi olmayan oğrenciler için ayrı sınıf açılması yoluyla da uygulanabilir (MEB, 2010).



Tersine kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda öğrencilerden 5 tanesi özel gereksinimi olan öğrenci diğerleri normal öğrenci olmak üzere;

- a) Okul öncesi eğitimde en fazla on dört (14),
- b) İlköğretim ve ortaöğretimde en fazla yirmi (20),
- c) Yaygın eğitimde ise en fazla on (10) öğrenciden oluşur (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarından yararlanabilmelerini sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenlemekte, ayrıca özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ile onlara doğrudan veya dolaylı olarak sunulacak eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesi ile ilgili hükümlerini kapsar.

### **2.1.2. Destek Özel Eğitim Hizmetleri**

Destek özel eğitim hizmetleri, kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda özel gereksinimli öğrenciye ve sınıf öğretmenine ayrı ayrı veya aynı anda sağlanan eğitim hizmetleridir (Kırcaali-İftar, 1998). Yukarıda değinilen kaynaştırma eğitimi tanımlarından yola çıkıldığında; kaynaştırma eğitiminin hedeflediği amacına erişebilmesi için, söz konusu kişilere, çok iyi bir şekilde planlanmış destek özel eğitim hizmetinin sunulması gerekmektedir. Çünkü bu özel eğitim uygulaması, sadece bir kişinin çabalarıyla başarılacak bir problem alanı değildir. Destek özel eğitim hizmetleri, konuyla ilgili birden fazla bireyin planlı bir şekilde beraber işe koşulmasını gerektirir. Bu kişiler birlikte aynı hedefe odaklı, planlı ve katılımlı bir çaba sarf etmelidirler. Örnek olarak; sınıf öğretmenleri ile işin uzmanı kişiler birlikte planlama yapabilirler; kaynaştırma sınıfında beraber eğitim-öğretim faaliyetini gerçekleştirebilirler; bir veya birkaç öğrenci için eğitim-öğretim etkinlikleri planlayıp uygulamaya koyabilirler. Bu uygulamanın birçok yararı vardır. Öncelikle öğretmenlerin iş yükünü hafifletmesine, öğretmenler arası işbirliği sağlamasına ve uzman yardımı ile işin daha profesyonel hale gelmesine katkı sağlar. Batu (2000), öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasının neden tercih edilmesi gerektiğini, özel

gereksinimli öğrencinin normal eğitim sınıflarına yerleştirilmesini daha kolaylaştıracağı şeklinde açıklar. Ek olarak; bu özel destek hizmetlerinin, sınıf öğretmenlerinin alan uzmanlarıyla çalışmasından dolayı kaynaştırma uygulamasını kolaylaştıracağını iddia etmektedir.

Kargın (2006), destek eğitim hizmetlerini, sınıf içi ve sınıf dışı olarak iki başlık halinde incelemektedir. Sınıf içi destek eğitim hizmetleri de kendi arasında 3'e ayrılır.

- a) Danışman yardımcı genel eğitim sınıfı;
- b) Özel eğitim öğretmeni yardımı ile genel eğitim sınıfı;
- c) Yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı;

sınıf dışı destek eğitim hizmetleri de 2'ye ayrılır. Bunlar;

- a) Kaynak oda
- b) Gezici özel eğitim öğretmeni şeklindedir.

#### 2.1.2.1. Sınıf İçinde Sunulan Destek Eğitim Hizmetleri

Destek eğitim hizmetlerinin sınıf içinde sunulan şeklinin asıl amacı, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciyi kayıtlı bulunduğu sınıftan ayırmadan bu hizmetleri kendisine sunabilmektir. Bu amaç çerçevesinde kaynaştırma öğrencisini sınıf ortamından ayırmadan sunulan destek hizmetleri aşağıda açıklanmıştır.

##### 2.1.2.1.1. Danışman yardımcı genel eğitim sınıfı

Danışman yardımcı genel eğitim sınıfı; sınıf öğretmenin, kaynaştırma uygulaması kapsamında eğitim alan öğrencisine tam fayda sağlamak üzere uzman kişilerden aldığı danışmanlık hizmetidir. Aynı zamanda “Özel Eğitim Danışmanlığı” olarak da bilinir. Daha açık belirtmek gerekirse, normal sınıfta eğitim alan özel gereksinimli öğrenci, doğrudan özel eğitime tabi tutulmadan, okulda geçirdiği tüm

saatlerde normal eğitim sınıfında yer alır. Sınıf öğretmeni, danışman yardımcı destek özel eğitim hizmeti türünde, özel eğitime gereksinimi olan öğrencisi için psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeni veya özel eğitim gibi okuldaki uzmanlara danışarak, öğrencinin yetersizliğine bağlı olarak, ortaya çıkan veya çıkabilecek problemlerin sebepleri, çözüm yolları vs. gibi durumları birlikte değerlendirir ve uygulamaya sokar. Bu işbirliği çerçevesinde kendisine danışılan uzman, sınıftaki eğitim-öğretim araç ve gereçlerini, kaynaştırma öğrencisinin ilgi ve yeteneklerine göre nasıl planlanacağına dair sınıf öğretmenine danışmanlık yapar. Sınıf öğretmeni, kendisine sunulan bu danışmanlık hizmeti kapsamında özel eğitime gereksinim duyan öğrencisine yönelik eğitim-öğretim etkinlikleri düzenler ve uygulamaya aldığı bu eğitim-öğretim etkinliklerini öğrencisine göre farklılaştırır. Bu tür destek özel eğitim hizmeti, öğretmenin kaynaştırma konusundaki bilgi ve becerilerini geliştireceğinden, daha sonra karşılaşması muhtemel benzer durumlarda, öğretmene problemi yarımsız çözebilme yeteneği kazandırır (Kırcaali-İftar, 1998). Bu destek özel eğitim hizmeti, uygulamada en çok kullanılan eğitim hizmetidir. Danışman yardımcı alamayan sınıf öğretmeni, tüm sorunlarla kendi ilgilenmek zorunda kalmaktadır.

#### *2.1.2.1.2. Özel eğitim öğretmeni veya yardımcı öğretmen yardımı ile genel eğitim sınıfı*

Bu başlık, uygulamada birbirine benzerliğinden dolayı “özel eğitim öğretmeni yardımıyla genel eğitim sınıfı” ve “yardımcı öğretmen yardımıyla genel eğitim sınıfı” şeklindeki sınıf içi destek eğitim hizmetlerinin iki türü birleştirilerek verilmiştir. Buna göre danışman yardımcı genel eğitim sınıfında olduğu gibi bu tür destek özel eğitim hizmetinde de, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci, eğitimini genel eğitim sınıfında alır. Sınıf öğretmenine, bazı özel durumlarda, alanında uzman olan özel eğitim öğretmeni veya yardımcı öğretmen tarafından kaynaştırma öğrencisini sınıftan ayırmadan sınıf içi destek sağlanır. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin bireysel farklılığı ve ihtiyacı, özel eğitim öğretmenin veya yardımcı öğretmenin sınıfta ne kadar kalacağını belirler.

Bu destek özel eğitim hizmeti iki şekilde uygulanabilir:

- a) Özel eğitim öğretmeni veya yardımcı öğretmen, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye eğitim desteği sağlarken sınıf öğretmeni, sınıftaki diğer öğrencilerin genel eğitimi ile ilgilenir.
- b) Diğer uygulama ise bu uygulamanın tam tersidir. Yani sınıf öğretmeni özel eğitime ihtiyacı olan öğrencisine gerekli desteği sağlarken, özel eğitim öğretmeni veya yardımcı öğretmen sınıftaki diğer öğrencilerin genel eğitimini sürdürür.

Buradan anlaşılacağı üzere özel eğitim öğretmeni veya yardımcı öğretmenin asıl görevleri sınıftaki öğrencilerin eğitimi için sınıf öğretmenine destek olmaktır. Bu tür destek özel eğitim hizmetinin en büyük faydaları, öğretmenlerin sorumluluk paylaşımı, işbirliğine dayanan çalışma stratejisi, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin eğitim aldığı sınıftan ve akranlarından ayrılmadan eğitim alması şeklinde sıralanabilir (Kargın, 2006, Lewis ve Doorlag, 1999). Ancak ülkemiz koşulları gözönünde bulundurulduğunda böyle bir uygulamanın yaygın olarak kullanılması pek mümkün görülmemektedir.

#### 2.1.2.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Sınıf Dışında Aldığı Destek Hizmetleri

Kaynaştırma uygulamasında esas olan, kaynaştırma öğrencisini sınıf ortamından ayırmadan gerekli eğitimi almasıdır. Ancak bazı özel durumlarda öğrencinin birebir eğitim gereksinimi doğmaktadır. Bu gibi durumlarda yapılan kaynaştırma uygulamaları aşağıda açıklanmıştır.

##### 2.1.2.2.1. Kaynak oda

Bu uygulama kapsamında kaynak oda eğitimi; özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin tüm eğitim ihtiyaçlarının genel eğitim sınıflarında giderilemediği durumlarda, öğrencinin eksik kaldığı düşünülen derslerde, normal eğitim aldığı sınıftan alınarak özel eğitim odasına dâhil edilmesini ifade eder. Bu özel eğitim

odasında planlanıp uygulanan eğitim, bireysel veya küçük gruplarla gerçekleştirilebilir. Ancak burada süre bağlamında bir kısıtlama söz konusudur. Yani kaynaştırma öğrencisinin, kaynak odada geçireceği zaman dilimi; bir okul gününün en az % 21'ini ve en fazla % 60'ını oluşturur. Bu uygulama, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin, genel eğitim sınıfından ayrıldığı, bundan dolayı bazı dersleri ve konuları kaçırdığı iddiaları nedeniyle eleştirilmektedir (Kargın, 2006). Bununla birlikte, kaynaştırma öğrencisinin kaynak odada özel eğitim öğretmeninden birebir eğitim alması bir bakıma avantaj olarak görülebilir. Fakat söz konusu bu avantaj bile tartışmadan uzak değildir. Çünkü özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci kaynak odada özel eğitim öğretmeninden birebir eğitim olanağı sayesinde sıcak bir yakınlık şansı elde eder. Kaynaştırma öğrencisi bu sıcak yakınlığı normal sınıf öğretmeninden de bekleyebilir, eğer bu sıcaklığı bulamazsa uyum sorunu yaşayabileceği ifade edilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998). Kaynaştırma öğrencileri sadece fiziksel yetersizliği olan öğrenciler değildir. Gelişimsel olarak, duygusal anlamda arkadaşlarının gerisinde olan bir kaynaştırma öğrencisi için, özel eğitim öğretmeninden gördüğü sıcaklığı genel eğitim sınıfı öğretmeninden bulamaması, onu normal sınıfta yalnızlığa itebilir.

#### *2.1.2.2.2. Gezici özel eğitim öğretmeni*

Gezici özel eğitim öğretmeni, farklı okullara giderek ihtiyacı olan öğrencilere özel eğitim desteğinde bulunur. Bu destek özel eğitim uygulamasında; kaynak oda uygulamasında olduğu gibi, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci bir okul gününün çoğunu normal eğitim gördüğü sınıfta geçirir. Sadece ihtiyaç duyduğu derslerde veya konularda gezici özel eğitim öğretmeninden destek alır. Bu destek özel eğitim hizmeti de, uygulamada benzerlik gösterdiği kaynak oda ile aynı sebeplerden dolayı eleştirilmektedir (Batu, 2000; Dikici-Sığırtmaç, 2010; Kargın, 2006). Bu uygulamanın kaynak oda uygulamasından farkı; destek verecek öğretmenin bir okula bağlı olarak değil, o bölgede ihtiyaç duyan okullara yönelik olarak çalışmasıdır.

### 2.1.3. Kaynaştırma Uygulamasının Tarihi Gelişimi

Yapılan araştırmalar kaynaştırma uygulamasının istenen başarı düzeyinden uzak olduğunu göstermesine rağmen, bu uygulamanın uzun bir geçmişi vardır. Batı ülkelerinde birkaç yüzyıl öncesinde doğan bu uygulama, ülkemizde ise 20. yüzyılın ancak ortalarına doğru görülmeye başlamıştır.

#### 2.1.3.1. Dünyada Kaynaştırma

Dünyada özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimine dair ilk bulgular, nadir de olsa 16. yüzyılda görülmeye başlanmış, 20. yüzyılın yarısına kadar yavaş bir hızda artarak gelinmiştir. Özel eğitim okulları bu dönemden sonra hızlı bir şekilde yaygınlaşmıştır. Ancak yine bu dönemde özel gereksinimi olan bireylerin “eğitime” mi “bakıma” mı ihtiyacının olduğu tartışmaları görülmektedir. Bu tartışmaların odağında bu öğrencilerin özel eğitim hizmeti sunan okul veya kurumlarda normal akranlarından ayrı eğitim görmesi düşüncesi yaygın olmakla birlikte, çok nadir de olsa, kaynaştırma uygulamalarına benzer eğitim planlamaları dikkat çekmektedir. Örneğin; bu yıllardaki ilk uygulama; görme yetersizliği bulunan öğrenciler için 1913 yılında başlatılan kaynaştırma uygulamasıdır (Kargın, 2004). Bir başka örnek olarak, İngiltere’de 1928 yılında özel eğitim kurumları ile normal eğitim veren kurumların birlikte çalışması karara bağlanmış, alınan bu kararın hemen arkasından 1944 yılında, yetersizlik durumu normal eğitim almasına uygun olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri vurgulanmıştır (Lindsay, 2003). Ancak çok sürmeden bu uygulamalar eleştirilmeye başlanmış ve yükselen bu seslerin ardından 1971’de İtalya’da, 1974’de İngiltere’de, 1975’te Amerika ve Fransa’da, 1976 yılında ise Norveç’teki bazı düzenlemeler sayesinde kaynaştırma uygulamaları yasal zemine oturtulmuştur (Kargın, 2004). Bu düzenlemeler ile eğitim sisteminde kendisine sağlam bir yer edinme şansı elde eden kaynaştırma uygulaması, halen gelişme formundadır. Günümüzde, “en az kısıtlayıcı ortam” ilkesi gereğince kaynaştırma öğrencilerinin, ayrı okul veya sınıflar yerine kendi akranlarıyla beraber eğitimden yararlanmaları benimsenmiştir.

### 2.1.3.2. Türkiye’de Kaynaştırma

16. yüzyıl Osmanlı döneminde kurulan ve üstün zekalı öğrencilerin eğitim aldıkları “Enderun Mektebi”, özel eğitim alanında ülkemizde ilk eğitim kurumu olarak değerlendirilebilir. Enderun Mektebi’nin yanı sıra, Grati Efendi’nin gayretleriyle 1889 yılında görme ve işitme engelli öğrencilere yönelik bir okul hizmet vermeye başlamıştır. Bu kurumlara ek olarak İzmir’de 1921 yılında kurulan “Özel İzmir Sağırlar ve Körler Müessesesi” özel eğitim okullarının ilk örneklerinden olmuştur (Kargın, 2004).

Enderun Mektebinden 1950’li yıllara kadar oldukça yavaş gelişen bu durum, yavaş bir kıpırdama olsa da, 1950’li yıllardan sonra bir hareket kazanmıştır. Bu gelişmenin en önemli noktası, özel eğitim alanında sürdürülen hizmetlerin sorumluluğu, Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı’ndan MEB’e aktarılmasıdır (Özyürek, 2004). Bu çok önemli bir adımdır. Zira bu döneme kadar özel eğitim hizmetlerinin, öğrenciler için bir “sağlık sorunu” olduğu şeklindeki yanlış düşüncesi, doğru bir şekilde değerlendirilerek “eğitim sorunu” olduğu şeklinde ele alınmıştır. Daha sonraki dönem, yani 1970’li yıllarda ise, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları, özellikle batılı birçok ülkenin temel eğitim kanunlarında kendisine yer bulmuştur. Bu dönemlerde temel eğitim düzeyinde normal okullarda eğitim alan kaynaştırma öğrenci sayısı ve çeşitli yetersizlik gruplarına yönelik hizmet veren özel eğitim kurum sayısı artmıştır (Kargın, 2004). Niceliksel olarak kurum sayısındaki bu artıştan sonra ülkemizde özel eğitim konusunun tam olarak gerçek anlamını kazandığı yıllar 1980’li yıllar olmuştur. Bu yıllarda ilk olarak 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş ancak 3 yıl sonra Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı adını almıştır (Akçamete, 1998). 1983 yılında 2916 sayılı ve “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” adıyla yeni bir yasa yürürlüğe girmiştir. Adı geçen bu kanunla birlikte, özel eğitim hizmetleriyle ilgili tanımlamalar, prensipler, kurulan okul ve kurumlar ile bu kurumların görevlerinin neler olduğu, kaynaştırma öğrencilerinin belirlenme esasları, nasıl yerleştirilecekleri, okul hayatı boyunca izlenmeleri ile ilgili farklı farklı yönetmelikler yayınlanmıştır.

Bunların ardından 1985 yılında özel eğitim kapsamında çıkarılan yeni bir yönetmelik ile birlikte, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin olması durumunda, bu öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitime devam ettirileceği ve ihtiyaç duyulması

halinde okulda açılacak olan yardımcı dersliklerde takviye amaçlı ders alabilecekleri belirtilmiştir. Dikkat edilirse bu yönetmelikte, destek özel eğitim hizmetlerine vurgu yapıldığı görülmektedir (Sart ve ark., 2004). 1990'lı yıllara gelindiğinde özel eğitim kurumları niceliksel olarak çok hızlı bir artış göstermiştir. 1950-1992 yılları arasında 75 özel eğitim okulu kurulmasına karşın, 1992-1995 yılları arasında ise sadece 3 yılda aynı rakama ulaşılmış ve 75 özel eğitim okulu açılmıştır. Bu artışta, 1990 yılında düzenlenen XIII. Milli Eğitim Şûrası'nda kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılması kararının etkili olduğu söylenebilir. Özel eğitime yönelik açılan kurumların ve kaynaştırma eğitimine yönelik programların hızla gelişmesine rağmen, bünyesinde çeşitli engel gruplarına göre ayrı eğitim veren 213 ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim kurumları bulunmaktadır (Kargın, 2004).

Ülkemizde özel eğitim ve kaynaştırma konusunda hem kurum hem de faydalanan öğrenci sayısı açısından yaşanan bu niceliksel artışa karşın niteliksel artışın tatmin edici düzeyde olmadığı belirtilmektedir. Bunun nedeni kaynaştırma öğrencisi ve öğretmenlerine normal sınıflarında destek özel eğitim hizmetinin sunulamamasıdır. Bu şekilde normal sınıflardaki kaynaştırma öğrencisi ile sınıf öğretmeni yalnız kalmakta ve sınıf öğretmeni karşılaştığı problemleri yalnız başına çözüme kavuşturmaya çalışmaktadır. Türkiye'de özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarının yasal zemine oturtulmasına rağmen, yükseköğretim kurumlarında, öğretmen yetiştiren programlar incelendiğinde özel eğitim ile ilgili derslerin bulunmadığı veya yeterli seviyede olmadığı görülmektedir. Şu an görevde olan birçok öğretmen yükseköğrenim gördükleri yıllarda özel eğitime ilişkin yetersiz bir bilgi birikimiyle mezun olmuşlardır (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010).

#### **2.1.4. Kaynaştırma Eğitiminin Temel Unsurları**

Kaynaştırma eğitim uygulaması tek bir kişinin çabalarıyla çözüme ulaştırılacak bir durum değil, aksine tam bir ekip işidir. Kaynaştırma uygulaması kapsamında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin eğitimden tam fayda sağlayabilmesi için, birbiriyle yakından ilişkili olan kişilerin işbirliği içinde çalışmasının önemi büyüktür. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencisi dâhil, bu öğrencinin ailesi, sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, sınıf arkadaşları, okul



yönetimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanı ve diğer okul çalışanları bu işbirliğinin birer parçası olmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Kwapy, 2004).

#### 2.1.4.1. Kaynaştırma Öğrencisi

Genel eğitim sınıfları ile özel eğitim sınıfları birçok yönden birbirinden farklılık göstermektedir. Örneğin, öğrencilerin sosyalleşme durumları, davranışsal beklentiler, sınıfın fiziksel ortamı, eğitim öğretim düzenleri ve programları, ders etkinlikleri bu farklılıklardan bazılarıdır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin normal sınıf ortamına uyumunu kolaylaştırmak, öğrencinin akademik ve sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak için kaynaştırma uygulamasına başlamadan önce ön bilgilendirme yapmak ve normal eğitim sınıfının davranışsal ve akademik yeterliliklerine göre hazırlamak gerekmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin bu alışkanlıkları kazanabilmesi için, normal eğitim sınıf ortamına benzeyen bir ortamda, sınıfta nasıl davranması gerektiği, kendisinden neler beklendiği, uyması gereken kurallar vs. gibi durumlar için kaynaştırma uygulamasına hazırlanmalıdır. Bunlara ek olarak, kaynaştırma öğrencisinin normal eğitim sınıflarında sosyal ve akademik gelişimlerine destek olma amacıyla çeşitli ders içi ve ders dışı etkinlikler düzenlenmeli ve öğrencinin gelişimi sürekli takip edilmelidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Üzerinde önemle durulması gereken nokta, kaynaştırma öğrencisinin normal sınıf ortamına tam anlamıyla uyum sağlayabilmesi ve benlik değerinin artması için, sınıf öğretmeni tarafından bir bütün olarak benimsenmesi ve öğrenciyi her yönüyle anlaması, öğrencinin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, akranları tarafından sosyal kabul düzeyinin yüksek olması gibi durumların dikkate alınmasıyla gerçekleşmiş olur (Smith ve ark., 2004).

#### 2.1.4.2. Aileler

Kaynaştırma öğrencisinin ailesinin sınıf öğretmeni ile sürekli iletişim halinde olması, kaynaştırma eğitimin hedefine ulaşabilmesi için büyük önem arz etmektedir. Bu önem nitelikli bir eğitim için öğretmen ve ailenin işbirliği içinde çalışmasından kaynaklanmaktadır. Bu işbirliği, ebeveynlerin sınıf öğretmenine sunduğu bilgi ile

sınıf öğretmeninin doğru bir planlamayla kaynaştırma öğrencisine uygun eğitim uyarlamaları yapmasına ve öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek imkânlar sağlanmasına yardımcı olur. Çünkü sınıf öğretmeninin sınıfında bulunan öğrencileri her yönüyle çok iyi tanması öğrencilerin eğitimden en yüksek düzeyde verim almasının şartlarından biridir. Bunun yolu da sınıf öğretmeninin öğrencinin ailesiyle iyi bir iletişim kurmasından geçer.

Kaynaştırma öğrencisinin güçlü ve zayıf yönleri, ailesi tarafından çok daha iyi bilinir. Bu nedenden ötürü, kaynaştırma uygulamasına dâhil edilecek öğrencinin ailesinin programa katkısı çok önemlidir. Bu sayede ebeveynlerin kaynaştırma öğrencisinin alışkanlıkları, öğrenme stili, ev içi ve dışındaki davranışları hakkında sınıf öğretmenine vereceği bilgiler vasıtasıyla öğretmenin öğrenciye uygun eğitim düzenlemesi yapmasına yardımcı olur. Ayrıca okulda yapılan etkinliklerin evde tekrar edilmesi, öğrencinin elde ettiği başarılarının ödüllendirilmesi ev ile okul arasındaki tutarlı davranış örüntüleri, öğrencinin öğrendiği bilgi ve becerilerin kalıcı olmasında önemlidir (Barut, 2009; Batu, 2008; Diken, 2007; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Friend ve Bursuck, 2006; Sucuoğlu, 2006; Unesco, 2001). Ancak sözü edilen bu faydaların elde edilebilmesi için, ailelerin okulda yapılan eğitimin bir parçası oldukları duygusunun verilmesi gerekir. Bu şekilde aile, öğrencinin eğitiminde aktif bir katılımcı olacaktır. Okulda düzenli olarak yapılacak olan aile rehberliği, veli toplantıları, bilgilendirici seminerler, uzman konuşmaları vs. gibi çalışmalar, bu konuda aileleri cesaretlendirecek, rahatlatacak ve ailelerin etkin katılımını sağlayarak kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasına büyük katkıda bulunacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Kaynaştırma öğrencisinin ailesinin, kaynaştırma uygulamasının hedeflediği başarıya ulaşabilmesinde çok önemli bir yere sahip olduğu aşikârdır. Ancak bu, diğer ailelerin bu konuyla hiç ilgisi olmadığı anlamına gelmez. Aksine normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri kaynaştırma eğitiminde tamamlayıcı bir rol üstlenmektedirler. Çünkü yetişkin olarak ebeveynler, aynı zamanda çocuklarına rol model olmaktadır. Bu bağlamda ailelerin, kaynaştırma öğrencisine karşı tavır ve tutumları, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin de kaynaştırma uygulamasına karşı

bilgilendirilmeleri, gerektiğinde destek vermelerinin sağlanması gerekmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Batu ve Uysal, 2009).

#### 2.1.4.3. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler

Kaynaştırma öğrencisi, gününün önemli bir kısmını okulda geçirmektedir. Bu zaman diliminde çok yakın ilişki içerisinde olduğu iki temel aktör vardır. Birincisi sınıf öğretmeni ikincisi ise sınıf arkadaşlarıdır. Bu birliktelik nedeniyle kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasını sağlayacak temel unsurlar arasındaki en önemli kişiler de kaynaştırma öğrencisinin sınıf öğretmeni ve sınıf arkadaşları olmaktadır. Dolayısıyla bu iki gruba daha fazla sorumluluk düşmektedir. Bilhassa normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasındaki etkisi önemli düzeydedir. Çünkü özel eğitime ihtiyacı olan kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta sadece sınıf öğretmenlerinden değil, sınıftaki akranlarından da birçok şey öğrendikleri ifade edilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Kaynaştırma eğitiminin özünde, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin genel eğitim sınıfında normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte, aynı ortamda eğitim alarak toplumsal kabul görmesi, bir anlamda yaşlılarıyla kaynaşması vardır.

Çoğu öğrenci, yakın çevresinde özel ihtiyacı olan bireyleri tanımadan okula başlamaktadır. Öğrencinin bu durumla ilgili herhangi bir bilgisi bulunmadığından, sınıfındaki kaynaştırma öğrencisine nasıl davranacağına, onu nasıl karşılaması gerektiğine, kaynaştırma öğrencisinin engel durumuna bağlı olarak karşılaştıkları problemleri nasıl çözeceğine dair bir eksiklik yaratır. Bu eksiklikten dolayı kaynaştırma öğrencisinden uzak durarak onun yalnızlaşmasına sebep olabilir. Normal gelişim gösteren öğrenciler, bu tür problemler henüz ortaya çıkmadan, sınıf öğretmeni veya uzman kişiler tarafından kaynaştırma uygulaması ve özel gereksinimi olan öğrenciler hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu bilgilendirmeler anlatı şeklinde olabileceği gibi, çizgi film izletme, öykü okutma, hayattan kısa hikâyeler, drama gibi sınıf içi etkinlikler ve özel okul gezileri gibi sınıf dışı etkinlikler de olabilir (Batu, 2008; Güzel Özmen, 2009; Özkan, 2009; Sadioğlu, 2011).

#### 2.1.4.4. Sınıf Öğretmeni

Sınıf öğretmeni, kaynaştırma öğrencileri dâhil, sınıftaki tüm öğrencilerin akademik ve psikososyal gelişiminden birinci derecede sorumlu olan kişidir. Bu nedenle sınıf öğretmenin öğrencilerine yönelik ilgisi ve davranışları ile sınıfta oluşturduğu olumlu hava, öğrencilerin akademik başarısı, sosyal gelişimleri ve benlik kazanımları üzerinde önemli düzeyde etkilidir (Smith ve ark., 2004). Kaynaştırma öğrencileri için çok önemli olan sınıftaki bu havanın oluşması, sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisine ve kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumuna bağlıdır. Sınıf öğretmenin, öğrencileri için bir rol model olarak bu olumlu tutumu sınıfta açık bir şekilde göstermesi, normal gelişim gösteren öğrencilerin de özel eğitime ihtiyacı olan arkadaşlarına ve kaynaştırma uygulamasına yönelik olumlu tutum ve tavır göstermelerini sağlar. Aynı şekilde bu durum, önermenin tersi için de geçerlidir. Yani sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisine ve kaynaştırma eğitime karşı olumsuz tutum içerisinde olması, diğer öğrencilerin de kaynaştırma öğrencisi ve eğitimine karşı olumsuz tutuma sahip olmasına yol açar. (Sucuoğlu, 2006; Kwapy, 2004).

Sınıf öğretmenleri, normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte, kaynaştırma öğrencisiyle okulda en çok zaman geçiren iki aktörden biri durumundadır. Bu durum sınıf öğretmenin, kaynaştırma öğrencisinin özel eğitim ihtiyacını, akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerini yakından izlemesini ve kaynaştırma öğrencisi hakkında, onun eğitimi için gerekli bilgiye sahip olmasını sağlamaktadır. Ayrıca kaynaştırma öğrencisi ile sınıf öğretmenin bu yakın ilişkisi bazı durumlarda ailenin bile çocuğunda fark edemediği yetersizlikleri öğretmenin fark etmesini ve sorunu çözmek için aile, uzman kişi, rehber öğretmen veya okul yönetimiyle iletişime geçerek bir çözüm yolu bulmasına yardımcı olur. Bu açıdan bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasının başarısı için çok önemli bir konumda oldukları söylenebilir (Diken, 2007; Friend ve Bursuck, 2006). Sınıf öğretmenin bu gibi durumları fark etmesi ve ilgili yerlere gerekli bilgileri vermesi elbette yeterli değildir. Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için sınıftaki özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin yetersizlik ve akademik durumlarının sınıf öğretmenince iyi bir şekilde bilinmesi gerekir. Bu doğrultuda sınıfta gerekli öğretimsel düzenlemeler yapmalı, kaynaştırma öğrencisinin eğitimi ve gelişimi için en uygun araç-gereç ve

öğretim yöntemleri kullanılmalı, öğrenci için BEP (**B**ireysel **E**ğitim **P**lanı) hazırlamalı ve diğer her türlü önlemi almalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Sucuoğlu, 2006). Örneğin; kaynaştırma öğrencisinin sahip olduğu bazı yetersizlik alanları, kendilerini sosyal hayattan koparmasına sebep olabilir. Bundan dolayı yaşlılarıyla yeteri kadar zaman geçiremeyen kaynaştırma öğrencisi, kendisini yalıtılmış ve yalnız hisseder. Sınıf öğretmeni bu tür bir soruna önlem olarak, sınıfta arkadaşlığı geliştirecek etkinliklere yer vermeli, her öğrenciye eşit fırsatlar sunarak sosyalleşmeyi en üst düzeye çıkarmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Cavkaytar ve Diken, 2007; Sucuoğlu, 2006). Bunların yanında sınıf öğretmenin yeterli donanıma da sahip olması gerekir. Nitekim kaynaştırma sınıfları normal eğitim sınıflarına göre daha yoğun bir çalışmayı, uzmanlarla ve ailelerle işbirliğini gerektirir. Sınıf öğretmenin kaynaştırma eğitimine olumlu bakması, başarı için ilk adım sayılabilir. Öğretmenin kaynaştırma uygulamasının bir ekip işi olduğunu bilmesi ve buna göre hareket etmesi, başarı için önemli katkılar sunar. Bu bakış açısı, sınıf öğretmenin kaynaştırma eğitimine başlarken olası korku ve endişelerin üstesinden gelmesini sağlar. (Kwapy, 2004). Bununla birlikte kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksiği olan, yeterli donanıma sahip olmayan ve ne yapacağı konusunda endişesi olan sınıf öğretmenleri başarılı olamayacaklardır (Sucuoğlu, 2006). Özetle sınıf öğretmeni, kaynaştırma uygulamasının kilit unsurlarından biridir ve bu nedenden ötürü, sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamasındaki başarısı, aynı zamanda kaynaştırma uygulamasının da başarısını belirlemektedir.

#### 2.1.4.5. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, öncelikle kaynaştırma eğitim uygulamalarının gerekliliğine inanmalı, ardından bu sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için kaynaştırma eğitimin tüm unsurları arasındaki bağlantıyı sağlayacak liderliği göstermelidir. Çünkü okul yönetiminin kaynaştırmaya olan inancı ve güveni ile destekleyici tavrı, bu sürecin başarısı için kritik önem taşımaktadır. Bunun yanında başarılı bir kaynaştırma uygulaması için gerekli araç-gereçlerin temini ve öğretimsel düzenlemeler konusunda sınıf öğretmene yardımcı olmalıdır. Bir lider olarak okul müdürü, kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi için yasal düzenlemeleri iyi bilmeli, bu eğitim için birinci dereceden sorumlu olan sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, aileler gibi

unsurların işbirliği içinde çalışması konusunda yol gösterici olmalı, sınıf öğretmenin kaynakştırma konusunda olası bilgi açığını kapatabilmesi için gerekli eğitimlere katılmasını sağlamalı, gerekirse okulda bununla ilgili seminer tarzı çalışmalar yaptırmalıdır. Bu görevlerini yerine getirdikten sonra uygulamanın hedefine ne kadar ulaştığını saptayabilmek için etkin bir denetleme sistemi kurmalıdır (Diler, 1998; Friend ve Bursuck, 2006; Sucuoğlu, 2006; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Cavkaytar ve Diken, 2007; Batu, 2008).

#### 2.1.4.6. Özel Eğitim Öğretmeni

Sınıf öğretmenin kaynakştırma eğitiminde çok önemli bir yeri vardır. Ancak kaynakştırma eğitimi bir ekip işidir ve sınıf öğretmenin tek başına üstesinden gelebileceği bir uygulama değildir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin kaynakştırma eğitimi uygulamasından tam verim alabilmesi için sınıf öğretmenin en büyük yardımcılardan biri ve sıklıkla iletişime geçmesi gereken kişi özel eğitim öğretmenidir. Özel eğitim öğretmenin sınıf öğretmenine uzman desteği sağlaması, rehberlik etmesi, çeşitli sorunlara karşı çözüm önerisi sunması, özellikle kaynakştırma öğrencisine yönelik BEP hazırlanması aşamasında yardımcı olması çok önemlidir. Bunun yanında özel eğitim öğretmeni sınıf içi ve sınıf dışı öğretimsel düzenlemeler ve etkinlikler konusunda sınıf öğretmenine önerilerde bulunabilir. Hatta normal gelişim gösteren bir öğrenci gibi okula kaydedilen ancak kaynakştırma eğitimine ihtiyacı olan öğrencilerin Rehberlik Araştırma Merkezi'ne yönlendirilmesinde etkin rol oynayabilir. Sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin sürekli iletişim içinde olmaları, işbirliği içinde çalışmaları, kaynakştırma öğrencisi için ulaşılabilir hedefler belirlemeleri ve bu hedefler için gerekli uyarlamaları planlı bir şekilde birlikte yürütmeleri, kaynakştırma eğitimine anlamlı katkı sağlayacaktır (Wood, 2002; Diken, 2007; Meyen ve Bui, 2007).

#### 2.1.4.7. Bireysel Eğitim Planı (BEP)

Kaynakştırma eğitiminde ilk adım, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin bireysel eğitim planına gereksinim duyup duymadığını belirlemektir. Sınıf öğretmeni

veya aile, öğrenci ile ilgili bir problemin farkına vardığında durumu okul rehber öğretmene veya alan uzmanına bildirir. Bu aşamadan sonra öğrencinin özel eğitime ihtiyacı olup olmadığı kararlaştırılır (Kwapy, 2004). Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de yasalarla tanımlanan bireysel eğitim planı, esas olarak öğretmen için bir kılavuzdur ve öğrencinin eğitimde hedeflenen yere doğru yol almasına yardımcı olan bir yol haritasıdır. Aynı zamanda kaynaştırma öğrencisine verilecek olan destek eğitimin somutlaştırılmış halidir.

Özyürek’e (2009) göre BEP, kaynaştırma öğrencisinin normalde yaşına göre bulunması gereken sınıfın sosyal ve akademik yeterlilik alanlarında yapabildiklerini göz önüne alarak kazanması gereken davranışları için ek eğitimsel yaşantı ve etkinliklerin yazılı olduğu çalışma planlarıdır. Bireysel eğitim planlarının, kaynaştırma öğrencisine ait toplanan bilgiler ve öğrenciye yönelik hazırlanan raporlar temel alınarak, sosyal, duygusal, akademik her türlü ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanmasına dikkat edilmelidir. Kısaca özetlemek gerekirse BEP, kaynaştırma öğrencisine kazandırılması hedeflenen davranışların ne zaman, nerede, kim tarafından, ne kadar süreyle gerçekleştirileceğini gösteren, yasal dayanağa sahip belgelerdir (Eripek, 2007; Kwapy, 2004; Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

BEP geliştirme biriminde bulunacak olan kişiler; sınıf öğretmeni, alan uzmanı, özel eğitim öğretmeni, okulda eğitim programlarından sorumlu öğretmen veya yönetici, rehber öğretmen, öğrenci velisi ve öğrencinin kendisi olarak belirlenmiştir (Kargın, 2006; Smith ve ark., 2004). BEP geliştirme biriminin birçok kişiden oluşması, ekip içindeki iletişimin kaliteli, her üyenin rolünün açık ve net olmasını, herkesin düşüncesini rahatlıkla dile getireceği bir ortamın oluşturulmasını gerekli kılar (Fiscus ve Mandell, 2002). Bunun yanında BEP’in ailelere, çocuklarına yönelik temel eğitim ihtiyaçlarının giderildiğine dair bir güvence sunma gibi işlevi de vardır (Wood, 2002). BEP bir defaya mahsus hazırlanan bir eğitim planı değildir. BEP’in asıl amacı, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye gelişim imkânı sağlamaktır. Dolayısıyla gelişim gösteren öğrenci için yeni hedefler belirlenmesi gerekir. Bundan dolayı BEP, öğrencinin yeni ihtiyaçlarını karşılamak üzere her yıl yeniden değerlendirilerek hazırlanır. Aile veya sınıf öğretmeni, öğrencinin planda öngörülen eğitimden daha azına veya daha fazlasına ihtiyaç duyduğuna kanaat getirirse, BEP

geliştirme birimini oluşturan ekip ile ortak kararlar alabilir (Kwapy, 2004; Özyürek, 2009).

#### 2.1.4.8. Fiziksel Ortam

Fiziksel ortam, sınıfta kaynaştırma öğrencisi dışındaki her şeydir. Sınıf ortamında bulunan demirbaş mobilyalar, sıralar, sıra düzeni, sınıfın büyüklüğü, ses, ısı ve ışık durumu, teknolojik cihazlar, kaynaştırma öğrencisi için yapılan uyarlamalar, sınıf mevcudu gibi unsurlar sınıfın fiziksel durumunu ifade eder ve bunların kendi arasındaki uyumu kaynaştırma eğitim uygulamasının başarısında önemlidir. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfta sınıf mevcudunun sınırlanması, sıraların düzenlenmesi, sınıf içinde kullanılacak araç-gereçlerin seçimi gibi durumlar dikkate alınmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Batu ve Uysal, 2009; Güzel Özmen, 2009). Sınıfın fiziksel ortamının dikkatle düzenlenmesi, derse katılımı ve öğrenmeye yönelik tutumları arttıracak gibi (Atkın, 2009; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Friend ve Bursuck, 2006), öğretmenin, öğrencilerin davranışlarını ve sınıf yönetimini çok daha iyi kontrol etmesine katkı sağlar. Dolayısıyla öğrencilerin birbirlerine engel olmalarının ve sınıf içi gürültünün önüne geçilmiş olur, bunun sonucunda da hem öğretmen hem de öğrenciler eğitime daha fazla zaman ayırırlar (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Tekin İftar, 2007).

Sınıfın fiziksel durumunun önemli bir kısmını, öğrenci sıralarının düzeni oluşturur. Öncelikle öğrenci sıra ve oturakları, ne büyük ne de küçük olmamalı, öğrencilerin fiziksel yapılarına uygun olmalıdır. Ayrıca sıra düzeni öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini arttıracak, kaynaştırma öğrencisine hareket alanı sağlayacak ve sınıfta kullanılacak olan öğretim yöntem ve tekniklerine uygun olacak şekilde düzenlenmelidir. Fiziksel ortam düzenlemesinde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise, öğrencilerin, özellikle kaynaştırma öğrencisinin hareket alanını kısıtlayacak öğrenci çantası, eğitim için kullanılan araç-gereçler, kablolar gibi herhangi bir nesnenin yere koyulmaması, daha uygun yerlere konumlandırılmasıdır. (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Friend ve Bursuck, 2006).

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasını sağlayacak önemli fiziksel düzenlemelerden biri de sınıf mevcududur. Sınıfta bulunan öğrenci sayısı,



öğretmenin yeteri kadar ilgilenebileceğinden fazla veya sınıfın büyüklüğünün elverdiğinden fazla sayıda olması, kaynaştırma uygulamasını doğrudan olumsuz etkiler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde öğrenci sayılarının kaynaştırma sınıflarında nasıl olması gerektiği belirtilmiştir.

Kaynaştırma uygulaması yapılan okulların giriş-çıkış kapıları, koridorları ve sınıfları, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri şekilde olmalıdır. Hareket alanlarının kısıtlı olduğu ortamlar, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmemesine neden olur. Bu bağlamda okuldaki kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik durumlarının iyi bilinmesi ve bu yetersizlik durumlarına göre çevresel düzenlemelerin yapılması gerekir. Söz konusu bu düzenlemeler, okuldaki tüm kaynaştırma öğrencileri düşünülerek yapılmalı, gerektiğinde ise ihtiyaca yönelik bireysel düzenlemeler de hayata geçirilmelidir (Yılmaz, 2004). Fiziksel düzenlemelerin, sınıf yönetimini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde, özellikle kaynaştırma sınıflarının fiziksel ortamı ayrıca önem kazanmaktadır.

### **2.1.5. Kaynaştırma Eğitiminden Beklenen Yararlar**

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin odakta olduğu bir uygulama olmasına rağmen, bu uygulamadan sadece özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler değil, aynı zamanda normal gelişim gösteren öğrenciler, aileler, sınıf öğretmeni de yararlanmaktadır. Aşağıda bu yararlardan söz edilmektedir.

#### **2.1.5.1. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylere Yararı**

Kaynaştırma uygulamasının hedeflediği kitle olan özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, bu uygulama sayesinde normal eğitim sınıflarında yaşlılarıyla daha fazla zaman geçirerek, iletişim ve sosyal becerilerini geliştirirler. Bu süreçte kaynaştırma öğrencisi, akranlarını izleyerek ve taklit ederek, okulda uyması gereken kuralların yanı sıra toplum tarafından beklenen davranış örüntülerini de öğrenme fırsatı bulur. Kaynaştırma öğrencisinin yaşının gerektirdiği davranışları, onu özel eğitim sınıf veya odalarında izole etme şeklinde engeline odaklanarak öğretmek yerine kendi yaşlılarıyla doğal bir ortamda doğal bir şekilde öğrenmesi sağlanır. Bunun yanında

kaynaştırma öğrencisi, okul gününün tamamını veya büyük bölümünü genel eğitim sınıflarında geçirerek, aitlik, özgüven, sorumluluk, başarı, takdir edilme gibi birçok açıdan benlik algısını destekleyici duyguyu yaşar. Bunun yanında herhangi bir bireyin toplumda sosyal kabul görmesi, onun toplum tarafından beklenen davranışları sergilemesi oranında belli olur. Dolayısıyla kaynaştırma öğrencisinin normal sınıf içinde arkadaşları tarafından sergilenen davranış örüntüleriyle yüzleşmesi, onun daha karmaşık davranış örüntüleri sergilemesine yardımcı olacağından, gelişimi de hızlanacak ve bu oranda sosyal kabul görmesi de artacaktır. Bu davranışların birçoğu sadece okul döneminde kolay kazanacağı, yetişkinlik döneminde kolay kazanamayacağı davranışlardan oluşmaktadır. Özetlemek gerekirse; normal gelişim gösteren yaşlılarıyla beraber yaşamayı ve sağlıklı iletişim kurmayı öğrenirler. Arkadaşlarını izleyerek yeni davranışlar edinirler. Toplumun beklentilerine uygun özellikte gerçek hayatı deneyimlerler. (Metin, 1992; Alper ve Ryndak, 1992; Sucuoğlu, 2006; Akcan, 2013).

#### 2.1.5.2. Normal Gelişim Gösteren Bireylere Yararı

Kaynaştırma uygulaması özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye topluma uyum, benlik gelişimi, akademik başarı gibi birçok alanda yarar sağladığı gibi, normal gelişim gösteren öğrencilere de pek çok alanda gelişim imkânı tanır. Aynı sınıf ortamında farklılığı olan akranlarıyla beraber büyüyen öğrenciler, sosyal, duygusal değer yargılarının gelişmesinin yanında bireysel farklılıkları fark edebilme, olaylara daha geniş bir açıdan bakabilme, farklılıkları hoş karşılayabilme ve bu farklılıklara olumlu tutum geliştirebilme alanlarında gelişim gösterir. Böylece yaşamlarının ilerleyen yıllarında özel gereksinimli bireyler hakkında daha gerçekçi bir bakış açısına sahip olur ve çeşitli yönlerden kendisinden farklı olan bireyleri kabul etmeyi öğrenirler. Erken yaşlarda fiziksel, duygusal, zihinsel yetersizliklerin hayatın bir parçası olduğu bilincine varırlar. Daha yalın bir anlatımla, kendilerini, farklılığı olan bireylerin yerine koyma ve onları anlama yeterlilikleri artar. Karşılaştıkları zorluklara ve yetersizliklerine rağmen başarılı olabilen yaşlılarını görme imkânı bulurlar. Hatta kendi farklılıklarının farkına varır ve kabullenirler (Alper ve Ryndak, 1992; Eripek, 1986; Akcan, 2013; Wood, 2002).

### 2.1.5.3. Ailelere Yararı

Kaynaştırma eğitiminin ailelere yararı konusunu iki ayrı şekilde değerlendirmek mümkündür. İlk olarak kaynaştırma öğrencisinin ailesine, kendilerini toplumdan daha az soyutlanmış hissetmelerine olanak verir. Bununla birlikte normal gelişim gösteren çocuklar ile kendi çocuklarının birçok açıdan paydaş olduklarının farkına varırlar. Öte yandan çocuklarının eğitimi konusunda kendilerine destek olabilecek, normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleriyle güçlü iletişim kurabilecekleri ortam bulurlar. Ailenin beklentileri ile kaynaştırma öğrencisinin yeterlilikleri uyum içinde olur. İkinci olarak, normal gelişim gösteren çocukların aileleri, kaynaştırma öğrencisinin ailesine moral verir, çocuklarının eğitimi konusunda onları güdülerler. Aileler arasındaki iletişim sayesinde, normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, çocuklarına farklılığı olan bireylere saygı duymayı öğretme şansını elde ederler (Kırcaali-İftar, 1998; Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

### 2.1.5.4. Sınıf Öğretmenine Yararı

Kaynaştırma uygulaması, sınıf öğretmenine birçok açıdan mesleki gelişim olanağı sağlar. Örneğin; kaynaştırma öğrencisi için hazırlayacağı BEP için birçok kişi ile işbirliği içinde olması gerektiğinden, iletişim becerileri artar. Diğer yandan öğretim ortamını bireyselleştirme ile ilgili düzenlemeler sayesinde öğretmenlik meslek becerileri gelişir. Bunların dışında sınıf öğretmenin her öğrencisini şartsız kabul etmesi gerektiğinin, her bir öğrencisine hoşgörü ile yaklaşmasının ve bireysel farklılıklara saygı duymasının gerekliliğini fark eder (Kargın, 2004; Kırcaali -İftar, 1998).

### 2.1.6. Kaynaştırma Uygulamasında Öğretimsel Uyarlamalar

Her bireyin farklı öğrenme stili ve hızı göz önüne alındığında, sınıf ortamında bulunan öğrencilerin eğitimden tam fayda sağlayabilmeleri için gerekli bazı düzenlemeler yapılması gerekir. Yapılacak bu düzenlemeler ile öğrencilerin derslere aktif katılımı sağlayacak ve öğrenimlerini kolaylaştıracak şekilde olmalıdır. Sınıfındaki bütün öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini amaçlayan sınıf

öğretmeni, gerek sınıfın eğitim etkinliklerinde, öğrenci gruplarının oluşturulmasında, materyal seçiminde, gerekse de fiziksel durumunda çeşitli düzenlemeler yapmalıdır. Özellikle kaynaştırma öğrencileri bu düzenlemelere çok ihtiyaç duyar. Sınıf öğretmeni, derslerde öğrencilerinin yaşayacağı olası sorunları iyi analiz etmeli, bu olası sorunlara yönelik hazırlıklı olmalıdır. Çünkü hem sınıf atmosferi hem de sınıf öğretmenin sınıfta kullandığı yöntem ve teknikler, öğrenme üzerinde önemli etkileri olan unsurlardır. Bu nedenle sınıf öğretmeni, öğrenme ortamının fiziksel yapısını, takip edeceği eğitim programını, öğretim yöntem ve tekniklerini farklı ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde düzenleyebilme becerisine sahip olmalıdır. Sınıf ortamında yapılacak olan düzenlemelerin asıl amacı, sınıftaki her öğrencinin ders içi etkinliklere en üst düzeyde katılımını sağlamaktır. Bu açıdan değerlendirildiğinde kaynaştırma uygulamasında yapılacak olan öğretimsel uyarlamalar, yaşlılarından farklılığı olan özel gereksinimli öğrencilerin okulda gerçekleştirilen eğitim etkinliklerine katılımını arttırmak için çeşitli düzenlemelerin yapılması sürecidir (Kargın, 2006; Vural, 2008; Batu ve Kırcaali -İftar, 2006; Friend ve Bursuck 2006; Sucuoğlu, 2006; Saraç ve Çolak, 2012;).

Özmen (2005), kaynaştırma uygulamalarında öğretimsel uyarlamaları, öğretim öncesi, öğretim sırasında ve öğretim sonu yapılan uyarlamalar olarak üç başlık halinde değerlendirmiştir (Akt. Vural, 2008). Bu başlıklar şu şekilde sıralanmaktadır:

- a) Öğretim öncesi yapılan uyarlamalar, sınıf öğretmenin konuyu hangi yöntem ve teknikle, hangi materyaller yardımıyla kazandıracığı ve ulaşmak istediği hedefleri derslerden önce planlamasını içerir. Öğretim öncesi bu uyarlamalar genellikle, sınıfın fiziksel düzenlenmesiyle başlar. Sınıfın fiziksel durumu; öğrencilerin öğrenmesine doğrudan etki eden ısı, ışık, öğretim materyalleri, sıra düzeni vs. pek çok etmeni ifade eder. Bu etmenlerden sınıfın ısısı, olması gerekenden soğuk olursa, öğrencilerin güdusel olarak ısınmak için hareket etmesine neden olacaktır. Benzer şekilde sınıftaki ısı dengesi olması gerekenden daha yüksekse öğrenciler bu yüksek sıcaklıkta gevşeyerek uyku ihtiyacı hissedecek veya sıcaktan bunalarak derse yoğunlaşmakta zorluk yaşayacaklardır. En uygun sınıf ısısı normal oda ısısıdır. İdeal sınıf ısısı 19 °C - 21,5 °C aralığında olduğu belirtilmektedir Bir diğer önemli etmen, sınıfın

aldığı ışık düzeyidir. Sınıfın aldığı ışık yeterli düzeyde olmalıdır. Sınıf ortamındaki ışık az olursa tahta başta olmak üzere, öğrencilerin öğretim materyallerini görmeleri zorlaşabilir. Diğer yandan gereğinden fazla ışık, öğrencilerin gözlerini yoracağından, motive olamamalarına yol açar. Bir başka önemli nokta, ışık sınıfa doğrudan değil dolaylı şekilde gelmelidir ve mümkün olduğunca doğal ışık kullanılmasına özen gösterilmelidir. Işık öğretmenin arkasından gelmemelidir (Karaçalı, 2006; Kargın, 2006).

- b) Öğretim sürecinde yapılabilecek uyarlamalar planlanırken öncelikli olarak dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencilerin genel durumlarıdır. Özellikle kaynaştırma öğrencilerinin dikkat sürelerinin kısa olması sebebiyle, öğretmenin öğretim sırasında öğrencinin dikkatini ders üzerinde tutması gerekir. Bunu başarabilmek için ders kapsamında kullandığı öğretim materyallerinde düzenlemeler yapabilir. Örneğin, materyal kullanımını, ders içeriğini olabildiği kadar somutlaştırmak için planlayabilir. Öğretmen dersi somutlaştırabildiği ölçüde öğrencinin öğrenmesini, dikkat yoğunluğunu ve derse ilgisini arttırabilir. Ayrıca kullanılacak olan materyallerin çeşitliliği öğrencinin öğrendiğini farklı durumlara da aktarabilmesine yardımcı olacağından öğrenciye avantaj sağlayacaktır. Kaynaştırma sınıflarında öğretim yapılırken, uygulanabilecek başka bir uyarlama da derslerin olabildiğince basitleştirilmesidir. Bunlara ek olarak, özellikle kaynaştırma öğrencisine mümkün olduğu kadar söz hakkı verme, onu etkinlikler için cesaretlendirme, konuştuğu zaman sözünü bitirene kadar sabırla dinleme, davranışını hemen ödüllendirme ve gönüllü katılımlara teşvik etme öğretim sürecinde yapılabilecek uyarlamalara örnek verilebilir (Akcan, 2013).

Genel uyarılmışlık düzeyi, öğrencinin derse ilgi duymasını ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Öğretim sürecinde öğretmenin tüm öğrencilerini öğrenmeye hazır duruma getirmesi gerekir. Fakat öğretmen öğrenciyi hazır hale getirirken başta kaynaştırma öğrencileri olmak üzere tüm öğrencilerin genel düzeyini dikkate almalıdır. Öğrenciler, eğitim sisteminin girdi bölümünü oluşturan unsurlardan biri olduğu için öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yeterlikleri ile ilgili genel durumlarının doğru tespit edilmesi, eğitimin hedeflediği amaçlara ulaşabilmesi açısından hayati önem

taşıır (Aydın, 2008:251). Bu hedeflere ulaşabilmek için sadece öğrencilerin düzeylerini bilmek ve onları hazır hale getirmek yeterli olmaz. Eğitimde hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için uygun yöntemlerin seçilmesi de çok önemlidir. Dolayısıyla her derste kullanılmak üzere tek bir yöntem seçmek yerine, farklı dersler ve konular için farklı yöntemler tercih edilmelidir. Sınıf içinde öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi, uygun yöntemlerin seçilmesiyle doğru orantılıdır. Öğretmenlerin bunu yapabilmesi ise yöntem bilgisinin zenginliğine bağlıdır (Demirel, 2007:80).

- c) Son olarak, öğretim sonu uyarlamalar, öğretmenin, öğrencisini ve kendisini değerlendirmesini, hedeflediği amaçlara ulaşip ulaşmadığını, ulaşmadıysa öğretim sürecinin yeniden gözden geçirilmesini ve gerekli düzenlemelerin, değişikliklerin gerçekleştirilmesini kapsar (Özmen, 2005; Akt. Vural, 2008). Eğitim-öğretim sürecinin etkililiğini, öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmek, öğretmenlerin temel görevlerinden biridir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerini değerlendirirken, tek bir yönden değil, bütün derslere ilişkin akademik becerilerinin yanı sıra sosyal ve davranışsal düzeyini belirlemeye çalışmalıdır. Bu değerlendirme sayesinde sınıftaki öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının ne kadarının karşılandığı, ne kadarının karşılanamadığı saptanabilir (Gürsel ve Vuran, 2010:212; Kargın, 2006).

## 2.2. SINIF YÖNETİMİ

Sınıfta gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinlikleri, rastlantısal olarak değil, belirli bir plan-program dâhilinde organize edilmektedir. Sınıf, karmaşık bir ortam olduğundan sınıf içi tüm faaliyetler bir düzene bağlı olmalıdır. Sınıf yönetimi, sanıldığı aksine sadece davranış kontrolü sağlama amaçlı değildir. Öncelikle sınıf içindeki eğitim-öğretimi kolaylaştırmasıyla birlikte, zamanı etkili kullanma, olumlu bir sınıf iklimi oluşturma ve sürdürme, problem davranışları önleme, olumlu davranışların sürdürülmesi ve geliştirilmesini sağlama gibi çok yönlü hedeflere ilişkin bir yaklaşımdır. Etkili bir sınıf yönetiminin en temel amacı, sınıf içi öğretmen ve öğrenci çalışmalarına engel olabilecek muhtemel problemlerin ortadan kaldırılması veya ortaya çıkmasının önlenmesi, etkili zaman kullanımı ve her türlü sınıf içi etkinliklerine öğrencilerin aktif katılımı olarak düşünülebilir. Özetle sınıf yönetimin amacı, sınıfta etkili ve sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturabilmektir (Sadık, 2000; Sayın, 2001; Bakioğlu, 2009).

Sınıf yönetiminin temel ögesi olan öğretmenin, etkili bir sınıf yönetimi sergilemek için sınıf ortamında düzeni sağlaması ve buna bağlı olarak olumlu bir atmosfer oluşturmaya çalışması gerekir. Bu çok önemli bir unsurdur. Çünkü eğitim öğretim etkinliklerinin hedeflenen başarıya ulaşabilmesi için ilk ve en önemli adım sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesidir (İlgar, 2000). Sınıf ortamının düzensiz olması, öğrencilerin öğrenmesini olumsuz etkilediği herkes tarafından kabul edilir hale gelmiştir. Buna paralel olarak, etkili bir sınıf yönetimi olmadan, öğrencilere verilmek istenen eğitimin ve kazandırılması amaçlanan istenilen davranışların gerçekleştirilemeyeceği söylenebilir. Diğer yandan olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasındaki en büyük pay şüphesiz öğretmendir. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri verimli bir eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştirilmesinde hayati bir öneme sahiptir. Yeterli bir bilgi birikimine sahip olmayan öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olamayacağı öngörülebilir (Yiğit, 2008; Turan, 2008).

Yukarıda değinildiği gibi, kapsamı oldukça geniş olan sınıf yönetiminin farklı birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Sınıf yönetimi, sınıf içinde sağlıklı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan düzenin, olumlu iklimin, kuralların oluşturulduğu ve sürdürüldüğü

süreçtir. Kısacası sınıf içindeki unsurların orkestra şefi gibi yönetilmesidir (Başar, 2000).

Celep'e (2004) göre sınıf yönetimi, hedeflenen amaçları gerçekleştirebilmek için, sınıftaki maddi kaynaklar ile öğrencilerin eşgüdümlenerek harekete geçirilme sürecidir. Erdoğan (2010) ise daha geniş bir perspektiften bakarak sınıf yönetimini; belirlenen amaçlara ulaşabilmek için planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, iletişim, değerlendirme gibi birçok ilke ve kavramın sistemli ve bilinçli bir şekilde uygulanması şeklinde tanımlamıştır.

Aynı şekilde Yiğit (2008), sınıf yönetimini, öğrenci davranışlarını yönlendirebilmek ve onların istedik davranışlar edinmesini, istenmeyen davranışlarının sönmesini sağlamak amacıyla takip edilmesi gereken stratejik yöntemleri araştıran bir alan olarak tanımlarken; Sarıtaş (2001) sınıf yönetimini, eğitim plan ve programı, öğretim yöntem ve teknikleri, teknoloji, zaman, mekân ve insan unsuru arasında etkili bir eşgüdümleme gerçekleştirmek suretiyle öğrenmeye uygun bir ortam ve düzenin sağlanmasına yönelik faaliyetlerin bütünü şeklinde ifade etmektedir.

Bu açıklamalardan yola çıkarak, tanımlamalarda birçok faktörün ortak olduğu söylenebilir. Buradan hareketle tanımlanacak olursa; sınıf yönetimi, sınıf içinde birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen maddi ve beşeri tüm unsurların belirli bir düzen içinde eğitim-öğretimi kolaylaştıracak şekilde planlanması ve yönetilmesi süreci olarak ifade edilebilir.

### **2.2.1. Sınıf Yönetiminin Boyutları**

Sınıf yönetimiyle ilişkili tanımlara bakıldığında, bu kavramın çok boyutlu olduğundan dolayı karmaşık; karmaşık olduğundan dolayı da uzun çaba gerektiren zor bir süreç olduğu göze çarpmaktadır. Nitekim her gün kalabalık bir ortamda, her bir öğrencinin planlamasını yapmak ve sınıfta olan bitenle ilgili sürekli tetikte olmak kolay bir durum değildir (Başar, 2009: 11). Bu çok boyutlu ve karmaşık yapısı nedeniyle sınıf yönetiminin boyutlarının ayrı ayrı incelenmesi gerekmektedir. Karip'e (2005) göre, sınıf yönetimi, öğrenme için olumlu bir sınıf ikliminin



oluşturulması, sınıftaki fiziksel uyarlamaları, öğretim yöntem ve teknikleri, zaman yönetimi, öğrenci güdülenmesi gibi birçok faktörden oluşmaktadır. Başar (2009) sınıf yönetimini, sınıfın fiziksel durumu, plân-program (öğretim) etkinlikleri, zaman yönetimi, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri olarak 5 boyutta incelemektedir.

#### 2.2.1.1. Sınıfın Fiziksel Düzenlemesi

Eğitim öğretim etkinliklerinin çok büyük bir kısmının içinde gerçekleştirildiği sınıf ortamının fiziksel düzenlemesi, etkili bir sınıf yönetimi için önemli bir unsurdur. Sınıf ortamındaki ısı, ışık, gürültü düzeyi, temizlik, duvar süslemeleri, eşya düzenlemeleri, sınıf mevcudu, sınıfın tüm öğrencilere uygunluğu gibi değişkenler sınıfın fiziksel öğeleri olarak sayılabilir ve bu değişkenlerin uyarlanmasından sınıf öğretmeni birinci dereceden sorumludur. Bu fiziksel değişkenlerin motive edici, eğitici ve ilgi uyandırıcı bir şekilde düzenlenmesi etkili bir sınıf yönetiminin öncülleri arasındadır. Fiziksel düzenlemelerin tek amacı öğrencilerin rahat hareket etmesi değildir. Aynı zamanda okulun ve sınıfın çekiciliğini üst seviyeye çıkararak öğrencinin okula devamını sağlamasına yardımcı olabilir. Benzer şekilde bireysel farklılıkları dikkate aldığından dolayı öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi de vardır (Celep, 2002; Ada ve Dilekmen, 2005; Yalçınkaya, 2005).

Sınıfın fiziksel düzenlemesi derken akla ilk gelen konu sıra ve oturma düzenidir. Öğretmen sıra ve oturma düzenini, ders yılı başlamadan önce, sınıf içi etkinliklerin rahat ve kolay bir şekilde yapılmasına olanak verecek şekilde planlamalıdır. Sınıfın sıra düzenine ilişkin uyarlama sadece öğrenciye göre değil aynı zamanda öğretmene göre de planlanmalıdır. Ders içinde öğretmen nerede durursa dursun tüm öğrencilerini görecektir, onlara ulaşabilecek ve her türlü kontrolü sağlayabilecek şekilde uyarlama yapılmalıdır (Mahiroğlu, 1993). Sınıfta fiziksel düzenlemeler nasıl yapılırsa yapılsın, bütün öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak yapılması gerekir, çünkü dikkatini uzun süre koruyamayan veya herhangi bir engeli bulunan öğrencilerin, dikkatlerinin daha fazla dağılması veya yetersizliği olan öğrencilere engel olacak uyarıcıların bulunmamasına özenle

dikkat edilmelidir (Selçuk, 2003; Erturan, 2003). Bunun yanında akademik başarısı düşük öğrencilerin arka sıralara, başarısı yüksek olan öğrencilerin ise ön sıralara toplanması sınıf yönetimini zorlaştıracak bir durumdur. En uygun oturma düzeni akademik başarı düzeyi farklı öğrencilerin karışık olarak oturacakları düzendir (Celep, 2002). Hangi oturma düzeninin tercih edileceği, amaca göre seçilmelidir. İster geleneksel sıra düzeni, ister U düzeni veya diğer düzenlerden hangisi kullanılırsa kullanılsın amaca hizmet edecek şekilde tercih edilmelidir. Her şeyden önce tüm öğrenciler öğretmeni ve tahtayı net görebilmeli (Selçuk, 2003) ve özellikle sınıfın akustik özelliği öğrencilerin söylenen her şeyi rahat duyabileceği şekilde olmalıdır (Cangelosi, 2000).

#### 2.2.1.2. Öğretimin Yönetilmesi

Öğretimin yönetilmesi, eğitim ortamının ve bu ortamda öğretimin hedeflenen amaçlar doğrultusunda bütünleştirilmesini ifade eder. Daha yalın bir ifadeyle birbirine bağlı öğretim süreçlerinin toplamıdır ve bu sınıftaki düzenin sağlanmasında ve sürdürülmesinde, ayrıca problem davranışların önlenmesinde oldukça etkili ve önemli bir unsurdur. Öğretimin yönetilmesi, amaçlanan davranış örüntülerinin ve bu amaçlara ulaşmada kullanılacak olan materyallerin belirlenmesi, ders etkinliklerinin uygulanması, dönüt, değerlendirme, düzeltme, pekiştirme, güdüleme gibi etkinliklerin bütünüdür (Sadık, 2002). Bunu yapılan araştırmalar da desteklemektedir. Öğretmenin etkililiğine dair yapılan birçok araştırma öğretmenin sınıf yönetim becerileri ile öğretim becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Jere Brophy ve Carolyn, 1976, Akt. Celep 2000). Benzer şekilde bazı araştırmacılara göre sınıf yönetimi ve öğretim becerileri, öğretmen-öğrenci ilişkisinde önemli yer tutan iki uzmanlık alanıdır, çünkü derste sergileyeceği iyi bir yönetim ve öğretim performansı, öğrencilerde yüksek derecede olumlu imaj yaratır (Gilberts ve LignugarisKraft, 1997; Underwood, 1987, Akt. İlgar, 2007). Erden'e (2001) göre, etkili bir sınıf yönetimi, öğretimin kalitesini arttırdığı gibi, etkili bir öğretim sınıf yönetimine olumlu etkide bulunur. İşinde uzman ve başarılı olan bir öğretmen, öğrencileriyle sorun yaşamayacağından sınıf yönetiminde zorluk yaşamaz. Sınıf yönetimi, öğretimin olmazsa olmazlarından biridir (Türnüklü, 2000).

Dolayısıyla bütüncül bir özelliği olan öğretimin başarılı olması için her bir boyutunun da başarılı olması gerektiği gibi sınıf yönetiminin de etkili olması gerekir.

### 2.2.1.3. Zaman Yönetimi

Sınıf yönetimi ile zaman yönetimi öğretimde iki önemli bileşendir. Sabancı'ya (2009) göre zamanın sınıfta nasıl kullanıldığı, öğretim hedefleri üzerinde doğrudan etki gücü olan bir faktördür. Çünkü etkili sınıf yönetimi sayesinde öğretime ayrılan zaman, hem oran olarak hem de kalite olarak artar, buna bağlı olarak boşa giden zaman oranı azalır. Dolayısıyla sınıfta daha iyi düzen kurulur (Bacanlı, 2001). Zaman yönetiminin faydaları bunlarla sınırlı değildir. Terzi (2002), zaman kullanımının öğrenme üzerinde önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Güçlü'ye (2001) göre zaman yönetimi esasında bir kendi kendini yönetme, hayatını kontrol altına alma, kişinin yaşantısını yönlendirecek olan durumları yönetme sanatıdır. Sınıf öğretmenin zamanı etkili kullanması, öğrencilere daha fazla öğrenme olanağı sağlar. Öğrenci başarısını arttırmasının yanında öğretmeni dağınıklıktan da kurtarır, zihinsel ve bedensel yorgunluğu minimum seviyelere taşır (Özkılıç, 2005).

Sınıf öğretmeni zaman yönetiminde başarılı olmak zorundadır. Çünkü hedeflenen amaçlara ulaşabilmesi için daha önceden sınırlanmış 1 (bir) ders saati vardır. Bu kısıtlı zaman diliminde amacına ulaşabilirse etkili bir öğretim gerçekleştirdiği söylenebilir. Üstün, Nural ve Değer (2005) öğretmenin sınırları önceden belirlenmiş olan bu zaman dilimini etkili kullanabilmesi için derse nasıl başlayacağını, derste hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullanabileceğini, hangi materyali ne zaman değerlendireceğini, konunun hangi bölümünde hangi sorularla öğrencileri nasıl yönlendireceğini ve zamanın sonuna doğru öğrencilere dönüt, düzeltme ve değerlendirme işlemlerini nasıl yapacağını planlaması gerektiğini belirtmektedir.

Zaman yönetimi 1 (bir) ders saatine bütüncül bakış açısıyla değerlendirileceği gibi, etkinlik odaklı olarak da düşünülebilir. Örneğin, dersin bir bölümünde bir etkinlikten diğerine geçiş için harcanan zaman çok önemlidir. Çünkü bu geçiş anlarında aradaki zaman uzarsa öğrencilerin etkinliklere tekrar yoğunlaşması zorlaşabilir (Sadık, 2002). Bunun tersini de düşünmek mümkündür. Geçişler çok kısa olduğu durumlarda

öğrencilerin yeni etkinliğe odaklanması kolay olmayabilir. Bu da öğrencilerin öğretimin hedeflerinden uzaklaşmasına, buna bağlı olarak problem davranış sergilemelerine yol açabilir.

#### 2.2.1.4. İlişki Yönetimi

İnsanlar sosyal varlıklardır ve bu sosyal hayatta uyum içinde yaşayabilmek için uyulması gereken bazı normlar bulunmaktadır. Sosyal normlar kısaca, belirli bir duruma uygun davranış örüntüleri ile ilgili toplumsal uzlaşma veya görüş birliğidir ve insanlar genellikle bu sosyal normların farkına varır varmaz uyum gösterme eğilimindedirler (Atkinson, Aktinson ve Hilgard, 1995). Sınıf ortamının, toplumun küçük bir kesimini temsil ettiği düşünüldüğünde, öğrencilerin uyması gereken sosyal norm veya kuralların öğrencilere benimsetilmesi, sınıftaki yaşamın belirli bir düzen içinde sağlıklı işlemesine yardımcı olur. Başar'a (2009) göre, uyulması gereken kurallar, öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşim, ilişki yönetimi boyutuna dâhil edilebilir.

Sınıfın kontrol edilebilmesi için belirli kuralların olması bir gerekliliktir. Bu kurallar öğrencilerin okulda sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarını düzenler ve istendik davranışları sergilemelerine yardımcı olur. Ancak kurallar rastlantısal değil hedefe yönelik olmalıdır. Öncelikle iyi bir kural açık, net ve anlaşılırdır. Kurallar oluşturulurken öğretmenin eğitim felsefesi, öğrencilerin olgunluk düzeyleri, öğrencilere yönelik beklentiler, geliştirilmek istenen özellikler ve hayatın gerçekleri gibi durumlar dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğretmen kuralları tek başına değil, hedef grup olan öğrencilerin katılımı ile demokratik bir şekilde almalıdır. Öğrencilerin bu karar mekanizmasına katılmasının başlıca üç faydası vardır. (1) Öğrencilerde kuralların gerekliliğine dair düşünce oluşur. (2) Öğrencilerin bilinçli bir şekilde kendi aldıkları bu kararlara sahip çıkma ve uyma en üst seviyeye ulaşır. (3) Öğrencilerde, sınıfta olan biten her şey üzerinde söz hakkına sahip oldukları ve sorumluluklarının bulunduğu düşüncesi gelişir. Demokratik bir şekilde netleştirilen bu kurallar, liste şeklinde sınıftaki her öğrencinin görebileceği bir yere asılmalı, hatta gerekirse birer kopyası öğrencilere dağıtılmalıdır. Bununla birlikte okul-aile arasında tutarlılık oluşması için belirlenen bu kurallar aileler ile paylaşılmalı ve imkân dâhilinde

uyulması sağlanmalıdır (Fontana, 1994; Erden ve Akman, 1995; MacKenzie, 1996; Atıcı, 2000; Özen, 2001; Saban, 2002).

#### 2.2.1.5. Davranış Düzenlemeleri

Bu boyut, sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerin, eğitimin hedefleri arasındaki istendik davranışları işler hale getirmesini, sınıf atmosferinin olumlu davranışları destekleyecek şekilde oluşturulmasını içerir. Davranış düzenlemesine örnek olarak olası problem davranışların ortaya çıkmasının önlenmesi verilebilir. Buna ek olarak belirlenen kurallara uyulmasının sağlanması, problem davranışların istendik olanlarıyla değiştirilmesi, sınıfta öğrenilen olumlu davranış örüntülerinin farklı durumlara aktarılmasının sağlanması bu boyuta ilişkin örnekler olarak sıralanabilir (Başar, 2009). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin problemleri davranışlara yönelik geliştirdikleri çözüm yolları, davranış düzenlemeleri boyutunda değerlendirilebilir.

#### 2.2.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Sınıf yönetiminde başarılı olmanın en önemli göstergesi, o sınıfta öğrencilerden beklenen istendik davranışların sergilenmesidir. Dolayısıyla öğrenciler, kendilerinden beklenen davranışları sergiledikleri zaman sınıf yönetiminde sorun yaşanmadığı söylenebilir. Ya da tam tersi durumda problem davranışların çok sık ortaya çıktığı sınıflarda etkili bir sınıf yönetiminden bahsetmek pek mümkün değildir. Sınıf yönetimini olumsuz etkileyen bu problem davranışların ortadan nasıl kaldırılacağından ziyade ortaya çıkmalarının nasıl önlenebileceği konusu çok daha önemlidir. Her sorunda olduğu gibi bu tarz sorunlarda da bir problem duruma ait altta yatan nedenlerin anlaşılıp buna yönelik çözüm aramak kesin sonuçlar verir. Dolayısıyla etkili bir sınıf yönetimi için sınıf yönetimini etkileyen faktörlerin belirlenip, bunlara odaklanarak ortaya çıkması muhtemel problem davranışların önlenebileceği söylenebilir.

Arzu edilen bir sınıf ortamı etkili bir sınıf yönetimi ile sağlanabilir. Etkili sınıf yönetimi ise birbirinden farklı birçok faktörden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedir. Örneğin, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri, derslerde

kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri, iletişim becerileri sınıf yönetimi ile doğrudan ilişkilendirilebilir (Demirel, 1994). Birçok araştırmacıya göre, öğrencinin sosyal çevreye uyum becerisi, okul-aile işbirliği, öğretmen, öğrenci, eğitim programları, dersin işlenişi, öğretim unsurları, oturma düzeni, okulun yönetim yapısı, bireysel farklılıklar vs. sınıf yönetimini etkileyen faktörler olarak sıralanabilir (Aydın, 1998; Demirel, 2005; Erdoğan, 2005). Yüksel'e (2013) göre sınıf yönetimini etkileyen faktörler sınıf içi ve sınıf dışı faktörler olarak iki grupta değerlendirilebilir.

#### 2.2.2.1. Sınıf İçi Faktörler

Sınıf içi ve sınıf dışı faktörler, sınıf yönetiminin başarısı için birbirini tamamlayan iki önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak sınıf içi, sınıf yönetiminin uygulama alanı olduğu için burada yaşanacak olası bir başarısızlığın sınıf dışı faktörleri tamamen önemsizleştirebileceği söylenebilir. Bu nedenle sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi faktörlerin kontrol edilmesi ve amaca yönelik adımların atılması çok önemlidir. Bu faktörler temelde öğretmen, öğrenci ve sınıfın fiziksel yapısı şeklinde 3 başlık halinde incelenebilir.

##### 2.2.2.1.1. Öğretmen

Başar'a (2009) göre, sınıf yönetiminin başarılı olabilmesi için diğer unsurlar arasında köprü konumunda olan en kritik öge öğretmendir. Çünkü öğretmenler, sahip oldukları gerekli bilgi ve beceri ile hem öğrencilerin gözünde hem de resmi okul sistemi içerisinde etkin bir konuma sahiptirler (Özbay, 2004). Öğretmen sınıfta öğrencilerinin ilgilerini dersten uzaklaştıran sebeplerin neler olduğunu bilmelidir. Görece kalabalık bir ortam olan sınıfta bir veya iki öğrencinin dikkatinin dağılması çok büyük sorunlara yol açmayabilir. Ancak bu sorunun sınıfın geneline yansımaları halinde öğretmen sayısız problem ile baş etmek zorunda kalabilir (Waters, 1996, Akt. İlgar, 2007). Bununla birlikte öğretmenin, özgüveni düşük, tükenmişlik algısının yüksek olması, başarısızlık yaşama düşüncesi veya kendi özel hayatıyla ilgili sorunlar da sınıf içi problemlere yol açabilir (Tertemiz, 2000).

Öğretmenin dersi işleme tarzı, öğrencilerin ders boyunca ilgilerini güçlü tutmada dolayısıyla etkinliklere katılımında aktif olmalarını sağlar. öğrencilerin derslere ve etkinliklere aktif katılımı istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına olanak tanımaz. Dersi, bireysel farklılığı olan tüm öğrencilerin eğitim ihtiyacını karşılayabilecek şekilde çeşitli yöntem, teknik ve materyalden yararlanarak işleyen öğretmen, öğrencilerin istedik davranışlar sergilemelerine yardımcı olur (Akar, 2009; Erden, 2008).

Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi için çok önemli olan bir diğer özelliği de iletişim becerileridir. Sosyal bir ortam olan sınıfta düzen sağlamak için etkili ilişki ağlarının bulunması gerekmektedir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki bu iletişim ve etkileşim ağlarının yoğunluk derecesi ne kadar artarsa olumlu davranışlar da doğru orantılı olarak artar. Sınıfta etkin bir konumda bulunan öğretmenin sağlıklı bir etkileşim ortamı yaratması en temel görevlerinden biridir. Öğretmenin öğrencileriyle sağlıklı iletişim kuramaması, beden dilini etkili kullanamaması, ses tonunun çok yüksek, çok düşük olması veya dengesiz olması öğrencilerde gevşeme, korkma, dersi takip edememe, ilgilerini kaybetme gibi sorunlara yol açar. Öğrenciler derslerde öğretmenden korkar veya azarlanırlarsa, haksız ve yıkıcı eleştirilere maruz kalırlarsa en ilginç derslerde bile sıkılır ve başka şeylerle uğraşmaya başlarlar. Bunun aksine öğretmen tarafından sevildiğini, saygı duyulduğunu hisseden, başarılı bulunduğu durumlarda ödüllendirilen öğrencilerin davranış problemleri en düşük seviyeye iner (Yalçınkaya, 2003; Celep, 2009; Gordon, 2001; Halis, 2003).

Öte yandan öğretmenin kendi iç tutarlığı ve aldığı kararlardaki kararlılığı ortaya koyduğu sınıf yönetimini etkiler. Bugün kızdığı bir davranışı yarın ödüllendirir veya ödüllendirdiği bir davranışı başka bir zamanda görmezden gelirse, bu durumda öğrenci hangi durumda nasıl davranacağı konusunda kararsızlığa düşer. Bunun sonucunda sınıfta problem davranışın ortaya çıkması kaçınılmaz olur (Özel ve Bayındır, 2008). Bu nedenle özellikle model olma konusunda öğretmen öğrencilerine karşı her zaman olumlu tutum ve kararlı davranışlarda bulunması gerekir. Rol model olarak öğretmenin öğrencilerin davranışları üzerinde önemli etkileri olduğu herkesçe kabul edilen bir faktördür. Çünkü günün büyük bölümünü okulda, okuldaki zamanının büyük bir bölümünü de öğretmeni gözlemleyerek geçiren öğrenciler,

doğal olarak öğretmenlerine benzer davranışlarda bulunacaklardır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin sergilediği davranışların, kullandıkları kelimelerin öğrenciler üzerinde her şeyden daha etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmen bunun bilincinde olmalı ve özellikle sınıf yönetiminde başarılı olmak için öncelikle kendi davranışlarına dikkat etmelidir (Aksoy, 2000; Gordon, 2001).

#### 2.2.2.1.2. Öğrenci

Sınıf yönetimi bir anlamda öğrenci davranış yönetimidir. Öğrenci davranışları da çok çeşitli faktörden etkilenir. Öğrencilerin yaşı, kültürel altyapısı, psikolojik durumları, sosyal kişilikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, davranışlarını dolayısıyla da sınıf yönetim süreçlerini etkiler. Bununla birlikte bu faktörlerin hangisi öğrenciyi ne kadar etkiler sorusunun cevabı değişkendir. Çünkü sınıftaki öğrencilerin boy, kilo, saç, göz rengi gibi fiziksel özellikleri farklı olduğu gibi, kendi iç dünyaları da birbirinden çok farklıdır. Bu bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı bir eğitim sisteminin başarıya ulaşması elbette mümkün değildir (Özel ve Bayındır, 2008; Koç ve ark., 2001). Öğrenci başarısızlığının ve problem davranışlarının bir başka sebebi de genellikle güdülenme düzeyinin düşük olmasıdır. Düşük seviyede güdülenmiş öğrencilerin yüksek seviyede güdülenmiş öğrencilere göre problemlili davranış göstermeye daha yatkın oldukları belirtilmektedir. Çünkü uğraştıkları işin ve odaklandıkları dersin önemli ve değerli olduğunun bilincinde olan öğrenciler olumsuz davranış sergilemezler, ilgileri tamamen derstedir. Tersi durumda ise, güdülenme seviyesi düşük olan öğrenci dikkatini toplayamadığında veya sürdüremediğinde, bu öğrencinin sınıfın olumlu atmosferini bozma olasılığı yüksektir (Dilekmen ve Ada, 2005; Underwood, 1987, Akt. İlgar, 2007; Yüksel, 2013). Dolayısıyla öğrencinin derse hazır olması, sınıf yönetimini etkileyen unsurların başında geldiği söylenebilir.

Öğrencinin sosyal hayatta karşılaştığı zorluklar veya yaşadığı başarısızlıklar da bazı durumlarda öğrencinin davranışları üzerinde olumsuz etki bırakmaktadır. Geçmişte yaşadığı olumsuz bir durum, özgüven eksikliğine neden olmuş olabilir. Bu durumda öğrenci kendisini çevresine kanıtlama gayreti içine girebilir. Bu da



beraberinde sınıf içinde olumsuz davranışları getirir (Yüksel, 2013). Öğretmen bu sorunu aşabilmek için öğrencisine başarı duygusunu tadabileceği görevler verebilir.

#### 2.2.2.1.3. Sınıfın Fiziksel Yapısı

Sınıf ortamında fiziksel yapının öğretime uygun olmaması, problemlili öğrenci davranışları, motivasyon düşüklüğü, odaklanamama gibi sorunları beraberinde getirir. Özellikle sınıftaki ses, ısı ve ışık dengesi öğrencilerin derse yoğunlaşmaları üzerinde büyük önem taşımaktadır. Ortamdaki kirli hava, sıcaklığın gerektiğinden düşük veya yüksek olması, çok veya az ışık alan sınıflar genellikle çok fazla ilgi dağıtıcı bir atmosfer olarak düşünülür ve sınıf yönetimini doğrudan etkiler. Dolayısıyla sınıfta etkili bir öğretim gerçekleştirmek ve sınıf yönetiminde sorun yaşamamak için öncelikle sınıfın fiziksel olarak dengeli değerlere sahip olması gerekir. İyi bir sınıf yapısı, öğrencilerde güdülenmeyi ve öğrenmeyi artırır. Dikkat dağıtıcı nesne ve olgulardan arınmış olduğundan dolayı da öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcı olmasına yardımcı olur (Özel ve Bayındır, 2008; Taş, 2009; Başar, 2009; Akar, 2009). Erden'e (2008) göre etkili bir sınıf yönetimi, sınıf ortamının öğretime uygun uyarlanması ile başlar.

Sınıf yönetimi üzerinde birinci dereceden etkili olan faktör sınıf mevcudu yani sınıftaki öğrenci sayısıdır. Bir sınıfta öğrenci sayısına bağlı yönetim problemlerinin ortaya çıkmaması için sınıf mevcudunun 20-25 öğrenciden oluşması gerektiği belirtilir (Özel ve Bayındır, 2008; Karakütük ve Tunç, 2004). Öğrenci mevcudunun bu sayının üstünde olması başarılı bir sınıf yönetimi sergilenmesine engel olur. Bunun birçok nedeni vardır. Öncelikle öğretmen ve öğrenci etkileşimin düşük olmasına yol açar. Öğretmen birden fazla problem ile aynı anda uğraşmak zorunda kalabilir. Bireysel farklılıklara gereken önemin verilememesine, dolayısıyla standart bir eğitim verilmesine neden olur. Bazı araştırmalar öğrenci başarısı ile sınıf mevcudunun doğru orantılı olduğunu, sayıca az olan sınıfların daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Yalçınkaya, 2005).

Kazu'ya (2009) göre kalabalık sınıflarda öğrencilerin kurallara uyma düzeyi, öğrenme güdülenmesi ve öğrenci merkezli eğitimin sürdürülme olasılığı düşüktür. Öğrenci sayısınca büyük sınıfların aksine küçük sınıflarda öğretime ayrılan süre

daha fazladır, öğretmen, daha az emek ve kaynakla daha fazla öğrenciye ulaşabilir, sınıfı daha iyi yönetebilir ve öğrenmeyi kolaylaştırabilir. 20-25 kişilik sınıflarda öğrencilerin odaklanması artar, buna bağlı olarak davranış problemleri azalır ve etkinliklere katılım artar. Kalabalık olmayan bu sınıflarda sadece öğrenci değil öğretmen de fayda sağlar. Öğretmenin iş doyumunu, kullanacağı yöntem çeşitliliği, etkileşim, başarı duygusu gibi yönlerden öğretmene avantaj sağlar. (Harder, 1990; Benjamin, 1991; Lemlech, 1988; Finn and Achilles, 1990, Akt. Başar, 2009; Çeliköz, 2006).

Sınıftaki öğrenci sayısının yanında sınıfın fiziksel büyüklüğü de önemlidir. Sınıf öğrencilerin rahat hareket edebileceği, sınıf içi etkinliklerin yapılmasına engel olmayacak, öğrenci sayısına uygun büyüklükte olmalıdır. Sınıfta sadece sıra masa için değil kullanılacak materyallerin ve öğrenci araç-gereçlerin konulabileceği boş alanların da olması gerekir (Gündoğdu, 2007; Erden, 2008: 104). Bunun yanında sınıf içi ısı değerleri 20-25 santigrat derece (Akbaşlı, 2010) olması gerektiği, bu değerlerin altında veya üstünde sıcaklık değerleri olan bir sınıfın öğretime elverişli olmadığı (Yolcu, 2010) belirtilir.

Öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olan bir diğer faktör de sınıfın aldığı ışık düzeyidir. Öğretimin hedeflerine ulaşabilmesi için ışığın geliş yönü, yansıma yapmaması, az veya çok olmaması dikkate alınmalıdır. Yüksek ışık miktarı öğrencileri huzursuz edip çalışma şevkini kırabilir, zihni yorgunluğa ve göz problemlerine sebep olabilir. Diğer yandan az ışık öğretmenin işini yapmasına engel olabilir, sinirliliğe ve gerginliğe yol açabilir (Tutkun, 2009; Celep, 2009; Çeliköz, 2006).

Sınıfta öğrencilerin dikkatlerini en hızlı dağıtan durum gürültüdür. Gürültünün rahatsız edici, söylenenleri işitmeyi engelleyici, ruh sağlığını bozucu bir etkisi vardır. Bu nedenle sınıflarda kontrolsüz gürültüler öğrenme ve öğretme etkinliklerini sekteye uğratmaktadır. Dengesiz ses düzeyi de dengesiz ışık düzeyi gibi ortamda bulunan kişilerde zihni yorgunluk, sinirlilik, gerginlik ve daha birçok olumsuz psikolojik sıkıntılara yol açar. Bunun yanında gürültü zaman yönetimini de engeller. Çünkü öğretmen, gürültüden dolayı anlatılanları duyamayan öğrenciler için tekrar yapma gereği duyacağından zamanını etkili ve verimli kullanamaz. Sınıftaki

gürültünün engellenebilmesi için öğrencilerin katılımı ile üzerinde anlaşılan kurallar dizisi etkili olabilmektedir (Tutkun, 2009: 248; Celep, 2009: 24).

Son olarak sınıftaki dolap ve diğer demirbaşlar ile sınıf oturma düzeninin sınıf yönetimi üzerindeki etkisinden bahsetmek gerekir. Genel itibariyle dağınık ve gelişigüzel yerleştirilmiş demirbaşlar sınıfın işlevselliğini kısıtlayacağından sınıf yönetimine olumsuz etki eder. Aynı şekilde düzenli ve işlevsel olarak konumlandırılmış dolap ve demirbaşlar, kullanılacak araç-gereçlere ulaşmayı ve sınıf içi etkileşimi kolaylaştıracağından sınıf yönetimine de katkı sağlar. Ayrıca bu demirbaşların, hafif, değiştirilebilir ve kullanım esnekliği olmalarına dikkat edilmelidir. Diğer yandan öğrencilerin oturma düzeni dikkatli, planlı ve bireysel farklılıklara uygun olarak gerçekleştirildiği takdirde sınıf yönetimini kolaylaştırır (Kazu, 2009; Tabancalı, 2009; Taş, 2009). Sınıf yönetimine en uygun düzenin “U” oturma düzeni olduğu (Kazu, 2009) söylenmesine rağmen, her duruma uyan en iyi bir seçenek olmadığı düşünüldüğünde, öğretmenin hedeflediği amaca uygun oturma düzenini seçmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü en iyi oturma düzeni, öğrencinin eğitimden en çok fayda sağladığı oturma düzenidir. Özel ve Bayındır’a (2008) göre iyi bir oturma düzeni öğrencinin eğitim için ulaşabileceği yeterliliklere en iyi şekilde sahip olmasını destekler. Sınıf oturma düzeni planlanırken, öğrencinin eğitim hedeflerine kolay bir şekilde ulaşabilmesinin dikkate alınması gerekir. Bu nedenle öğrenciler tahtayı ve öğretmeni en iyi görebilecekleri, birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olacak şekilde oturmalıdırlar. Bununla birlikte bireysel farklılıklar ve öğrencinin engel durumu mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır (Tutkun, 2009; Yolcu, 2010).

#### 2.2.2.2. Sınıf Dışı Faktörler

Eğitim olgusunun sadece okul hayatıyla sınırlı olmadığı ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu sıklıkla dile getirilir. Ancak okul hayatının ilk yıllarını temel alırsak, eğitim kavramının aile, okul ve çevre şeklinde üç önemli ayağının olduğunu söyleyebiliriz. Bu kavramları, birbirini dengeleyen bir sacayağı şeklinde düşünebiliriz. Biri olmadan diğerleri başarısız olur. Dolayısıyla temelde sınıf içinde gerçekleştirilen sınıf yönetimi, sadece sınıf içi unsurlardan etkilenmez. Çünkü

sınıftaki her bir öğrenci aileden ve yaşadığı çevreden edindiği kültürel altyapı ile sınıfa gelir. Ailesinde sürekli bağıarak iletişim kuran, kaba hareketleri olan bireyler varsa, çocuk bu davranışları muhtemelen model alır ve sınıfa taşır. Bu da sınıfta ortaya çıkan problemleri davranışların birçok sebeplerinden biridir. Bu nedenle sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı faktörleri okul, aile ve çevre olarak sıralamak mümkündür.

#### 2.2.2.2.1. Aile

Aile, çocuğun eğitim aldığı ilk ortamdır. Aynı zamanda kişiliğinin temel adımları olan ilk davranışları edindiği yerdir. Dolayısıyla ailedeki sosyoekonomik durum, anne-babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı gibi birçok değişken çocuğun davranışlarının oluşmasında temel faktörlerdir. Ailenin etkisiyle oluşan ve öğrencinin kendisiyle beraber sınıfa getirdiği bu davranış örüntüleri ile sınıfta takındığı tutum, sınıf yönetimini etkileyen temel faktörler olmaktadır. Özellikle ailenin ekonomik durumu, öğrenciye gerekli olan araç gereçlerin temini için yetersiz ise, öğrenci sınıfta uğraşacak başka şeyler aramaya başlar. Aynı şekilde anne babanın eğitim seviyesinin yüksek olması, öğrencisinin eğitimi ile ilgilenmeleri doğru orantılıdır. Benzer şekilde kardeş sayısının fazla olması ailenin her bir çocukla ilgilenme düzeyini düşürür. Öğrencinin anne babasının ayrı olması veya hayatını kaybetmiş olması neticesinde hissettiği sevgi yoksunluğu sınıf yönetiminin olumsuz etkilenmesine neden olur.

Sınıf yönetimine olumsuz etki eden bir diğer nokta ise ailede tutarsız davranışlarla karşılaşan çocuğun okulda nasıl davranacağından emin olamamasıdır. Aile-okul arasındaki bu çelişki öğrencinin dengesiz davranışlarda bulunmasına yol açar. Aynı şekilde anne babanın çocuğuna yönelik tutarsız beklentileri olması durumunda, öğrencide davranış problemleri başgösterir. Sonuç olarak bu tür problemlerin ortaya hiç çıkmamasını sağlama veya çıkması halinde hemen çözüm üretebilmesi için öğretmenin aile ile sürekli iletişim halinde olması ve aileyi bütün yönleriyle tanımaya çalışması gerekmektedir. (Yalçınkaya, 2003; Erden, 2008; Yiğit ve Sadık, 2008; Ada, 2009; Çağlar, 2009; Akar, 2009; Çalık, 2009; Taş, 2009, Yüksel, 2013). Bu durum, özel gereksinimi olan bireylerde daha travmatiktir. Özellikle yaşadığı yetersizlik alanı, çocuğun ailesince kabullenilmemişse veya

çocuğunun durumundan utanan ailelerin tutumu, çocuğa olumsuz bir şekilde yansıtacağı yüksek ihtimaldir. Bu da öğrencinin sınıfta ya huysuz ya da içine kapanık biri olarak görülmesine yol açabilir.

#### 2.2.2.2.2. Okul

Okul örgütü, gerek girdileri gerekse de çıktıları açısından diğer örgütlerden ayrılan bir kurumdur. Okul örgütü bir tek kişinin verdiği kararlar ile yürütülebilecek bir mekanizma değildir. Öğretmenlerden beklenen, öğretim etkinlikleri kapsamında diğer öğretmen ve okul yöneticileriyle işbirliği yapmasıdır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004). Yapısı gereği okul, işbirliğine dayalı çalışmalara ihtiyaç duyar ve bu yapının en önemli öğeleri kuşkusuz öğretmen ve öğrencidir. Çünkü öğrenci eğitim almak için okula gelir, öğretmen de bu eğitimi okulda planlı bir şekilde öğrenciye sunar (Gürsel, 2002; Gümüşeli, 2004). Bu nedenle, okulun fiziki durumu, bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, uygulamak istediği kurallar, öğrenci mevcudu, yönetim anlayışı, personelin tutumu gibi birden fazla değişken sınıf yönetimini doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkiler. Toprakçı'ya (2008) göre özellikle okul yönetiminin öğretmenlere yaklaşımı ve sağladığı olanaklar, öğretmenin verimliliği ve sınıf yönetimi üzerinde çok etkilidir. Bu açıdan bakıldığında okul sistemi içinde sınıf yönetimine her şeyden daha çok katkı yapan unsur okul yönetimidir. Başar'a (2009) göre okul yönetiminin temin ettiği olanakların üretimi, dağıtımı ve kullanımı okuldan okula değişir, bu da sınıf yönetiminin kalitesine yansır. Bununla birlikte okul yöneticileri ve öğretmenler sadece eğitim-öğretim faaliyetleri ve öğrencilerin akademik gelişimleri ile değil, okuldaki iş ve işlemler için de birlikte çalışırlar. Bazı durumlarda sınıf içi problemleri yöneticinin yardımı olmadan çözebilmek mümkün değildir (Güçlü ve Özden, 2000).

#### 2.2.2.2.3. Çevre

Açık sistem teorisine göre, sistemler çevrelerinden aldıkları girdileri örgüt içinde dönüştürme faaliyetlerinin neticesinde çevrelerine çıktı sağlar. Okullar da çevrelerinden girdi (öğrenci, öğretmen, personel, eğitim programı, mali kaynak vs.)

olarak dönüştürme işleminden (eğitim-öğretim faaliyetleri) sonra çevrelerine çıktı (eğitilmiş öğrenciler, ürünler, hizmetler, insan kaynağı) sunan açık sistem örgütlerine örnektir. Açık sistem kavramının örgüte getirdiği en önemli kavram “çevre”dir. Çünkü açık sistemler ait oldukları çevrelerinden etkilendikleri gibi, çevrelerini de önemli derecede etkiler. Bu anlamda okul ve çevre sürekli bir etkileşim halinde olmak zorundadır (Yalçınkaya, 2002). Bu açıdan değerlendirildiğinde, okulun içinde bulunduğu çevrenin okulu, dolayısıyla sınıfı ve sınıf yönetimini etkilediği söylenebilir. Özellikle çevrenin sosyokültürel ve sosyoekonomik gerçekleri sınıfta bulunan öğrencilerin davranışları üzerinde önemli derecede etkilidir. Sosyal bir varlık olan öğrenci, çevresiyle yoğun bir etkileşim halindedir. Bu nedenle çevrede olağan görülen birçok davranış öğrenci ile beraber sınıfa gelmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencinin çevreden edindiği bu davranış örüntülerinin tamamının istenen ve okul ortamına uygun davranışlardan oluşmamasıdır. Dolayısıyla tasvip edilmeyen davranışlar ile sınıfa gelen öğrenci, belki de farkında olmadan sınıf yönetimini ve ortamını bozacak problemleri sergileyebilir. Taş’a (2009) göre, öğretmenin görevlerinden biri de çevrenin olumsuz etkilerini minimum, olumlu etkilerini de maksimum seviyede sınıfa taşınmasına yardımcı olmaktır. Öğretmenin bunu da başarabilmesinin ilk adımı çevreyi tüm özellikleriyle bir bütün olarak tanımasıdır. Çevreyi tanımanın önemi, problemleri davranışların daha sınıfa gelmeden önlenmesidir. Öğretmen çevreden gelebilecek olumsuz durumları önceden fark eder ve önlem alırsa sınıfta bunlarla uğraşmak zorunda kalmaz (Başar, 2009). Okulun veya sınıf öğretmenin düzenleyeceği sosyal etkinlikler sayesinde çevre ile sağlam ilişkiler kurulabilir. Bu sayede hem çevre ayrıntıları ile tanınır hem de çevrenin okul kültürüyle yüzleşmesi sağlanır. Etkili okulların bir özelliği de çevresiyle olumlu bir iletişim içinde olmasıdır. Okul sadece kendi içinde eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgilenirse, çevrenin yıkıcı etkisine maruz kalabilir. Ayrıca okullar, eğitim için çevrede yer alan spor tesisleri, müzeler, tarihi alanlar gibi yerlerden de faydalanır (Aydın, 2009; Çalık, 2009).

Öğrenci davranışları üzerinde çok önemli etkileri olan bir başka konu ise akran gruplarıdır. Çoğu zaman öğrencinin arkadaşlarından öğrendiği davranışlar, öğretmenin sınıf yönetimi konusunda sıkıntı yaşamamasına yol açar. Öğretmen, öğrencinin sınıftaki veya okuldaki informal grupları, bu gruplardaki yıldız kişilerin kimler olduğunu bilmesi, sınıfı etkili yönetmesi için önemlidir. Bu nedenle öğretmen

etkili bir öğrenme ortamı için bu gruplardan nasıl yararlanacağını iyi bilmelidir. Bu şekilde akran grupları konusunda yeterli bilgiye sahip olan öğretmen ve yöneticiler, amaca yönelik davranışları sağlama konusunda daha başarılı olurlar (Dönmez, 2008; Çağlar, 2009; Aydın, 2009).

## 2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sınıf yönetimi ve kaynaştırma eğitimi konusu ile ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yönelik literatür taramasında, sınıf yönetimi ve kaynaştırma eğitimi konularını farklı boyutlarıyla ele alan araştırmalara ulaşılmıştır. Aşağıda bu araştırmaların içeriği hakkında kısa bilgiler ve bu araştırmaların adı geçen konuların hangi boyutuna odaklandığına, hangi yöntemlerin kullanıldığına, ne tür sonuçlara ulaşıldığına dair açıklamalar verilmiştir. Ayrıca bu bölüm yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar şeklinde iki başlıkta incelenmiştir.

### 2.3.1. Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Eryılmaz (2015), ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan kaynaştırma öğrencilerini tanımalarında cinsiyet önyargılarının incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada, özel ve devlet okullarında çalışan 85 kadın, 15 erkek olmak üzere toplam 100 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Bu çalışmada özellikle DEHB tanısı olan öğrencilerle ilgili deneyimler, bağlanma stilleri ve öz yeterlilikleri gibi yordayıcı değişkenlerin DEHB olan kız öğrencilerin uzmana yönlendirilmesinde ve sınıf içi aktivitelere katılmasındaki rollerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler; kişisel bilgi formu, görsel derecelendirme ölçeği, doğru-yanlış testler, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları içeren kısa hikâyeler, Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II ve DEHB ile ilgili edinilen tecrübe sorularından oluşmaktadır. Yapılan bu araştırma neticesinde, sınıf öğretmenlerinin DEHB tanısı olan kız öğrencileri tanımakta yetersiz oldukları, öğretmenlerin bileşik alt tipde, kızları daha az tanıdıkları bununla birlikte hiperaktivite alt tipinde kızları erkeklerden daha fazla tanıyabildikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara ek olarak, öğretmenlerin DEHB tanısı olan bir kız öğrenciyi yönlendirmede, öğretmenin özyeterliliğinin ve bağlanma stiline ilişkili olduğu saptanmıştır. Bir diğer ilişkili bulgu da, öğretmen öz yeterliliğinin, DEHB tanısı olan bir kız öğrenciyi sınıftaki etkinliklere dahil etmekte yordayıcı değişken olduğudur.

İşcen-Karasu (2017) yaptığı araştırmasında, Performans Geribildirimine Dayalı Öğretmen Eğitimi Programının (PEGEP) kaynaştırma sınıflarında çalışan



sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkisini incelenmiştir. İşcen-Karasu, bu çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modelini kullanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri övme, öğrencilere verdiği tepki fırsatları, ön düzeltme, onaylamama davranışları ile özel gereksinimli çocukların olumlu-olumsuz davranışlarıdır. Bağımsız değişken olarak da, uygulanan bir öğretimin ardından, özellikle serbest zaman etkinliklerinde özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak öğretmenlerin kullandıkları stratejilere ilişkin destekleyici, düzenleyici performans geribildirim (PG)'dir. Araştırma kapsamına alınan denekler üç öğretmen ile sınıflarındaki üç kaynaştırma öğrencisidir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖDGF) ve Çocuk Davranışları Gözlem Formu (ÇDGF) ile toplanmış, verilerin analizinde görsel grafiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, PEGEP öğretmen-öğrenci ilişkisinde olumlu fark ortaya koymuştur. Bununla birlikte serbest zaman aktivitelerinde öğretmen-öğrenci bağlamında elde edilen farklar yapılandırılmış aktivitelere genellenebilmiştir. Araştırmanın diğer sonuçları arasında öğretmenlerin hedef stratejileri kullanma düzeylerinin azaldığı, öğrenci davranışlarındaki değişikliklerin korunduğu tespit edilmiştir.

Tohma (2014) iki aşamalı bir çalışma yapmıştır. Buna göre ilk aşamada devlet okullarında çalışan öğretmenlerin demografik özelliklerini ortaya koyan, DEHB konsundaki bilgilerini ölçen ve DEHB tanısı olan öğrenciler için uygulanan eğitimsel müdahalelerini ortaya koyan bir anket uygulanmıştır. İkinci aşamada anket sorularını cevaplayan 252 öğretmen arasından seçilen 10 İngilizce öğretmeni, çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için yarı yapılandırılmış bir görüşmeye tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin DEHB ölçeğinde elde ettikleri ortalama puanın 34 tam puan üzerinden 18,23 aldıklarını ortaya koymuştur. Diğer yandan Öğretmen Müdahale Anketi ve uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin özellikle öğretim yönetimi konusunda daha başarılı oldukları bulgulanmıştır. Öğretim yönetimi konusu, sınıfın fiziksel tasarımı, sınıfın durumu, çeşitli sunum stili ve malzeme kullanım şekli ve buna bağlı olarak ipucu, teşvik ve dikkat denetleyicilerin kullanımı stratejilerini içermektedir. Öğretmenlerin başarısız oldukları konular ise token ekonomisi, tepki maliyeti, pozitif pekiştirmeye ara verme, ev tabanlı yükümlülükler ve öz yönetim stratejilerini

içermektedir. Araştırmanın çarpıcı bir diğer sonucu ise öğretmenlerin davranış yönetimi konusunda müdahalelerin kullanımının kendilerine daha çok engel teşkil ettiğini ifade etmeleridir. Bununla birlikte birçok demografik faktörün öğretmenin DEHB ile ilgili bilgi düzeyiyle hiçbir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Sonuç olarak bu araştırma kapsamında elde edilen bilgiler ışığında öğretmenlerin DEHB konusunda teorik ve pratik bilgilerini arttırmak için efektif eğitimlere ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.

Aslan (2017) hazırladığı araştırmada, özel gereksinimli (ÖG) öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç kapsamında sınıf öğretmenlerinin kullandıkları önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejileri, öğrencilerine yönelik gösterdikleri etkileşim davranışları ve son olarak öğretmenlerin kendi sınıf yönetimlerini nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Araştırmaya 14 sınıf öğretmeni katılmış ve katılan her bir öğretmenin sınıfında en az bir kaynaştırma öğrencisi bulunmasına dikkat edilmiştir. Araştırma verileri “Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu” ve “Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formları” ile sınıflarda kayıt altına alınan video çekimleri yardımıyla elde edilmiştir. Bunlara ek olarak her bir öğretmen kendi sınıf yönetimini değerlendirebilmek için “Sınıf Yönetimi Stratejileri Öz Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin en fazla kullandıkları stratejiler sırasıyla; aktif katılımı sağlama, pekiştirme ve öğrenme fırsatı verme şeklinde sıralanırken; en az kullandıkları stratejiler ise, geçişleri düzenleme ipucu sunma ve ön düzeltme şeklindedir. Bir diğer bulgu ise öğretmenlerin, kendi sınıf yönetimlerine dair değerlendirmeleri çok iyi düzeydedir.

Keyik (2014) araştırmasında öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede kullandığı stratejileri incelemiştir. Bu amaçla Burdur ili merkez ve merkeze bağlı köy ilkokullarında görev yapan 52 sınıf öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu formlardan elde edilen veriler içerik analizi tekniği yardımı ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında temalandırılan başlıklar; İstenmeyen öğrenci davranışları, istenmeyen davranışların ortaya çıkma durumları, istenmeyen davranışları önleme yöntemleri, istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri şeklindedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin birbirleri

ile konuşması, öğretmenin masasında birikme, ders içinde sürekli lavaboya gitmek için izin isteme, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin hızlı dağılması, birbirlerini itme, sınıfta ayakta dolaşma, izin almadan konuşma, arkadaşlarını şikâyet etme, dersle alakasız konularda konuşma öğrencilerde en çok görülen istenmeyen davranışlardır. Öğretmenlerin bu problem davranışları karşısında en çok kullandıkları yöntemler ise sorunu anlamak, görmezden gelmek, uyarmak, dersi eğlenceli hale getirmektir.

Alatlı (2014), genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerini karşılaştırmayı amaçladığı araştırmasında, 79 genel eğitim öğretmeni ve 95 özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 174 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma kapsamında bazı değişkenlerin genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri ve bu öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin öz yetkinliklerine etkisi incelenmek istenmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için Güner'in (2010) geliştirdiği "Sınıf Yönetimi Bilgi Testi" (SYBT) ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Emmer ve Hickman'ın (1991) geliştirdiği "Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği" (SYÖYÖ) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi neticesinde genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlik algılarının özel eğitim öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha fazla olduğu bulunmuştur.

Akalın (2012) araştırmasında, sınıf öğretmenlerine sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki bilgilendirmeden sonra, öğretmenlere verilen performans geribildiriminin öğretmen-öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla kaynaştırma uygulaması yapılan 2. ve 3. sınıf düzeyindeki sınıflarda görev yapan üç öğretmen ile bu öğretmenlerin sınıflarında eğitimlerine devam eden üç kaynaştırma öğrencisi ile çalışılmıştır. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden deneklerarası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile deney öncesi modellerinden tek grup ön test- son test deseni ve son test kontrol gruplu desen şeklinde iki farklı yol kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olarak, grafiksel ve sözel performans geribildirimi olarak belirlenmişken, bağımlı değişken ise öğretmen ve öğrenci davranışlarıdır. Araştırma sonuçları arasında uygulanan müdahale programının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve davranışlarında artışa yardımcı olduğu, öğrencilerin akademik performanslarının ve olumlu davranışlarının arttığı görülmüştür.

Nilay-Kayhan (2016) yaptığı araştırmasında kaynaştırma sınıflarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinden a) öğretimi planlama, b) öğretimi uygulama ve c) öğretimi değerlendirme becerilerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma neticesinde ulaştığı bulgular incelendiğinde; araştırma kapsamında yapılan sınıf içi gözlemler ve izleme verilerine göre, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için sınıf öğretmenlerinin öğretimsel düzenlemelere yer verme düzeylerinde artış tespit edilmiştir. Bununla birlikte Türkçe dersinde öğrencilerin BEP'leri dikkate aldıkları, derslerini işlerken farklı öğretim materyali kullandıkları ve performansa dayalı değerlendirmeyi etkili biçimde yaptıkları belirlenmiştir. Ek olarak etkili iletişim becerileri, fiziksel çevre koşullarının kullanımı, planlama, değerlendirme, sunum gibi öğretim süreçleri, amaç yönelimli öğretimsel düzenlemeler ve sınıf yönetimi alanında da kazanımlar elde ettikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacının dikkat çektiği en ilginç araştırma bulgusu; planlama yapmadan sınıf öğretmenlerinin dersi yetiştiremedikleri ve kaynaştırma öğrencileri dahil sınıftaki tüm öğrenciler için başarılı bir eğitimi gerçekleştiremedikleri bulgusudur. Sonuç olarak birlikte öğretim uygulaması yapılan sınıflarda etkili bir planlama ile amaca odaklı bir ders işlendiği ve dersin zamanında yetiştirildiği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri de bu bulguyu desteklemektedir.

### 2.3.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Ashley (2009) doktora tez çalışmasında, kaynaştırma uygulaması yapılan genel eğitim sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin özyeterliliklerini araştırmıştır. Yapılan çalışma kapsamında, kaynaştırma tanımlı öğrencilerin öğrenme ve davranışsal bozukluklarına dayalı, öğretmenlerin öz yeterliklerindeki farklılıkları keşfetmek için karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma bulguları arasında öğretim stratejilerine, davranış olaylarına ve öğrenci katılımına göre yüksek ve düşük öz-yeterliliğe sahip öğretmenler arasında sınıf yönetimi uygulamasında büyük farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenme ve davranışsal bozuklukları olan öğrenciler için sınıf öğretmenin genel özyeterliliği öğrencinin öğrenmeye aktif katılımını desteklediği tespit edilmiştir. Sınıf gözlemleri ve öğretmen görüşmeleri, düşük ve

yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin arasında birçok boyutta önemli farklılıkların olduğunu göstermiştir.

Soodak, Podell ve Lehman (1998), araştırmaya katılan toplam 188 sınıf öğretmenine, görev yaptıkları sınıflarda kaynaştırma eğitimi alan öğrencileri ile ilgili sorular yönelmiş ve aldıkları cevaplara göre bulguları iki boyuta değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik düşünce ve tutumlarının, okul ortamının ve kaynaştırma öğrencilerinin reddetme-kabul etme, sakin kalma-tedirgin olma boyutlarıyla ilintili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde, bireysel farklılıklara önem vererek sınıfında farklı etkinliklere yer veren, kaynaştırma uygulaması yaparken diğer çalışanlarla etkili işbirliği içinde olan farklılıklara saygı gösteren öğretmenlerin kabul edici bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Aynı zamanda kaynaştırma öğrencisi bulunan ve mevcudu az olan sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin daha az stres yaşadığı belirlenmiştir.

Horne ve Timmons (2009), kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarında kaynaştırılmalarının etkileri üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla 20 öğretmene tutumlarını ölçecek toplam 62 maddesi olan bir ölçme aracı uygulamışlardır. Uygulama sonunda ise toplam beş öğretmen ile birebir görüşme sağlanmıştır. Çalışma bulguları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına genel olarak iyimser ve olumlu baktıkları, ancak en temel konularda bile yardıma ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bununla beraber sınıfta öğretim etkinlikleri kapsamında yaşanan en büyük sorunun zamanı yönetmek ve buna bağlı olarak sınıf yönetiminde etkisiz bir duruma düşmek olarak görüş bildirilmiştir. Bulgular neticesinde ulaşılan sonuç ise, sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki özellikle kaynaştırma öğrencileri başta olmak üzere tüm öğrencilerin eğitim ihtiyacını karşılayabilmekte oldukça kaygılı oldukları, öğrencilerin bu ihtiyaçlarını giderebilmek ve öğretmenlerin kaygı seviyesini düşürebilmek için sürekli bir hizmetiçi eğitime gereksinim duyduklarıdır.

Reupert and Woodcock (2010) yapmış oldukları araştırmalarında öğretmenlerin davranış yönetiminde kullandıkları farklı stratejileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Toplam 336 sınıf öğretmeni adayının oluşturduğu araştırma örneğine, öğretmenlerin kullandıkları farklı davranış yönetimi stratejilerinin

kullanılma sıklığını ortaya çıkarma amacıyla 31 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, öğretmen adaylarının, temel düzeyde önleyici stratejilerini, ileri düzeydeki stratejilere göre daha sıklıkla kullandıklarını ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin en sık kullandıkları davranış yönetim stratejileri arasında sırasıyla, fiziksel yakınlık kurma, öğrencilere isimleriyle seslenme, göz teması kurma şeklindedir. Bununla birlikte en az tercih ettikleri stratejiler ise uzman yardımı alma ve öğrencileri molaya çıkarma stratejisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Opdal, Wormnaes ve Habayeb (2001) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarında kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin normal okullarda, genel eğitim sınıflarında eğitim almalarının, bu öğrencilerin en temel hakları olduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada da diğer araştırmalar ile paralel olarak, kaynaştırma öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için genel eğitim sınıflarında belirli düzenlemeler ile öğretmen yeterliliğini artıracı hizmetiçi eğitim ihtiyacı olduğu ortaya konulmuştur. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenler, sınıflarındaki normal ve kaynaştırma öğrencilerinin özelliklerini tanıdıklarını ancak bu öğrencilerin eğitimi için gerekli yeterliliğe sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Oyinloye (2010), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin becerilerine yönelik algılarını ve öğretmenlerin bu algılarının, sınıf içi yapılan eğitim-öğretim etkinlikleri üzerindeki yansımalarını incelemiştir. Örneklemini 200 sınıf öğretmenin oluşturduğu ve tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada veriler toplam 26 maddesi olan bir anket ile toplanmıştır. Araştırma verileri ile elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin algıları ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Aynı şekilde sınıf öğretmenleri iyi düzenlenmiş sınıf ortamlarının öğrenme ve davranış yönetimine katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur. Etkili bir sınıf yönetimi için hem normal öğrencilere hem de kaynaştırma öğrencilerine uygun farklı etkinlikler, farklı materyaller ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak kullanılan yöntem ve tekniklerin gerekli olduğu, araştırma sonucunda ulaşılan diğer bir bulgudur.

Avramidis ve Kalyva (2010) mesleki deneyimin sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına olan etkisini incelemeyi amaçladıkları araştırma kapsamında kaynaştırma sınıflarında görev yapan 155 sınıf öğretmeni ile bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçları arasında dikkat çeken bulgu, sınıf öğretmenlerinin genel olarak kaynaştırma uygulamasına yönelik olumlu bir tutuma sahip olmalarına rağmen, kaynaştırma öğrencisinin eğitiminde çeşitli zorluklar yaşadıklarıdır. Kaynaştırma eğitiminde mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre kaynaştırma eğitime yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları ortaya konmuştur. Yine bir diğer bulguda ise, kaynaştırmaya yönelik yapılan ve sürekliliği olan hizmetiçi eğitimlerin, kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları arttırdığı belirtilmektedir.

Tsui-Fang (2010) kaynaştırma eğitime yönelik, kaynaştırma ile ilgili eğitimcilerin yeterliklerini tespit edebilmek amacıyla 41 özel eğitim öğretmeni, 412 sınıf öğretmeni ve 60 okul yöneticisi olmak üzere toplam 513 eğitimcinin katıldığı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan eğitimcilerin kaynaştırmaya ve kaynaştırmanın beraberinde getirdiği sosyal faydalara yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu ortaya çıkmış, ancak öğretmenler kaynaştırmanın akademik yararına kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber çalışmaya katılan öğretmenler hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulgularından biri ise, eğitimcilerin, kaynaştırma öğrencilerinin ayrı ortamlarda eğitim alabileceklerini düşündükleri bulgusudur. Bir diğer bulgu da, kaynaştırma uygulamasında yasal mevzuatın işlerini zorlaştırdığı ve kaynaştırma eğitimini engellediği düşüncesidir. Son olarak öğretmenler, kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda zamanın yeterli gelmediğini ifade etmişlerdir.

İlgili araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, uygulamanın başarısı üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Bu tutumlar, genelde olumlu olmakla beraber, öğretmenler kaynaştırmanın akademik yararına kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca birçok araştırma bulgularında, sınıf öğretmenleri, kaynaştırma konusunda yetersiz olduklarını ve hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

## **BÖLÜM III: YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi, görüşme ve gözlem formlarının uygulanmasına ilişkin açıklamalara değinilmiştir.

### **3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Patton'a (2002) göre nitel araştırma; araştırmacıların üzerinde çalıştıkları konuyu olduğundan farklı gösterme gayreti içine girmediği, olguları gerçekte olduğu gibi anlamaya çalıştığı bir araştırma sürecidir. Aynı şekilde, Savin-Baden ve Major (2013), bireylerin düşünce ve tecrübelerini anlama, anlamlandırma yollarını incelemeye çalışan sosyal alan araştırması olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanıma göre ise nitel araştırma; teori oluşturmayı hedefleyerek, sosyal olay ve olguları, içinde oldukları çevre veya doğal ortamında araştırmayı, anlamayı ve incelemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım, 1999). Maxwell (1996) bu amaca ulaşabilmenin temelde beş yolunun olduğunu belirtir:

- a) Araştırmaya katılan bireylerin içinde yaşadıkları doğal ortamın kendi deneyimlerine bağlı olarak anlaşılmasının sağlanması,
- b) Araştırmaya katılan bireylerin, buldukları ortam değişkenlerinin, onların eylemlerine etkisinin anlaşılması,
- c) Araştırma olgusuna ait öngörülmeleyen etkilerin tanımlanması,
- d) Araştırılan olgu veya eylemin içinde sürüklendiği sürecin anlaşılması,

ve son olarak,

- e) Olgulara ilişkin nedensel açıklamaların ve bağlantıların sunumu ve anlaşılması.

Aslında nitel araştırma çeşitli değişkenleri, araştırma yöntemlerini, veri toplama ve analiz tekniklerini bünyesinde barındıran genel bir kavramdır (Koca, 2016). Bu genel kavramın altında, yorumlayıcı analiz, kuram geliştirme, kültür



analizi, betimsel çalışma, antropoloji, durum çalışması, eylem araştırması gibi bir çok araştırma deseni yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Adı geçen araştırma yöntemleri ile, olgular doğal ortamında incelenerek bir bütün içinde zengin, doğal, objektif, ve yoğun veriler elde edilebilir. Bu çalışmada, araştırma deseni olarak *Durum Çalışması* deseni benimsenmiştir. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin çeşitli değişkenler (ortam, yöntem, olay, süreç vs.) bütüncül bir yaklaşımla incelenir ve bu durumların nelerden nasıl etkilendiğine odaklanır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır. Bu şekilde birbirini teyit edecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır. Durum çalışmaları, nitel araştırmalarda çok sık kullanılan desenlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016 :74).

Kaynaştırma uygulamasını temel alan araştırmalarda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanılması önemli ve gereklidir. Çünkü özellikle, özel eğitim gerektiren durumların araştırılmasında, bu sürece dahil olan kişilerin adı geçen eğitim durumuna yönelik tutumlarının, düşüncelerinin, görüşlerinin, süreçte kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilerin belirlenebilmesinde oldukça işe yaramaktadır. Araştırmalarda bu olguların belirlenebilmesi, durumun daha net anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Tüm bu nedenlerden ötürü, hem kaynaştırma öğrencisi olan hem de olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının başarılı bir şekilde betimlenip sunulmasında etkili bir yöntem olduğu düşünüldüğünden dolayı bu araştırma kapsamında *durum çalışması* tekniğinden faydalanılmıştır.

Nitel araştırmalarda görüşme, gözlem ve doküman incelemesi şeklinde, genellikle üç farklı yol ile araştırma verileri toplanır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntem, görüşme, ikinci en sık kullanılan yöntem ise gözlemdir (Yıldırım, 1999). Bu araştırmanın verileri nitel araştırmalarda en sık kullanılan görüşme ve gözlem metodları kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda görüşme yönteminin bu kadar sık kullanılmasının nedeninin, yöntemin özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü görüşme yöntemi ile araştırmaya katılan bireylerin iç dünyalarına ilişkin bilgiler, olaylara bakış açıları, katılımcıların düşüncelerine ilişkin derinlemesine bilgiler elde edilebilir. Görüşme yöntemi, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve

yapılandırılmamış olarak üç temel şekilde yapılır (Yıldırım, 1999; Patton, 2002; Kuş, 2003; Gay, Mills ve Airasian, 2006; Sadioğlu, 2011). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme yöntemlerinin arasında yer alan ve görüşme yöntemlerinden en sık kullanılan yöntemdir. Bu teknikte, görüşmeler sırasında kullanılacak bir takım sorular görüşme öncesi hazırlanır. Görüşme sırasında katılımcılara bu sorular sorulur. Ancak araştırmacı, amacına bağlı olarak esnek davranabilir. Bir soru içerisinde birkaç cevap aldığını düşündüğünde bir sonraki veya cevabını aldığını düşündüğü soruyu atlayabilir. Aynı şekilde, bir soruya yönelik almak istediği cevabı bulabilmek için, görüşmenin akışına göre ekstra sorular yöneltebilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı, katılımcıyı, istediği cevabı almaya yönlendirmez, aksine katılımcının istediği şekilde cevap vermesine olanak sağlar (Gay,1987; Berg, 1998; Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004). Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmede, soruların standart sıra ile sorulma zorunluluğu yoktur, görüşmenin gidişatına göre, görüşme sırasında yeniden sıralanabilir. Bunun yanında, soruları sorma şekli esnektir, dilin düzeyi ayarlanabilir ve araştırmacı, katılımcı öğretmenin soruyu anlamadığı durumlarda açıklamalarda bulunabilir (Berg ve Lune, 2015).

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan ikinci yöntem olan gözlem; araştırmacının üzerinde çalıştığı olgu veya olayın içinde bulunduğu çevre hakkında gözlemleyerek elde ettiği verileri doğrudan kayıt altına almasını sağlayan etkili bir yöntemdir. Temel amacı belirli konularda toplumsal bilgi üretmek olan gözlem yönteminde dikkat edilmesi gereken nokta, hemen karar verilebilir diye basit bir şekilde yapılmamasının önemli olduğudur. Araştırma kapsamında yapılan gözlemler, planlı ve sistematiktir (Sart, 2015). Veri toplama yöntemi olarak kullanılan gözlemin diğer metodlara göre avantajı, sıradan insanların göremediğini araştırmacının görmesidir (Foster, 2006). Foster (2006) aynı zamanda, istenilen bulguların elde edilmesinin sadece planlı ve dikkatli bir gözlem ile mümkün olacağını savunur. Gözlem metodu, tek başına bir araştırma yöntemi olabileceği gibi, aynı zamanda farklı yöntem ve teknikler yardımıyla elde edilen verilere ek bilgi kaynağı sağlayabilir veya elde edilen verilerin doğruluğunu kanıtlamak/güçlendirmek

amacıyla da kullanılabilir (Sart, 2015). Bu araştırmada kullanılmış olan gözlem yöntemi de bu amaca hizmet etmiştir. Yani asıl yöntem olan görüşme metoduna ek kaynak sağlaması ve elde edilen verilerin doğruluğunu ve kanıtlanabilirliğini arttırmak amacıyla gözlem metoduna yer verilmiştir.

## **3.2. ÇALIşMA GRUBU**

### **3.2.1. Çalışma Grubunun Belirlenmesi**

Çalışma grubunun belirlenmesi için ilk aşamada, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan gerekli izinlerin (Ek 1 ve Ek 2) ardından İstanbul ilinde faaliyette olan ilkokulların bir listesi çıkarılmış ve bu ilkokullardan bünyesinde kaynaştırma uygulaması yapılan okullar seçilmiştir. Daha sonra maksimum çeşitliliği sağlayabilmek için, 38 ilçeden bir asil, bir de yedek; sadece Fatih ilçesinden iki asil, iki tane de yedek okul olmak üzere toplam 80 okul belirlenmiştir. Okul müdür veya müdür yardımcılılarıyla iletişime geçilerek, araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmen olup olmayacağı sorulmuştur. Asil olarak belirlenen okullardan gönüllü öğretmen çıkmadığı durumlarda veya kadın/erkek öğretmen sayısındaki eşitliği yakalayabilmek için yedek okullardan öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece araştırmaya toplam 40 gönüllü öğretmen katılmıştır. Seçilen bu okulların 20'sinde kaynaştırma öğrencisi olan bir (1) öğretmen, kalan 20'sinde de kaynaştırma öğrencisi olmayan bir (1) öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

### **3.2.2. Görüşmeler**

Örneklemin belirlenmesinin ardından bu kez, öğretmenler telefonla aranarak görüşme tarihi belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenin ders yükümlülüğü, trafik yoğunluğu, gidilecek mesafenin uzaklığı gibi koşullar göz önünde bulundurularak görüşme saati için esnek davranılmıştır. Görüşmelerin tamamı, katılımcı öğretmenin görev yaptığı okulda, uygun bir saatte, sessiz ve rahat bir ortamda, zaman kısıtlaması olmadan yapılmıştır. Yapılan her görüşmenin ardından katılımcı öğretmenden, sınıfta gözlem yapmak için izin istenmiş ancak çoğu öğretmen bu isteği geri çevirmiştir.

İzin veren 12 öğretmenin derslerinden gözlem yapılarak elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır.

### 3.2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Bu araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki devlet okullarında görev alan toplam 40 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Bu öğretmenlerden 20'sinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmakta, 20'sinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Aşağıdaki tablolarda katılımcı öğretmenlerin özellikleri yer almaktadır.

**Tablo 3-1: Kaynaştırma Öğrencisi Olan Katılımcılar**

	Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Kadem yılı	Sınıf	Sınıf Mevcudu	*Kaynaştırma Konusunda Eğitim	**Daha önce kaynaştırma öğrencisi
1	Nezir	E	41	Lisans	17	4	31-40	Hayır	Evet
2	Lale	K	32	Lisans	10	1	20-30	Hayır	Evet
3	Salih	E	37	Lisans	13	4	31-40	Hizmetiçi Eğitim	Evet
4	Şakir	E	45	Lisans	22	2	31-40	Hizmetiçi Eğitim	Evet
5	Gülperi	K	43	Lisans	18	4	31-40	Hizmetiçi Eğitim	Evet
6	Sinan	E	47	Lisans	22	3	41-50	Hizmetiçi Eğitim	Evet
7	Adnan	E	42	Lisans	20	3	31-40	Hayır	Evet
8	Nazime	K	42	Lisans	19	2	31-40	Hizmetiçi Eğitim	Evet
9	Nurullah	E	51	Lisans	20	1	31-40	Hizmetiçi Eğitim	Evet
10	Yusuf	E	45	Lisansüstü	21	4	31-40	Hayır	Hayır
11	Harun	E	50	Lisans	25	4	31-40	Hayır	Evet
12	Leyla	K	40	Lisansüstü	18	4	41-50	Hayır	Evet
13	Sümeyye	K	42	Lisans	18	1	31-40	Hizmetiçi Eğitim	Evet
14	Hiranur	K	49	Lisans	27	2	31-40	Hayır	Evet
15	Nisa	K	33	Lisans	8	4	20-30	Hayır	Evet
16	Kayra	E	46	Lisans	22	1	20-30	Hayır	Evet
17	Sevda	K	43	Lisans	19	1	31-40	Hayır	Evet
18	Cemre	K	44	Lisans	15	3	41-50	Hayır	Evet
19	Yağmur	K	37	Lisans	10	3	20-30	Hayır	Evet
20	Berat	E	30	Lisans	6	3	31-40	Özel Eğitim Dersi	Hayır
*Kaynaştırma konusunda özel eğitim dersi veya hizmetiçi eğitim aldı mı?									
**Daha önce kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda çalıştı mı?									

**Tablo 3-2: Kaynaştırma Öğrencisi Olmayan Katılımcılar**

	Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Kıdem	Mesleki Sınıf	Sınıf Mevcudu	*K.Konusunda Eğitim?	**Daha önce kaynaştırma öğrencisi?
1	Yunus	E	36	Lisans	16	2	31-40	Hizmetiçi Eğitim	Evet
2	Tarık	E	29	Lisans	9	3	31-40	Hayır	Evet
3	Eymen	E	28	Lisans	7	1	31-40	Hayır	Evet
4	Umut	E	57	Lisans	38	4	31-40	Hayır	Evet
5	Bünyamin	E	51	Lisans	30	1	31-40	Hayır	Hayır
6	Zelal	K	36	Lisans	10	2	31-40	Hayır	Evet
7	Bahar	K	34	Lisans	14	4	41-50	Hizmetiçi Eğitim	Evet
8	Nazlı	K	38	Lisans	18	2	31-40	Hayır	Evet
9	Hatice	K	31	Lisans	5	4	31-40	Hizmetiçi Eğitim	Evet
10	Fırat	E	44	Lisans	20	3	31-40	Hayır	Hayır
11	Mahsun	E	29	Lisans	9	3	31-40	Hayır	Hayır
12	Nurettin	E	45	Lisans	20	4	31-40	Hayır	Evet
13	Sıdıka	K	36	Lisansüstü	14	2	31-40	Hayır	Evet
14	Beşir	E	51	Lisans	30	4	31-40	Hizmetiçi Eğitim	Evet
15	Cahide	K	38	Lisans	17	4	41-50	Hayır	Evet
16	Müzeyyen	K	28	Lisans	8	2	20-30	Hayır	Hayır
17	Şirin	K	42	Lisans	21	1	20-30	Hayır	Evet
18	Sakine	K	37	Lisans	15	4	31-40	Hayır	Evet
19	Murat	E	47	Lisans	21	2	20-30	Hayır	Hayır
20	Muhittin	E	55	Lisans	27	3	31-40	Hayır	Evet
*Kaynaştırma konusunda özel eğitim dersi veya hizmetiçi eğitim aldı mı?									
**Daha önce kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda çalıştı mı?									

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

#### 3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu araştırma kapsamında sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle alanla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması ve bu araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme soruları geliştirilmiştir. Bunun yanında katılımcı öğretmenlerin özelliklerini ortaya koyacak “Demografik Bilgi Formu” da oluşturulmuştur (Ek 3).

İlgili literatür taraması sonucunda ortaya çıkan görüşme soruları alanlarında uzman sekiz akademisyene e-posta aracılığı ile gönderilmiş ve görüşme sorularına ilişkin uzman görüşleri talep edilmiştir. Uzman görüşü talep edilen sekiz akademisyenden altısı talebe cevap vermiş, iki kişi ise herhangi bir görüş beyan etmemiştir. Altı akademisyenden gelen uzman görüşleri doğrultusunda görüşme sorularına son hali verilmiştir. Bu aşamadan sonra görüşme sorularının amaca uygunluğunu ve anlaşılmayan kısımlarının olup olmadığını kontrol etmek amacıyla üçü sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan, üçü de sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan toplam 6 sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama yapılan öğretmenlere görüşme sonunda, sorularla ilgili anlaşılmayan kısımların olup olmadığı sorulmuş, geridönütler doğrultusunda görüşme sorularının 5 ve 7. soruları daha net ifade edilmesi amacıyla yeniden düzenlenmiştir. Böylelikle araştırma boyunca uygulanacak olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur (Ek 4 ve Ek 5).

#### 3.3.2. Verileri Toplanması

Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sınıf öğretmenleriyle 01/03/2017 – 03/05/2017 tarihleri en kısıtı 44 dakika, en uzununu 1 saat 26 dakika olmak üzere ortalama 1 saat süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu uygulanan öğretmen görüşmelerine ait bilgiler aşağıdaki tabloda bulunmaktadır:

**Tablo 3-3: Görüşmelere Ait Bilgiler**

No	Kod	Tarih	Saat	Süre	Yer	İlçe
1	Nazlı	01/03/2017	09:13-10:20	1Saat 7Dk	Öğretmenler odası	Fatih
2	Hatice	01/03/2017	12:50-14:06	1Saat 16Dk	Mdr. Yrd. odası	Fatih
3	Fırat	01/03/2017	15:45-16:39	54Dk	Öğretmenler odası	Zeytinburnu
4	Mahsun	02/03/2017	12:10-13:21	1Saat 11Dk	Bekleme Salonu	Bakırköy
5	Nurettin	02/03/2017	15:00-15:52	52Dk	Öğretmenler odası	Bahçelievler
6	Sinan	06/03/2017	10:00-11:26	1Saat 26Dk	Öğretmenler odası	Güngören
7	Adnan	06/03/2017	13:00-13:56	56Dk	Okul-aile bir. odası	Beyoğlu
8	Nazime	06/03/2017	16:11-17:05	54Dk	Rehberlik Servisi oda.	Beşiktaş
9	Nurullah	10/03/2017	12:20-13:15	55Dk	Öğretmenler odası	Esenler
10	Yusuf	10/03/2017	15:10-16:06	56Dk	Öğretmenler odası	Esenyurt
11	Harun	14/03/2017	12:00-13:02	1Saat 2Dk	Öğretmenin sınıfı	Avcılar
12	Leyla	14/03/2017	15:35-16:27	52Dk	Mdr. Yrd. odası	Beylikdüzü
13	Sümeyye	16/03/2017	10:16-11:20	1Saat 4Dk	Öğretmenin sınıfı	Küçükçekmece
14	Beşir	16/03/2017	14:00-14:51	51Dk	Öğretmenin sınıfı	Büyükçekmece
15	Cahide	20/03/2017	12:30-13:50	1Saat 20Dk	Öğretmenler odası	Bağcılar
16	Müzeyyen	20/03/2017	15:43-17:00	1Saat 17Dk	Öğretmenler odası	Başakşehir
17	Şirin	22/03/2017	09:00-10:14	1Saat 14Dk	Öğretmenler odası	Bayrampaşa
18	Cemre	22/03/2017	12:20-13:25	1Saat 5Dk	Konferans Salonu	Gaziosmanpaşa
19	Yağmur	22/03/2017	15:42-17:03	1Saat 21Dk	Rehberlik Servisi oda.	Sultangazi
20	Berat	24/03/2017	10:15-11:04	49Dk	Rehberlik Servisi oda.	Eyüpsultan
21	Yunus	24/03/2017	14:43-16:03	1Saat 20Dk	Öğretmenler odası	Kağıthane
22	Tarık	27/03/2017	13:00-14:21	1Saat 21Dk	Öğretmenin sınıfı	Şişli
23	Eymen	27/03/2017	15:45-16:59	1Saat 14Dk	Öğretmenler odası	Sarıyer
24	Umut	29/05/2017	11:51-13:00	1Saat 9Dk	Öğretmenler odası	Arnavutköy
25	Bünyamin	29/05/2017	15:12-16:20	1Saat 8Dk	Mdr. Yrd. odası	Çatalca
26	Zelal	03/04/2017	13:00-13:54	54Dk	Öğretmenin sınıfı	Silivri
27	Bahar	05/04/2017	10:10-11:00	50Dk	Bekleme Salonu	Üsküdar
28	Nezir	05/04/2017	13:32-14:20	48Dk	Öğretmenler odası	Kadıköy
29	Lale	10/04/2017	12:10-13:25	1Saat 15Dk	Öğretmenler odası	Ümraniye
30	Salih	10/04/2017	15:10-16:00	50Dk	Öğretmenler odası	Ataşehir
31	Şakir	13/04/2017	14:20-15:35	1Saat 15Dk	Öğretmenler odası	Maltepe
32	Gülperi	13/04/2017	16:00-16:49	49Dk	Öğretmenler odası	Kartal
33	Sıdika	18/04/2017	14:00-15:10	1Saat 10Dk	Öğretmenler odası	Pendik
34	Hiranur	18/04/2017	16:10-17:04	54Dk	Mdr. Yrd. odası	Tuzla
35	Nisa	21/04/2017	14:21-15:10	49Dk	Mdr. Yrd. odası	Beykoz
36	Kayra	24/04/2017	13:00-14:14	1Saat 14Dk	Öğretmenin sınıfı	Çekmeköy
37	Sevda	27/04/2017	12:15-13:30	1Saat 15Dk	Öğretmenler odası	Sancaktepe
38	Sakine	27/04/2017	15:00-16:10	1Saat 10Dk	Öğretmenler odası	Sultanbeyli
39	Murat	01/05/2017	13:15-14:01	46Dk	Öğretmenler odası	Şile
40	Muhittin	03/05/2017	14:10-15:11	1Saat 1Dk	Öğretmenin sınıfı	Adalar

Yukarıdaki tabloda ayrıntıları verilen her bir görüşme öncesi, araştırmacı kendisiyle ilgili bilgi vermiş ve yapılacak bu görüşmenin İstanbul Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi ABD Doktora programı kapsamında yazılacak olan tez çalışmasına veri toplama amacıyla gerçekleştirildiğini beyan etmiştir. Ayrıca katılımcılara tezin amacı, kapsamı, literatüre katkısı gibi konularda da bilgi verilmiştir.

Görüşmelerin tamamı, araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her görüşme öncesi katılımcılardan araştırma ve araştırmacı ile ilgili yeteri bilgiye sahip olduğuna, araştırmaya gönüllü katıldıklarına, yöneltilen soruların sadece araştırma için kullanılıp, özel bilgilerin gizli kalacağına dair bilgilendirildikleri teyit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmacı, görüşme yapılacak öğretmenlerin kendi isimleri yerine birer kod isim kullanılacağı özellikle belirtmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin kendilerini güvende ve rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Bunların dışında katılımcıya görüşmenin ses kayıt cihazı ile yapılacağı bilgisi verilmiş, kabul etmeyenler için görüşmenin yazılı kaydı alınabileceği belirtilmiştir. Son olarak, görüşme soruları cevaplanırken katılımcı öğretmenin istediği bir zamanda görüşmeyi sonlandırabileceği ve herhangi bir neden belirtmesine gerek olmayacağı vurgulanmıştır.

### **3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ**

#### **3.4.1. Veri Analizi**

Nitel araştırma yönteminin tercih edildiği bu çalışma kapsamında verilerin incelenmesinde *İçerik Analizi* tekniği kullanılmıştır. İçerik analizindeki temel amaç; elde edilen verilerin açıklanmasına ve yorumlanması, yardımcı olacak kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bu amaç doğrultusunda, toplanan verilerin önce kavramlar yardımıyla ortaya konması, çıkan bu kavramlar aracılığıyla verilerin mantıklı bir düzene sokulması, daha sonrasında ise bu verileri açıklayacak temaların saptanması sağlanır. İzlenilen bu yol sayesinde, kavramlar temalara götürür ve temalar olguların daha iyi açıklanmasına yardımcı olur. İçerik analizi tanımlanan verilerin içinde saklı bulunan gerçeklerin ortaya çıkarılabilmesini sağlar ve bu teknikte temelde yapılan işlemler, elde edilen verilerden birbirine benzeyen durumları belirli kavramlar ve temalar etrafında toplamak ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir düzende sunmaktır. Kısaca içerik analizi denildiğinde, sözlü ve/veya yazılı materyellerin



sistematik bir şekilde incelenmesi anlaşılabilir (Balcı, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

İçerik analizi, hacimli olan nitel verileri olarak, bu veriler arasındaki temel tutarlık ve bağlantıları belirler. Daha sonrasında ise bu bağlantıların anlamlarını belirleme ve anlamlandırma girişimleri ile derin bir çıkarım yapılmasına olanak tanır (Patton, 2014). İçerik analizinin, nitel veri toplama yöntemleri yoluyla toplanan verilerin işlenmesinde dört temel aşaması olduğu belirtilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu aşamalar sırasıyla şu şekildedir:

- 1) Verilerin kodlanması
- 2) Temaların bulunması
- 3) Kodların ve temaların düzenlenmesi
- 4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Bu araştırma kapsamında toplanan nitel verilerin analiz aşamasında ilk olarak kavramsal yapı ve kod listesi oluşturulmuştur. Bu kavram ve kodlar vasıtasıyla veriler arası ilişkiler, örüntüler ortaya çıkarılmış ve alt boyutlar elde edilmiştir. Ayrıca bu kod ve kavramlar yardımıyla her bir görüşme sorusuna ilişkin ortak ilişkiler bulunmuş ve temalar oluşturulmuştur. Sonraki aşamada ise araştırmacı, bu kod ve temalardan yola çıkarak sistematik bir düzenleme yapmıştır. En son aşamada ise bulgular tanımlanarak ortaya konmuş ve yorumlanmıştır.

## BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan toplam 40 öğretmene ait demografik bilgiler ile bu öğretmenlerin görüşmesinden elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan tema ve alt temalar doğrudan alıntılar ile verilmiştir. Demografik bilgiler, tema ve alt temalar aşağıda sıralanmıştır.

**Tablo 4-1: Katılımcılara ait yaş ortalaması**

<b>Katılımcılar</b>	<b>Yaş Ort.</b>
Kaynaştırma öğrencisi olan	41.95
Kaynaştırma öğrencisi olmayan	39.6
<b>Toplam</b>	<b>40.77</b>

Tablo 4-1’de görüldüğü gibi, her iki gruptan katılımcıların yaş ortalamaları birbirine yakın sayılabilir. Ancak yine de kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin yaş ortalaması (41.95), kaynaştırma öğrencisi olmayan gruba göre (39.6) daha yüksektir. Bu durum, okul yöneticilerinin, yaş olarak daha büyük olan öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanma için kaynaştırma öğrencilerini bu öğretmenlerin sınıflarına yerleştirmiş olabildiklerini düşündürmektedir.

**Tablo 4-2: Katılımcılara ait cinsiyet bilgisi**

<b>Katılımcılar</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>
Kaynaştırma öğrencisi olan	Erkek	10
	Kadın	10
Kaynaştırma öğrencisi olmayan	Erkek	10
	Kadın	10
<b>Toplam</b>		<b>40</b>

Tablo 4-2 incelendiğinde, hem kaynaştırma öğrencisi olan hem de olmayan iki gruptan eşit sayıda kadın-erkek dağılımının sağlandığı görülmektedir.

**Tablo 4-3: Katılımcılara ait mesleki kıdem ortalaması**

<b>Katılımcılar</b>	<b>Kıdem Ort.</b>
Kaynaştırma öğrencisi olan	17.50
Kaynaştırma öğrencisi olmayan	17.44
<b>Toplam</b>	<b>17.47</b>

Tablo 4-3'te görüldüğü gibi, her iki gruptan katılımcıların öğretmen olarak geçirdikleri süre, yani mesleki kıdem yıl ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin aşırı uç noktalarda toplanmasını engellemiş, dolayısıyla araştırma sonunda çıkacak muhtemel sonuçların nesnel bir şekilde yorumlanmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir.

**Tablo 4-4: Katılımcıların kaynaştırma konusunda Özel Eğitim dersi ve Hizmetiçi Eğitim alıp almama durumları**

<b>Katılımcılar</b>	<b>*Eğitim</b>	<b>f</b>
Kaynaştırma öğrencisi olan	Özel Eğitim dersi	1
	Hizmetiçi Eğitim	7
	Hayır	12
Kaynaştırma öğrencisi olmayan	Özel Eğitim dersi	0
	Hizmetiçi Eğitim	4
	Hayır	16
<b>Toplam</b>		<b>40</b>

*\*Kaynaştırma konusunda özel eğitim dersi veya hizmetiçi eğitim aldınız mı?*

Tablo 4-4, her iki gruptan katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma konusunda oldukça eğitimsiz veya yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır. Tablo incelendiğinde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerden sadece birisi üniversite eğitiminde “Özel Eğitim Dersi” aldığını belirtmiştir. Bunun yanında bu gruptan öğretmenlerin sadece yedisi öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra hizmetiçi eğitim aldığını ifade etmesine karşın, 12 öğretmen, ne özel eğitim dersi aldıklarını ne de hizmetiçi eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum kaynaştırma öğrencisi olmayan katılımcı grupta da görülmektedir. Tabloya göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinden hiçbiri üniversite eğitimleri sırasında “Özel Eğitim Dersi” almamışken, göreve başladıktan sonra

sadece dört öğretmen “Hizmetiçi Eğitim” aldığını bildirmiştir. 16 öğretmen ise ne “Özel Eğitim Dersi” ne de “Hizmetiçi Eğitim” almamıştır. Bu durum öğretmenlerin kaynaştırma konusunda başarısız olmalarının en temel nedeni olabilir. Bu bulgu, yapılan araştırma (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Akalın, 2012; Akcan 2013) bulgularıyla uyumludur.

**Tablo 4-5: Katılımcıların daha önce görev yaptıkları sınıflarda kaynaştırma öğrencisinin bulunup bulunmama durumları**

<b>Katılımcılar</b>	<b>*Kaynaştırma</b>	<b><i>f</i></b>
Kaynaştırma öğrencisi olan	Evet	18
	Hayır	2
Kaynaştırma öğrencisi olmayan	Evet	15
	Hayır	5
<b>Toplam</b>		<b>40</b>

Tablo 4-5’te de görüldüğü gibi, hem kaynaştırma öğrencisi olan (18 katılımcı) hem de olmayan (15 katılımcı) sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu daha önce görev yaptıkları sınıflarda kaynaştırma öğrencisinin bulunduğunu belirtmiştir. Bu durum, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi ile çalışma bağlamında tecrübeli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.1. Kaynaştırma Öğrencisi Olmayan Sınıf Öğretmenlerine Ait Bulgular

Kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin görüşmelerinden elde edilen temalar ve alt temalar aşağıda verilmiştir.

##### 4.1.1. Sınıf Oturma Düzeninin Belirlenmesi

###### 4.1.1.1. Öğrencilerin fiziksel durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sınıf oturma düzenini genellikle öğrencilerin fiziksel durumlarını göz önünde bulundurarak oluşturduklarını belirtmişlerdir. Umut, Murat, Bahar ve Muhittin öğretmenler, sınıf oturma düzeni oluştururken belirlediği en seçici kriterin “öğrencilerin boyu” olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber Mahsun öğretmen de öğrenci boy ölçüsünün oturma planı için yeterli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Hatice Öğretmen, klasik oturma düzenini “kullanmak zorunda oldukları” için, öğrencinin boyuna göre uzun olanları arka sıralara, kısa olanları ön sıraya oturttuğunu bildirmiştir. Aynı şekilde Cahide Öğretmen, “boyu çok kısa olanları mutlaka öne alırım” şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerden bu temaya ait belki de en dikkat çekici bulgu, Sakine öğretmenin, görme ve işitme problemi olan öğrencileri ön sıraya oturtmak zorunda olduğu gibi uzun boylu öğrencileri de arka sıraya oturtmak zorunda olduğunu belirtmesidir. Sakine Öğretmen, ilgili soruya ilişkin olarak; “görme sorunu olan veya ne bileyim, mesela işitme kaybı olan bir öğrenciyi ön sıraya oturtmak gerekiyor mecburen. Aynı şekilde bir çocuk çok uzun boylu ise veya ortalamadan daha uzunsa onu da en arkaya oturtmak zorundayım. Bu şekilde adaletli bir oturma planı oluştururum. Fiziki yapısı yaşlılarından daha önce gelişmiş olan öğrenci istese de öne oturamaz. Çünkü diğerleri beni nasıl görecektir? O zaten uzun, arkadan da rahat görebilir” şeklinde cevap vermiştir.

Sınıf oturma düzeni denince aklına gelen ilk şeyin, “öğrencinin boy uzunluğu veya kısalığı” olduğunu dile getiren Şirin Öğretmen, “valla ne yalan söyleyeyim, sınıfa girer girmez, boyu uzun olanları hemen arka sıralara alırım, boyu kısa olanları da ön sıralara alırım. Bu şekilde hem öğrenciler beni rahat görüyor, hem de ben onları. Elbetteki diğer faktörler de etkili ama bu sistemde elle tutulur tek

*kriterimiz öğrencinin boyu oluyor maalesef. Zaten sınıf mevcutları çok fazla. Bu konuda yapabileceğimiz çok fazla bir şey yok”* diyerek kendisini ifade etmiştir.

Diğer yandan, ortalama bir mevcudu sınıfta görev yapan ancak sınıfın kalabalığından şikayet eden Nurettin Öğretmen, konuyla ilgili olarak düşüncelerini *“ııııı, bi kere en önemli olarak, çocukları boylarına göre sıralarım. Onun haricinde herhangi bir kriterim yok. Sınıf o kadar kalabalık ki, o öğrenciyi şuna göre, bu öğrenciyi buna göre şuraya şuraya oturtayım diye bişey yok, söyleyen de yalan söylüyordur. Her öğrenciye göre bişey yapmamı istiyorlarsa versinler bana da Avrupa’daki gibi 5 kişilik 8 kişilik sınıflar, ben de her çocuğa göre ayrı ayrı oturtayım, yani demek istediğim bu kadar kalabalık sınıflarda sadece uzunları arkaya kısıları öne koyarak bu işin içinden çıkarız, yoksa öteki türlü, nasıl eğitim yapacaz?”* şeklinde ifade etmiştir.

Yine aynı şekilde Eymen Öğretmen de sınıf oturma düzenini oluştururken boy uzunluğunu kıstas aldığını dile getirmiş, diğer kıstaslara da özellikle karşı olduğunu şu cümleler ile ifade etmiştir: *“sadece fiziksel olarak oturturum çocukları. Akademik başarıymış, çocuk şöyleymiş böyleymiş, o şekilde yapılan sınıf oturma düzeninin doğru olmadığını düşünüyorum. Çünkü çocuklar kendi içlerini birbirlerini gruplandırıyorlar. İşte ne bileyim, bunlar öğretmenler grubu, bunlar tembeller grubu gibi. Hem bu şekilde beni herkes görebiliyor, çocukların göremiyorum diye bahaneleri kalmıyor”*.

Bir diğer katılımcı olan Zelal Öğretmen ise iki ayrı kıstası sınıf oturma düzeni olarak belirlediğini dile getirmiştir: *“şimdi birincisi, görmeyenleri öne alırım. İkinci olarak da boy sırasına göre. Boyu kısa olanları arkaya alırsam tahtayı göremez, o yüzden kısa olanlar öne, uzun olanlar arkaya oturur. Sadece fiziksel olarak değerlendiriyorum”*.

#### *4.1.1.2. Öğrencilerin Dikkat Düzeyi*

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından sınıf oturma düzeninin belirlenmesine yönelik öğrencilerin *“dikkat düzeyleri”* dikkate alınan kıstaslardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi

olmayan sınıf öğretmenleri, sınıf yönetiminde herhangi bir problem yaşamamak veya ortaya çıkan problemlere anında çözüm bulabilmek için, dikkat süreleri düşük olan öğrencileri ön sıralara, derse daha çok odaklanan öğrencileri de arka sıralara oturtma eğiliminde oldukları görülmektedir. Muhittin Öğretmen, sınıf oturma düzeninde en başta boy uzunluğu sonrasında da öğrencinin dikkat düzeyini dikkate aldığını “*oturma düzenini planlarken, boyu uzun olan dersi iyi dinleyebilen ve akıllı çocukları arkaya, çok hareketli olan, çabuk dağılan ve boyu kısa olanları ön sıralara koyarım*” cümleleriyle açıklamaktadır. Nurettin Öğretmen de benzer şekilde, öğrencinin dikkat düzeyine göre oturma düzenini belirlediğini bildirmiştir.

Zelal Öğretmen, konuya farklı bir şekilde yaklaşmıştır. Diğer öğretmenlerden farklı olarak, dikkati çabuk dağılan öğrenciyi değil, diğer öğrencilerin dikkatini hızlı bir şekilde dağıtan öğrencisini ön sıralara oturtmaktadır: “*...ben aslında pek karışmam öğrencilerin nerde oturduğuna ama sınıfın düzenini bozan, diğer arkadaşlarının öğrenmesine engel olan bi kaç öğrencim var, onları hemen ön sıraya, gözümün önüne koyarım ki, dikkat dağıtacak bir şey yapmasın, bu şekilde diğer öğrencilerin derse odaklanmaları daha uzun sürüyor. Yoksa ben bunları tutup arkaya, ortaya veya daha az görebileceğim bi yere koyarsam ders yapamam, bu zamanın çocukları böyle, iki dakika boş bıraktın mı, kendileriyle beraber diğer öğrencileri de alıp götürüyorlar, o zaman da ne ders işleniyor ne de insan da sabır kalıyor, bu yüzden çocukların fiziksel durumlarının yani boyunun posunun kalıbının yanı sıra sınıfın dikkat durumunu bozacak öğrencileri ön sıralara oturtmaya çalışırım*”.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazılarının dikkat düzeyi veya süresi kısa olan öğrencileri ön sıralara oturtarak sınıf yönetim problemlerinin önüne geçmeye çalışmakta oldukları görülmektedir. Cahide Öğretmen, “*dikkat dağınıklığı olan öğrencileri ön sıraya alırım*” şeklinde durumu özetlerken, Sakine Öğretmen “*eğer görme ve işitme problemi olan öğrenci yoksa sınıfta, ön sıralara mutlaka dersi dinlemede sıkıntı yaşayan, çabuk sıkılan, öğrencileri alırım. Çünkü hemen sıkılan öğrenci dersi dinlemekten vazgeçip başka şeylerle uğraşiyor. Önünde uğraştığı şeylerden de çabuk sıkılıyor (öğretmen burda gülüyor), o zaman da tutup arkadaşlarına sarıyor bu sefer de. Ee O, Ahmet’e saracak, Ahmet Mehmet’e saracak, Mehmet, Ayşe’ye saracak, ne olacak ondan sonra? Bütün sınıf birbirini*

yiyecek. Onun için en iyisi, dikkat problemi olan öğrenciyi veya öğrencileri en ön sıraya almak kaydıyla diğer öğrencileri yerleştirmek” diyerek durumu ifade etmektedir.

Yine aynı şekilde Nazlı Öğretmen, “öğrencinin derse katılımına bakarım, derse katılıma hevesliyse arka sıralara oturturum, çünkü zaten dersi dinliyor ve hevesli, arkada otursa da dersi dinler, ama derse çok katılan biri değilse onu gözümün önüne oturturum ki kaçamak yapamasın, sürekli derse odaklansın” diyerek, oturma düzenini öğrencinin derse odaklanma durumuna göre planladığını belirtmektedir. Bunun yanında, kendisini tecrübeli bir öğretmen olarak tanımlayan Yunus Öğretmen, derste dikkati dağılan veya diğerlerinin dikkatini dağıtan öğrencilerin yerini değiştirdiğini, oturma planını bunu dikkate alarak sürekli güncellediğini belirtmektedir. Tarık Öğretmen ise, “çok fazla dikkati dağılan, çabuk dağılan öğrencileri mümkün olduğu kadar gözönüne yakın yerlere alırım” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

#### 4.1.1.3. Arkadaşlık

Birbiriyle iyi anlaşılan öğrencilerin yanyana oturmasına izin veren öğretmenler, bu durumun uyumsuz sıra arkadaşlarının neden olduğu problemlerin ortaya çıkmasına engel olduğunu düşünmektedirler. Bu şekilde sınıfını daha iyi yönetebildiğini düşünen Tarık Öğretmen, “birbiriyle iyi anlaşılan, birbirini tanıyan, arkadaşının neye kızacağını, neye öfkeleneceğini iyi bilen, sıra arkadaşları bizim işimizi her zaman daha da kolaylaştırıyor. Ee sonuçta, biliyor arkadaşının kalemini silgisini izinsiz aldığına ya patlatacak bi tane, ya öğretmene şikayet edecek ya da bağırıp çağıracak. Bunu bilen, arkadaşını iyi tanıyan öğrenci o hareketi yapmaktan uzak durur, bu şekilde ne bağırıp çağırır olur, ne şikayet eden ne de huysuzlanan olur. Bundan dolayı öğrencilerimi iyi gözlemlerim, sürekli takışan öğrencileri asla yanyana oturtmam, ama birbirini anlayan çocukları da yanyana oturturum” şeklinde görüş bildirmiştir.

Benzer olarak; “oturmak istediği arkadaşını seçer” (Beşir Öğretmen), “arkadaşlık ilişkilerine göre belirliyorum” (Mahsun Öğretmen), “boy uzunluğunun yanında, uyumlu çalıştığı arkadaşına da dikkat ederim” (Hatice Öğretmen)



şeklindeki değerlendirmeler öğretmenlerin arkadaşlık ilişkilerini dikkate aldığını göstermektedir.

Bu konuda Sıdika Öğretmenin düşünceleri diğer öğretmenlerden farklı bir noktaya işaret etmektedir: *“Sınıf mevcudu çok kalabalık. Standart bir düzen kurmak istesem neye göre yapacam ki? Neyi ölçüt alsan diğer taraftan eksik kalıyor ve sürekli sorun yaşıyorsun. Ben de işi tamamen spontane yapmaya, akışına bırakmaya karar verdim. Bence en elverişli sistem bu. Herkes istediği arkadaşını istediği yeri seçiyor. Kimse bişeye itiraz etmiyor. Bu bağlamda çok olumlu randıman aldım. Zaten standart eğitimin doğruluğuna inanmayan biri olarak, eğitimde farkındalık yaratmayı ilke edinmiş biri olarak öğrenme ortamının modern eğitimin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gerektiğine inanıyorum. Çocuklara bişeyler dayatmak sorun çözmez, yapsa yapsa sorun çıkarır. Örneğin Amerika’da artık insanlar çocuklarını okula bile göndermiyor, herkes doğal okul peşinde. Biz de burada eğitimi olduğu kadar doğalına bırakırsak bence birçok sorun çözülür. Ben sınıfımda düzeni doğal akışına bırakıyorum, hiç de sorun yaşamıyorum”*. Sıdika Öğretmen’in bu düşünceleri sınıf yönetiminde yaşanan sorunların kaynağının aslında ‘düzen sağlamaya yönelik çabalar’ olduğu şeklinde dikkat çekici bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerden bulgulanan bir diğer dikkat çekici görüş ise Sakine Öğretmen’in düşünceleridir. Bu konuda Sakine Öğretmen’in, Sıdika Öğretmen’in tam tersini düşündüğü söylenebilir: *“Birbiriyle çok samimi olmayan çocukları yanyana oturtuyorum. Böylelikle öğrenciler fazla konuşma ve fazla kaynaşma fırsatı bulamamış oluyorlar”*.

#### 4.1.1.4. Oturma Düzeninin Değişimi

Araştırmaya katılan ve kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin yıl boyunca aynı sırada kalmalarından ziyade, bir sıra arkaya veya bir sıra öne kayarak, tüm sınıfın farklı yerlerde oturmasına olanak sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu şekilde tüm sınıfa adaletli bir şekilde davrandıklarını düşünmektedirler. Ancak burada dikkat edilecek nokta, bazı öğretmenlerin haftalık, bazı öğretmenlerin ise günlük sıra değişimi yaptıklarını

belirtmeleridir. Örneğin, Mahsun Öğretmen, “her hafta öğrenci bir sıra arkaya kayıyor, böylece bir öğrenci yıl boyunca aynı sırada oturmuyor”; Sakine Öğretmen, “her ayın ilk haftası öğrencilerin yerlerini değiştiriyorum, problemlı öğrenciler aynı kalmak şartıyla sürekli bir değişim içerisinde oturuyorlar, uzun boylu çocuklar genelde arka sıralarda oturmak zorunda kaldıkları için bu şekilde daha adaletli oluyoruz” diyerek bu konudaki düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Sınıftaki iki gözlüklü öğrencinin yerinin sabit kaldığı, diğer öğrencilerine ise haftalık olarak sıra değişimi yaptırdığını belirten Fırat Öğretmen; “her hafta arkadan öne doğru sıralar öne gelir. En öndeki de pazartesi günleri en arkaya geçer. Adaletli bir şekilde herkes önde oturma fırsatı bulur. Yalnız 2 tane gözlüklü öğrencim var, bunlar yerinde sabit kalır, haftalık dönüşüme girmez” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Oturma düzenini planlarken sıra değişimini kullanan bir diğer katılımcı Umut Öğretmen de gözlüklü olan öğrencisine ek olarak dikkat dağınıklığı olan öğrencisini de değişim dışında tuttuğunu belirtmiştir. Benzer bir uygulamayı Müzeyyen Öğretmen yapmaktadır. Bu durumu kendi ifadesiyle “en önde oturanlar bir hafta sonra en arkaya otururlar, en arkada oturanlar ise en öne gelir, bu şekilde dönerli bir döngüde sürekli değişim içinde olurlar. Zaman zaman da sağ-sol değişir bütün sıra olarak. Yani bu şekilde herkes her yerde oturur” dile getirmektedir.

Hatice Öğretmen, öğrencilerin oturduğu sıra düzenini değiştirmenin gerekliliğini şu şekilde açıklamaktadır: “Sıra düzeni oluştururken genelde boy uzunluğunu göz önünde bulunduruyorum. Ancak sene içinde çok sık yer değiştirme işlemi yapıyorum ve zaman zaman da, adil olmak için, fiziksel özellikleri veya bireysel özellikleri göz ardı edebiliyorum. Yani hep arkada oturan uzun boylu ve iyi bir öğrenci kaybedilebiliyor zaman içinde. Bu sebepten ötürü, onu diğer arkadaşlarına engel olmayacak şekilde öne de oturtuyorum. Bu şekilde isyanlar son buluyor ve daha sakin, daha katılımlı bir sınıf elde ettiğimi düşünüyorum”.

Sıraları dönüşümlü olarak planladığını belirten bir diğer katılımcı olan Yunus Öğretmen’in ise konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: “...haftalık dönüşümlü olarak planlarım bi de. Yani her hafta önde oturan öğrenci bir arkaya geçer. Problem çıkaran öğrenci zamanla yer değiştirir”.

Haftalık olarak yer değişimi uygulayan öğretmenlerin yanında, bu işlemi günlük olarak uyguladığını belirten katılımcılar da mevcuttur. Bahar Öğretmen, *“uzun boylu öğrenciler, sürekli arkada oturmak zorunda kaldıkları için bazen çok sıkılırlar. Her öğrenciye eşit davranmak için her gün düzenli olarak bir sıra kaymak suretiyle herkesin her yerde oturmasını sağladım”* diyerek görüşünü belirtmiştir.

#### 4.1.1.5. Görme-Duyuma Problemleri

Murat öğretmen, sınıfında görme veya işitme konusunda sıkıntı yaşayan öğrencinin bulunmaması durumunda her öğrenciye eşit davrandığını belirterek, *“eğer çocuğun görmesinde sıkıntı yoksa, gözlük kullanmıyorsa veya her yerden duyabilecek keskinlikte kulağı varsa, o zaman herkes her yerde oturabilir”* şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde Hatice Öğretmen de *“görmesinde ve işitmesinde”* sorun yaşayan öğrencileri ön sıralara oturtma eğiliminde olduğunu söylemiştir. Yunus Öğretmen ön sıraya koyacağı öğrencileri üç gruba ayırdığını belirtmiştir. Bunlar; kısa boylular, görmesinde ve işitmesinde sıkıntı yaşayanlar şeklindedir. Muhittin Öğretmen de bu gruplamanın aynısını yaptığını *“boyu kısa, görme ve işitme sorunu olan öğrencileri ön sıralarda yer vermekteyim”* cümlesiyle ifade etmiştir.

Nazlı öğretmen, sıra düzeni planlarken mutlaka öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun hareket ettiğini belirtmiştir. Görüşmedeki ilgili soruya cevap verirken, *“bireysel özellikleri mutlaka göz önünde bulundururum”* diyere başlamış ve *“öğrencinin ihtiyacı hangi yöndeysse, öğrenci neye ihtiyaç duyuyorsa onu planlarım. Örneğin, çocuk çok hareketli, o zaman tek oturturum, veya bulanık görüyor, gözlük kullanıyorsa en ön sıraya alırım, gerçi gözlük kullanınca her yerden görüyor ama yine de derste bazen gözlük ağrı yapınca çıkarıyor. Bu yüzden önde oturması daha uygun”* diyerek devam etmiştir. Tarık Öğretmen de oturma planını anlatırken, madde madde sıralama yapmış ve ilk sıraya *“öğrencilerin göz sağlığını dikkate alırım”* maddesini koymuştur. Fırat Öğretmen iki gözlüklü öğrencisini en önde oturduğunu söylemiş, bir önceki temada değinilen haftalık sıra değişimi uygulamasından bu öğrencileri muaf tutarak onların sürekli olarak önde oturmasını sağladığını belirtmiştir. Sakine Öğretmen de Fırat Öğretmene benzer bir uygulama

kullandığını ifade etmiştir: “Görme, işitme ve dikkat dağınıklığı problemleri olan öğrencileri ilk sıralara alma kaydıyla, sürekli bir yer değişimi içerisinde oturuyorlar” (Resim 4-1). Aynı durumu Cahide Öğretmen, “gözleri bozuk olan öğrencilerimi ön sıralara alırım” diyerek uygulamadaki eylemlerini belirtmiştir.



**Resim 4-1: Ön sıralara oturan gözlüklü öğrenci ve Fırat Öğretmen**

#### 4.1.1.6. Davranış Bozuklukları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri ön sıralara oturtma kıstaslarından biri de davranış problemi konusudur. Yani öğretmenler, sınıf içinde problemlili davranışa meyilli olan veya gösteren öğrencileri ön sıralara oturtarak sınıf yönetiminde etkili olmaya çalışmaktadırlar. Örnek olarak Zelal Öğretmen, “öğrencinin fiziksel durumunun yanında özellikle dikkat ettiğim şey, sınıf ortamını bozacak davranışları olan veya öyle bir potansiyeli olan öğrencilerimi gözümün önünde oturturum” diyerek bu tür öğrencileri ön sıraya aldığını belirtmektedir. Umut Öğretmen, “davranış bozukluğu olanları ön safa alırım”; Tarık Öğretmen, oturma düzenini planlarken ikinci madde olarak “çok fazla hareketli olan öğrencileri mümkün olduğu kadar ön sıraya alırım, böylece yaramazlık yapamazlar” diyerek görüşlerini belirtmişlerdir. Yine aynı şekilde Yunus Öğretmen de problem çıkaran öğrencilerin yerini zamanla değiştirdiğini bildirmiştir.

Müzeyyen Öğretmen, hareketli öğrencilerin sınıf ortamını oldukça bozduğunu, buna bağlı olarak sınıf yönetimini zorlaştırdıklarını, bu öğrencilerden

özellikle arkaya oturanların dersin işlenmesine çok fazla engel olduğunu belirtmiştir. Bu düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Her sınıfta mutlaka hareketli, yerinde duramayan, sınıf ortamını bozan öğrenci vardır. Benim bütün sınıflarımda oldu bunlardan. Ben de çare olarak bu tür öğrencileri hemen müdahale edebileceğim ön sıralarda tutuyorum, yoksa tahtanın önünden arkaya gidene kadar zaten olay olup bitiyor. Ön sırada olması iyidir”*.

#### 4.1.1.7. Akran Öğretimi

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde, bazı öğretmenlerin akran öğretimini etkin kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu uygulamayı göz önünde tutup öğrencilerin birbirlerine katkıda bulunmalarını sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu sayede hem öğrencilerin öğrenmesini sağlamış hem de sınıfta sorun çıkmasının önüne geçtiklerine ilişkin düşüncelerini paylaşmışlardır. Örneğin; Tarık Öğretmen, *“birbirlerine bişeyler katabilecek öğrencileri yanyana getirmeye çalışırım. Yani Matematği iyi bir öğrenci ile Türkçesi iyi olan bir öğrenciyi yanyana oturturum ki biri birinden Matematik, diğeri de öbüründen Türkçeyi daha iyi öğrensin. Çünkü soru çözerken birbirlerine illaki bakıyorlar, (öğretmen gülüyor) kopya bile çekseler öğreniyorlar bişeyler”* diyerek öğrencilerin birbirinden öğrenmelerini sağladığını dile getirmiştir. Bünyamin öğretmen de, *“sınıftaki haylazlar çok rahatsız ediyor sınıfı, çünkü anlattığım şeyleri anlamıyorlar veya onlara çekici gelmiyor, onlar da diğerlerini rahatsız ediyorlar. Ben de bir tembel bir çalışkan yanyana oturtuyorum, tembel olan çalışkan olanın sürekli ödül aldığını görünce hevesleniyor ve çalışkan olandan yardım istiyor, bu şekilde öğreniyorlar. Bir taşla iki kuş yani. Hem tembel öğrenci öğreniyor hem de sorun çıkarmıyor sınıfta”* diyerek akran öğretiminden gördüğü yararı ortaya koymuştur.

#### 4.1.1.8. Öğrencilerin Cinsiyeti

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ulaşılan dikkat çekici bulgulardan biri de aynı cinsiyette olan öğrencilerin yanyana oturmasının sınıf yönetimi sorunlarına yol açtığı düşünülmesidir. Yani öğretmenler, aynı sırada

oturun kız-kız veya erkek-erkek öğrenci çiftlerinin sınıf yönetiminde sorun çıkardıklarını düşünmektedirler. Bu durumu Beşir Öğretmen şu şekilde örneklendirmektedir: *“Valla ben kız-erkek oturtmaya dikkat ederim. Erkekler yanyana gelince birbirini yiyorlar, kızları da susturamıyorsun arkadaş! Çok konuşuyorlar. Onun için kız erkek oturtuyorum”*. Benzer şekilde Murat Öğretmen, *“bir kız bir erkek oturturum, ki az etkileşime girsinler”*; Mahsun Öğretmen, *“erkekler sürekli problem çıkarıyor, ama bi kızın yanına alınca süt dökmüş kediye dönüyor (öğretmen gülüyor)”*.

#### **4.1.2. Öğretmenlerin Derse Hazırlığı**

##### *4.1.2.1. Günlük Yaşantıyı Kullanma*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, ders öncesinde konuyla ilgili güncel konulardan ve öğrencinin günlük hayatından örnekler hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Beşir Öğretmen kendi düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır: *“Derlere girmeden önce o konuya bi göz atarım, konuyla ilgili örnekler bulmaya çalışırım. O örnekleri ders kitabının kenarlarına not ederim, yeri gelince kullanırım. Çocuklar bu şekilde öğreniyorlar. Mesela Asmin’in babası tüccar, araba alıp satıyor. Ben alış-veriş konusunu para üstünü alıp vermeyi anlatırken Asmin’in babasından örnek veriyorum. Çocuk bir anda derse odaklanıyor, başka hiçbir şeyle ilgilenmiyor. Bu sadece bir örnek. Her derste bunu beş on öğrenciye uyguladığımda epey zevkli ders işleniyor. Zaten çocuk bana ve derse odaklanınca, sorun çıkaracak bir davranışta bulunuyor, hatta fırsat bile bulamıyor diyebilirim”*. Derslerinde günlük hayattan örnekler kullanan diğer bir katılımcı Müzeyyen Öğretmen, *“öğrencilerin konuları daha iyi kavrayabilmeleri için yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ilkeleri gereği, çocuğun günlük hayatından esnantaneler kullanırım. Sonuçta yuvarlak bir nesneyi anlatacaksam hindistan cevizi yerine portakal örneğini kullanırım. Belki hayatında hiç görmemiştir hindistan cevizini, ama portakalı herkes biliyor”*.

Tarik Öğretmen ise öğrencilerinin ders dışı konuşmaları yerine dersle ilgili konuşmalarını sağlamak üzere öğrencinin günlük yaşantısından bölümleri derslere aktardığını belirtmektedir: *“...derste konuyla ilgili verilecek örnekleri çevreden*

*seçmeye çok dikkat ederim. Herkes tarafından bilinen şeylere öncelik veririm, çocukları sustaramazsınız. Susturursunuz ama o zaman da sınıf ortamı öğrenciyi işkence odası gibi gelir. Çocuk bu, konuşacak da hoplayacak zıplayacak da, önemli olan öğrenciyi amaca yönelik konuşturmak. Ben çocukların konuyla ilgili konuşmalarını sağlamaya, onları buna yönlendirecek şekilde örnekler veririm. Konuyla ilintilendiririm”.*

Konuyla ilgili olarak Umut Öğretmen derse hazırlanırken, anlatacağı konuya uygun davranış kalıplarını belirledikten sonra bu davranışların öğrenciler tarafından benimsenmesini amaçladığını belirtmiştir. Bunu yaparken de öğrencinin günlük yaşantısından örnekler verdiğini şu sözlerle açıklamaktadır: *“Konuyla ilgili davranışları belirlerim, sonra da derste öğrencilere veririm. Bu davranışlar günlük hayattan olmalı ki, hem öğrenciler bunu yadırgamasın hem de kolay öğrensinler. Öğrenciler, günlük hayatta karşılaştıkları şeylere daha çok yoğunlaşıyorlar”.*

Mahsun Öğretmen de benzer şekilde, *“dersi çocuğun günlük hayatına uyarlamaya çalışıyorum genelde”* diyerek bu konudaki uygulamasını söylemiştir. Nurettin Öğretmen *“mümkün olduğunca çevreden örnekler bulurum”*; Yunus Öğretmen, *“derse örneklerle başlamayı ilke edindim. Buna göre hazırlık yapıyorum ben, örneklerimi de öğrencinin anlayabileceği bildiği tanıdığı şeylerden bulurum”* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Nazlı Öğretmen diğer öğretmenlerde daha farklı bir yol izlediğini şu *“...motivasyon çok önemlidir. Derse motive olmuş öğrenci sadece dersle ilgilenir. Ben öğrencilerin motivasyonunu sağlamak için onların dikkatini kendime çekerim. Bunu da şöyle yaparım. Konuyu önceden incelerim, konuyla ilgili örnekler bulurum ve bunu yaparken öğrencinin adının, mahallesinin arkadaşlarının veya ailesinin içine serpiştirildiği hikayeler oluştururum. Daha sonra konuya giriş yaparım”* cümleleriyle tarif etmektedir.

#### 4.1.2.2. Görsel Materyaller Kullanma

Katılımcı öğretmenlerin bir çoğunun, dersin sadece anlatım tekniğiyle geçmesini tercih etmedikleri görülmektedir. Bu anlamda dersin içeriğini

çeşitlendirmek ve zenginleştirmek için görsel materyalleri sıklıkla kullandıklarını belirtmektedirler. Örneğin Tarık Öğretmen, “*derslerde sözelden çok görselliğe önem vermeye çalışırım*” ifadesiyle görüşünü ortaya koymuştur. Yine benzer şekilde Nazlı Öğretmen de öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, dikkat çekme, motivasyon sağlama gibi metodları kullandıktan sonra, dersini mutlaka görsel materyaller ile desteklediğini belirtmiştir.

Fırat öğretmen ise bu durumu şu şekilde örneklendirmektedir: “*Öncelikle sınıfımın genel durumuna göre, onların genel öğrenme tarzlarını düşünerek mümkün olduğu kadar materyal kullanırım, bunun yanında oyunları da kullanırım. Bu dramatisasyon olayını önemsiyorum, konuyu mümkün olduğu kadar somutlaştırmaya ve görselleştirmeye çalışıyorum. Özellikle soyut olan bazı konularda görsel materyaller çok işimize yarıyor, çocuklar boş boş bakmıyorlar, e anlamadıkları zaman da haylazlık yapıyorlar. Ama derse odaklandıklarında ise hiçbir sorun olmuyor*”.

Bünyamin Öğretmen, ders planı hazırlarken öncelikle sınıf seviyesini göz önünde bulundurduğunu belirterek “*sınıfımın seviyesine göre, öğrencilerim en kolay nasıl öğrenir yöntemi ile hareket ederek daha çok görsel materyelleri kullanmaya ağırlık veririm*” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Murat Öğretmen de “*dersin konusuna bakarım, ona göre araç gereç ayarlarım ama en çok görsel malzeme bulmaya çalışırım. Bazen de drama etkinliği kullanmak için ön hazırlık yaparım*” şeklinde görüş bildirmiştir. Cahide Öğretmen ilgili soruya şu şekilde cevap vermiştir: “*Matematik dersini özellikle görerek öğreniyorlar, bu yüzden sürekli materyal kullanıyorum*” Muhittin Öğretmen de benzer bir açıklama yapmıştır: “*Konuyu destekleyici görselleri kullanmaktayım*”.

Zelal Öğretmen de görselliği ön planda tuttuğunu, mümkün olduğu kadar, özellikle matematik dersinde konuyu somutlaştırması açısından görsel materyaller ile derse hazırlandığını ifade etmektedir. Bahar Öğretmen ise öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine dikkat ettikten sonra konuyla ilgili kazanımları odak noktasına alarak “*olabildiğince görsel materyal hazırlarım*” sözleri ile diğer öğretmenler ile benzer açıklamalarda bulunmuştur. Mahsun Öğretmen “*olabildiğince görsel malzeme ayarlarım*” diyerek görüşlerini paylaşmıştır.



#### 4.1.2.3. Somut Örnekler Kullanma

Katılımcı öğretmenlerden bazıları, derslerde görsel materyallerin yanında konuyu destekleyici somut örnekler de kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Nazlı Öğretmen, öğrencilerin derse odaklanması için onların dikkatini çekmenin şart olduğunu, bunu da derslerde verdiği somut ve dikkat çekici örnekler ile başarabildiğini şu sözleriyle ifade etmiştir: *“Ben somut örnekleri çok kullanırım. Sonuçta bunlar daha küçük çocuklar, onların seviyesine inemezsek derste hülyalara dalıyorlar. Her dersten önce konuya şöyle bi göz atarım, konuyla ilgili ne yapabilirim ona bakarım, aklıma örnekler getirmeye çalışırım, bulduğum örnekleri klavuzun (öğretmen klavuz kitabı) bi kenarına yazarım, derste kullanırım. Çünkü derste hemen o örnek aklına gelmeyebiliyor. Bu şekilde çocuklar dersten kopmadan beni dinleyebiliyorlar”*.

Bir diğer katılımcı olan Sıdıka Öğretmen de farklı bir yol izleyerek, derse katılımı aktif hale getirmek için öğrencilerden ders boyunca çevrelerinden somut örnekler istemekte olduğunu belirtmiştir: *“Çocukların düşünmesini sağlamak lazım, bu yüzden ben dersin konusunu anlatıyorum, tabi bi gün önceden hangi konu olduğunu söylüyorum. O konuya uygun somut örnekleri öğrencilerden istiyorum. Bu şekilde öğrenciler derse gelmeden önce sağına soluna iyice dikkat ediyor. Çevrelerini gözlemliyor. Ben şunu derste nasıl örnek verebilirim diye düşünüyorum. Yeri geldi mi söylüyor”*. Yunus Öğretmen de örnekler ile derse hazırlık yapan katılımcılar arasında yer almaktadır: *“Dersime örneklerle başlamayı tercih ederim, çünkü öğrencileri aktif hale sokmaya çalışan dersler daha yardımcı oluyor”*.

Şirin Öğretmen ise *“derse gelmeden önce mutlaka kafamda dersin bir planını çizerim. Ne kullanacam, ne anlatacam, nasıl örnekler verecem. Hepsini bir bir düşünürüm. Daha sonra çocukların anlayabileceği kapsamda örnekler bulurum, onları derste çocuklara hissettirmeden veririm. Zaten herhangi bir konuda bi kaç örnek verince o çocuğun kafasına oturuyor. Yani öğrenci anladığı derslerden zevk alıyor. Ee dersle meşgul olan öğrenci başka bişeyle uğraşır mı? Bana da kolaylık oluyo bu şekilde”* diyerek, sınıfta ortaya çıkabilecek sorunlara karşı sürekli örnekler ile öğrencileri derse çekmeye çalıştığını belirtmiştir.

#### 4.1.2.4. Sınıftaki Öğrenci Başarı Seviyeleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, ders hazırlıklarını planlarken, sınıflarında bulunan öğrencilerin akademik başarılarındaki genel seviyelerini göz önünde bulundurdıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak ilgili soruya çok genel cevaplar verilmiş, başarı kriteri olarak hangi ölçütün kullanıldığı ile ilgili herhengi bir bilgi verilmemiştir. Bahar Öğretmen, “*öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini yani ne durumda olduklarına göre bişeyler hazırlarım*”; Cahide Öğretmen, “*sınıf düzeyine ve kazanımlara göre*”; Murat Öğretmen, “*müfredata ve sınıf seviyesine uygun olacak şekilde derse hazırlanırım*”; Eymen Öğretmen, “*ee yani, huuumm, sınıfın seviyesini baz alırım*”; Şirin Öğretmen, “*öğrencilerin seviyelerini dikkate alırım*”; Hatice Öğretmen, “*sınıftaki öğrencilerin algılarını, sınıf genelinin seviyesini düşünürüm. Herşeyi vermektense az şey olsun kalıcı olsun yani*”; Fırat Öğretmen, “*sınıf seviyesini tabi ki!*”; Yunus Öğretmen, “*sınıf düzeyi neye uygunsu ona göre hazırlanırım, öğrencilerim iyiyse daha iyi hazırlanırım, kötüyse derisi anlatır geçerim*”; Nurettin Öğretmen, “*ders planlarını hazırlarken derse hazırlık yaparken öncelikle sınıfın seviyesini dikkate alıyorum*” diyerek, derse hazırlık yapmada en önemli olarak gördükleri durumun sınıfın genel başarı seviyesi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Beşir Öğretmen, kendisinin derse hazırlık aşamasında sınıfın genel durumunu göz önünde bulundurarak hareket ettiğini dile getiren bir diğer katılımcıdır. Bunu şu sözleriyle açıklamaktadır: “*Öncelikle hazırlıkta, umm sınıfın genel durumlarını düşünürüm, mümkünse öğrenci seviyelerinde konuyu anlatmaya dönük olarak hazırlanmaktayım*”.

Yukarıdaki görüşlerden farklı olarak Sıdika Öğretmen, derse hazırlanırken kullandığı kriterin ‘çoklu zeka kuramı’ olduğunu belirtmiştir. Sıdika Öğretmen, “*çoklu zeka kuramına göre hareket ediyorum, çocukların herbirinin başarı seviyesi farklı. Kimisi sayısalda daha iyi kimisi sözelde. O yüzden derslerime hazırlanırken mutlaka bunu göz önünde bulundururum*”.

Farklı görüşlerden biri de Zelal Öğretmene aittir. Zelal Öğretmen konuyla ilgili olarak “*ben derse hazırlanırken en düşük kapasitedeki öğrencilerin anlayabilecekleri düzeyden başlayarak, o konuyu en iyi nasıl anlatırım, en kolay*

*nasıl öğrenirler, bunları düşünerek hazırlık yaparım” şeklinde açıklamada bulunmuştur.*

#### *4.1.2.5. Bireysel Farklılıklar*

Sıdika Öğretmen çoklu zeka ile ilgili düşüncelerini dile getirirken, bu kuramın bireysel farklılıkları anladığını, dikkate aldığını, bu yüzden derslerine çoklu zeka kuramının ilkelerine göre hazırlandığını belirtmiştir: *“Her öğrencinin bireysel farklılıklara sahip olduğunu düşündüğüm için kuramın ders planlarına da entegre olması gerektiğini düşünüyorum”* şeklinde, adı geçen kuramı sadece derse hazırlık aşamasında değil, aynı zamanda derslerinde de kullandığını ifade etmiştir.

Şirin Öğretmen, düşüncelerini *“derste ne yapacaksam öncelikle düşündüğüm şey öğrencilerin bireysel farklılıklarıdır. Bir elin beş parmağı aynı mı? Değil. Bunlar da aynı değil. Bu yüzden bireysel farklılıkları dikkate alıyorum, ona göre dersimi kurguluyorum. Çocuk matematiği anlamıyorsa ona özel ilgi gösteriyorum, ona nasıl konuyu daha iyi anlatırım, onu düşünüyorum. Ama tabi yine de herkese ulaşamıyorum, sonuçta sınıfta var 30 kişi 40 kişi. Ama olduğu kadar işte”* şeklinde aktarmaktadır. Benzer olarak Eymen Öğretmen *“bireysel özellikleri önemsiyorum”*; Sakine Öğretmen, *“her öğrenci aynı değil tabi, bazıları hızlı öğreniyor, bazıları oynayarak bazıları da konuşarak. Ben de buna dikkat ediyorum, şöyle bi aklımdan geçiriyorum konuyu, kime neyi nasıl anlatsam diye, sonrası zaten akıyor derste”* diyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

#### **4.1.3. Derslerde Kullanılacak Öğretim Yöntemi, Tekniği ve Araç-gereçler**

##### *4.1.3.1. Öğretim Yöntem, Teknik ve Araç-gereçlerin temin edilebilme durumu*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sınıflarında kullanacakları araç gereçleri okuldaki mevcut duruma göre kararlaştırdıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; okulda bilgisayar varsa, bunu kullanmayı düşündüklerini aksi durumda dışardan herhangi bir şekilde bilgisayar getirmediğini dile

getirmişlerdir. Bu bağlamda Zelal Öğretmen, “okulun mevcut durumundan yola çıkarak bişeyler ayarlıyoruz genellikle”; Yunus Öğretmen, “okulda bulunan imkanlar doğrultusunda ve olabildiği kadar basit araçları tercih ederim”; Tarık Öğretmen, “okullarımızın olanakları çok fazla araç gereç kullanımına fırsat vermiyor. Ancak yine de sınıfta belediyenin verdiği akıllı tahtayı kullanmaya çalışıyorum”; Müzeyyen Öğretmen, “Bakanlığın gösterdiği araç gereçleri kullanıyorum”; Bünyamin Öğretmen, “okul, sınıf olanaklarını göz önüne alarak olanakları değerlendiriyorum”; Mahsun Öğretmen, “okulun araç gereç takımlarını sınıfa getiriyorum”; Hatice Öğretmen, “sınıf şartlarına dikkat ederim, böyle bir okula çok uçuk şeyler getiremem, ee çünkü çok kalabalık, çok yaramazlar”; Şirin Öğretmen, “sınıfta zaten akıllı tahta var, başka bişeye gerek yok bence”; Nazlı Öğretmen, “okulun şartları neye müsaitse onu kullanmaya gayret ediyorum. Mesela aşağıda bi depo var, gidip ordan kullanabileceğim bişeyler bakıyorum, varsa alıp geliyorum” şeklinde görüş bildirmiştir.

Benzer şekilde, Bahar Öğretmen, “okulda akıllı tahta var, bilgisayara ya da eskiden bizim hocalar kullanırdı, projeksiyon veya tepegöze gerek yok, zaten bu tür şeyler öğrencilerin dikkatini dağıtmaktan başka işe de yaramıyor (öğretmen gülüyor)”; Muhittin Öğretmen, “bilgisayar kullanıyorum genelde, çünkü internette ne istesen var, ordan açıyorum, kolay oluyor” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Verilen cevaplardan anlaşılacağı üzere katılımcı öğretmenler sınıfta kullanacakları materyalleri genel olarak okulda bulunup bulunmadığına göre seçmektedirler.

Bununla beraber Murat Öğretmen, kullanacağı araç gereci temin edebilmesi halinde öğrenci seviyesini dikkate alacağını söylemiştir: “Önce temin edip edemeyeceğime bakarım, temin edebiliyorsam, sonra bakarım öğrenciye uygun mu diye. Öğrencilerime fayda sağlayacağını görsem kullanmaya karar veririm” şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

#### 4.1.3.2. Yöntem, Teknik ve Araç-gereçlerin anlatılacak konuya göre seçilmesi

Araştırmaya katılan öğretmen görüşmeleri doğrultusunda ulaşılan bir diğer bulgu da, sınıfta anlatılacak konu planlanırken kullanılacak araç gereçlerin sınıfta bulunan öğrencilerin özelliklerine göre değil de anlatılacak konunun veya dersin

özelliğine göre seçilmesidir. Bu durum kaynaştırma öğrencisi olmayan tüm öğretmenlerde dikkat çekici bir bulgu olarak tespit edilmiştir. Sadece Zelal ve Şirin Öğretmenler dışında araştırmaya katılan ve kaynaştırma öğrencisi olmayan hiçbir öğretmen, seçeceği araç gereçleri ve öğretim yöntem ve tekniği öğrencilerini göz önünde bulundurarak seçmemiş, tamamen anlatılacak konuyu baz almış oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin, Murat Öğretmen “*öncelikle kullanacağım materyalin okulda bulunup bulunmadığına, yani temin edebileceğim bir şey mi değil mi ona bakarım, sonra da anlatacağım konuyu belirginleştirip belirginleşmediğine bakarım. Eğer konuya uygunsuzsa veya anlatacağım konuyu daha açıklayacaksa alır kullanırım, diğer türlü zaten ben anlatacağım kadar anlatıyorum*” diyerek sadece kolay yoldan temin edebileceği ve temin etmesi durumunda anlatacağı konuya uygun olup olmadığını, olmadığı durumda ise sadece ‘anlatım’ yaparak dersi bitirdiğini ifade etmiştir. Murat Öğretmenin ifadeleri doğrultusunda, yapılan sınıf gözleminde (Resim 4-2), hiçbir materyal kullanılmadan sadece ‘anlatım’ metodu ile ders işlenmesine ait fotoğraf karesi aşağıda verilmiştir:



**Resim 4-2: Murat Öğretmen’in ders işlerken sınıfına ait bir kare**

Diğer katılımcılardan farklı olarak Şirin Öğretmen, “*genellikle sözlü anlatım şeklinde, yaparak yaşayarak ve akıllı tahta kullanarak derslerimi işlerim, buna göre planlarım derslerimi. Özellikle akıllı tahtayı kullanırken öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlikler açıyorum*” diyerek görüş bildirmiştir. Benzer şekilde Zelal Öğretmen de “*okulun mevcut durumundan yola çıkarak genellikle kendim hazırlarım*

veya öğrencilerden bulup getirmelerini isterim. Bunları seçerken özellikle en düşük seviyedeki çocuğun algılama seviyesinden en yüksek olana, herkeste etkili olmasına dikkat ederim” şeklinde açıklama yapmıştır.

Bir diğer katılımcı Fırat Öğretmen, tüm derslerinde öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıdığını, teknolojiyi eğitime çok iyi uyarladığını, hatta “derslerimde hep tepegöz, projeksiyon, akıllı tahta, televizyon, flash bellek, bilgisayar, müzikçalar vb. araçlar kullanırım” diye görüş bildirmiştir. Ancak yapılan sınıf gözlemlerinde, öğretmenin bu ifadesine ait hiçbir bulgu tespit edilememiştir. Sınıfta akıllı tahta olmasına rağmen sadece ‘anlatım’ yöntemi ile yetinmiştir. Sözkonusu öğretmenin sınıfına ait gözleminden (Resim 4-3) bir kare aşağıda verilmiştir:



**Resim 4-3: Fırat Öğretmen’in ders işlerken sınıfına ait bir kare**

Yaparak-yaşayarak öğretim yöntemini tercih ettiğini ifade eden Cahide Öğretmen, bu yöntemi kullanmasının sebebinin şu cümleler ile açıklamaktadır: “Çocuklar derste olabilirdiğince aktif olsun, aktif derken dersle ilgili aktif, yoksa hiperaktif olsun diye değil, olabildiğince aktif olsunlar diye elimden geldiğince yani, yaparak-yaşayarak şeklinde ders işliyorum, bu yolla çocuklar sürekli şeylerle meşgul oldukları için yaramazlık yapmaya fırsatları olmuyor. Yoksa çok denedim, anlatım yöntemini, soru cevabı, bilmem, uuu, diğer yöntemleri. En iyisi bu, her açıdan yani. Hem çocuklar daha iyi öğreniyor, hem de zevk alıyorlar dersten. E böyle

*olunca da bizim işimiz çok kolaylaşıyor. Gerçi biraz gürültü oluyor ama olsun o kadar”.*

Fırat Öğretmen’in açıklamalarına benzer şekilde, sınıfta ders işlerken, bilgisayar, ses sistemleri, projeksiyon makinesi vb. araçları kullandığına ilişkin görüşlerini bildiren Muhittin Öğretmen’in sınıf gözlemlerinde sadece küçük bir bilgisayar ve iki adet hoparlörün (ses çıkışı) bulunduğu görülmüş, bu araçların da yalnızca dersin sonunda öğrencilerin yorulduğu anlarda, problem davranış sergilememeleri için çizgi film izletmek üzere kullandığı tespit edilmiştir. Muhittin Öğretmen’in kullandığı araç-gereçler aşağıdaki resimde görülmektedir.



**Resim 4-4: Muhittin Öğretmen’in derslerde kullandığı araç-gereçler**

Sakine Öğretmen, “sınıf içerisinde tüm öğrencilerin kullanabilecekleri, derse ve konuya uygun, öğrencinin düşünmesine yardımcı olacak hatta hatırlamayı kolaylaştıracak zincirleme (birbirine bağlı) materyaller, araç-gereçler hazırlar veya kullanırım. Bu şekilde öğrenci zihnini konu üzerinde toplayacak ve kopukluk yaşamayacaktır. Dolayısıyla sorun da çıkmayacaktır. Ayrıca kullanmayı düşündüğüm araç-gereçler veya anlatım tekniklerim dersin akışını bozmaya yol açan davranışlara sebep olmayacak özellikte olur” şeklinde açıklama yapmıştır. Sakine Öğretmen’in sınıfına ilişkin araç-gereç fotoğrafı aşağıda verilmiştir.



**Resim 4-5: Sakine Öğretmen'in derslerde kullandığı araç-gereçler**

Resim 4-5'te de görüldüğü üzere Sakine Öğretmen'in sınıfında teknolojik araç-gereç olarak sadece bir projeksiyon cihazı, bir mini bilgisayara ve bu bilgisayara bağlı iki hoparlör (ses çıkış) cihazı bulunmaktadır. Yapılan gözlem sonucunda Sakine Öğretmen'in, görüşmelerde dile getirdiği etkinliklerin hiç birini yapmadığı, ders öncesi hiçbir hazırlık planlamadı ve mevcut bilgisayar sistemlerini hiç kullanmadan sadece 'anlatım' yöntemini tercih ettiği görülmüştür. Ancak bu durumun, birkaç öğrencinin kendi arasında konuşmaları dışında herhangi bir problem yaratmadığı görülmüştür.

Bunlara ek olarak, diğer katılımcıların görüşleri şu yöndedir: Bahar Öğretmen, *"anlatacağım konuya göre, akıllı tahtada kullanacağım materyalleri bana destek olsun diye hazırlarım. Yani mesela Cumhuriyet'in nasıl kurulduğunu anlatacaksam buna uygun video falan bulurum, izlettirim, hem dikkat çekici oluyor hem de o arada dinlenmiş oluyorum"*; Eymen Öğretmen, *"ders araç-gereçlerini seçerken öğrenciler daha kolay öğrensin diye seçerim. Çocuklar izlediklerini duyduklarına göre daha iyi öğreniyorlar"*; Nurettin Öğretmen, *"dersin konusunu dikkate alırım. Anlatım yaparım, görselleri kullanırım ve konuyu destekleyici araç-gereçleri seçerim"*; Mahsun Öğretmen, *"dersin ihtiyaçlarını göz önüne alıyorum, uuu, başka başkaaa, uuu, yani genelde derse göre yani"*; Beşir Öğretmen, *"konuya özel materyaller bulurum"*; Tarık Öğretmen, *"dersin durumuna göre araç-gereç seçiyorum yeri geldiği zaman. Örneğin, amatematik ölçü vs aletleri, haritalar modeller gibi araçları kullanıyorum"*, Nazlı Öğretmen, *"konuya göre belirliyorum."*



*Konuyu daha iyi daha güzel anlatacağımı düşündüğüm materyalleri bulmaya çalışırım*"; Yunus Öğretmen, *“önce konuyu belirlerim, konuya ait veya konuyu destekleyecek materyalleri tespit ederim, araştırır bulurum, sonra anlatılacak konunun anahtar kelimesini sunarım ve sonrasında konuyu anlatırım. Bu şekilde bi hakimiyet oluştururum*”; Sıdika Öğretmen, *“dersin işlenişine göre, ders programında konunun gerektirdiği şekilde materyallerimi hazırlarım”*.

Bünyamin Öğretmen ise hem dersin/konunun özelliğine göre hem de öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinlikleri seçmeye dikkat ettiğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Dersin işlenişine göre teknik ve yöntemler kullanıyorum. Öğrencileri daha aktif hale getirecek çalışmalar tercih ediyorum. Daha sonra anlatımımı daha da zenginleştirmek için görsel materyaller buluyorum, soru-cevap kullanıyorum ve konunun izin verdiği ölçüde öğrencilere anlattırıyorum”*.

Yukarıda görüşleri doğrudan alıntılar ile desteklenen öğretmenlerin dışında, üç öğretmen de dersler için hiçbir hazırlık yapmadığını, derslerde materyal olarak sadece ders kitabını ve yardımcı kitaplardan çoğaltılan fotokopi kağıtlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Görüşmelere ait doğrudan alıntılar ve öğretmenler şu şekildedir: Umut Öğretmen, *“sınıf içi araçlar genelde, yani işte yardımcı kitaplardan fotokopiler bi de ders kitaplarını kullanıyorum*”; Hatice Öğretmen, *“herhangi bir planlama yapmıyorum, doğaçlama oluyor dersler. Kitapta (öğretmen kılavuz kitabı) zaten ne yapacağın ne kullanacağın ne anlatacağın yazıyor*”; Müzeyyen Öğretmen, *“Bakanlığın gösterdiği araç-gereçleri kullanırım. Elimdeki kaynak kitaplardan gerekli gördüğüm yerleri, bölümleri fotokopi çekerek kullanırım”*.

#### **4.1.4. Derslerin Verimli ve Etkin Yürütülmesi**

##### **4.1.4.1. Dersi Zenginleştirme Çabaları**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu dersi etkili kılabilme ve maksimum verimlilik alabilme için ders içi etkinlik ve uygulamaları olabildiğince çeşitlendirmeye, zenginleştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Sıdika Öğretmen, *“kavram haritası, drama, beyin fırtınası gibi uygulamaları yapıyorum, en çok da kavram haritasını kullanıyorum. Ama beyin fırtınasını kullandığım zaman tüm*

*sınıf bir anda bilim adamı kesiliyor (öğretmen gülüyor). Drama tekniğini kullandığını belirten bir diğer katılımcı da Yunus Öğretmendir. Bahar Öğretmen de, sıklıkla öğrencilerin ilgilerini canlı tutabilmek için çeşitli etkinlikler yaptığını belirterek şu ifadeleri kullanmıştır: “Öğrenciyi merkeze alırım öğretimde. Konusuna göre tartışma tekniğini çok kullanırım. Sesimi etkin kullanırım, bazen az bazen yüksek sesle konuşurum ayrıca beden dili mutlaka olur”. Eymen Öğretmen, “etkin bir dinleme ortamı oluşturuyorum. Öğrenciler dinlemezse ne anlattıysan anlat, ders etkili olmaz. Hani derler ya, ne kadar bilirsen bil, bildiklerin karşısındaki anladığı kadardır diye. Bu da öyle bişey. Eğer öğrenciler dinlemezse ders etkili olmaz. Öğrencileri dinlemeye hazır hale getirdikten sonra, konuyu anlatırım, onlara sorular sorarım, soru cevap yaparız. Örnekler veririm, çocuklardan örnek isterim ve en sonunda da konuyla ilgili alıştırmalara yer veririm” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.*

Hatice Öğretmen konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır: “Dersi sadece anlatım ya da soru-cevap yaparak anlatmamaya dikkat ediyorum. Çeşitli yollar deniyorum. İşte ne biliyim, uum, anlatımla başlarım derse, sonra teknolojiyi kullanırım derste. Mesela uzunluk ölçülerini uzun ve kısa boylu çocuklar ile anlatırım. Güzel oluyor. Ya da uummm, yine kilogramı gramı falan anlattığımda zayıf ve kilolu çocukları kullanırım. Hem eğlenceli oluyor hem de öğreniyorlar”. Umut öğretmen ise, derse başlarken öğrencileri rahatlatmak için öncelikle onlarla sohbet ettiğini, şakalaştığını belirtmektedir. Umut Öğretmen sözlerine şu şekilde devam etmektedir: “Ufak bi şakalaşma ve muhabbetten sonra dersi farklı bi şekilde işliyorum. Yani muhabbet dedim ya, öyle sıradan muhabbet değil, anlatacağım konuyla ilgili oluyor o konuşma. Sonra soru soruyorum çocuklara, hemen cevap veriyorlar, en son konuyu anlatıyorum, öğrenci bakıyor ki o konuyu aslında biliyor. Bu şekilde herşeyi kolay öğreniyorlar. Dersi böyle verimli hale getiriyorum ben”. Umut Öğretmenin derslerini etkili ve verimli bir hale getirmek için kullandığı etkinlik ve uygulamalara benzer bir şekilde Bünyamin Öğretmen de öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici etkinlikler yaptığını şu ifadeler ile açıklamaktadır: “çeşitli materyaller ile öncelikle öğrenci ne biliyor neyi bilmiyor onu ortaya çıkarıyorum. Sonra görsel materyalleri öğrencilere sunuyorum, konuyu anlattıktan sonra öğrencilerle karşılıklı tartışarak vardığımız sonuçları tahtaya yazıyoruz. En sonda da bu kararları oyluyoruz. Kabul edilenleri deftere yazıp reddedilenleri siliyoruz”.

Dersi farklılaştırmaya çalışan bir diğer katılımcı olan Şirin Öğretmen de, derslerde öğrenciyi hiç boş bırakmamak için, konuyla ilgili fotokopi örneklerini öğrencilere dağıttığını, konuyu akıllı tahta ile desteklediğini belirtip, “*özellikle bazı bilgileri şarkı söyleyerek daha iyi öğrendikleri için o an besteleyip çocuklarda kalıcı hale getiriyorum. Onlar da bunu sürekli söyleyerek unutmayı engelliyorlar. Çok verimli oluyor bu şekilde*” diyerek dersi zenginleştirme çabalarını dile getirmektedir.

Cahide öğretmen ise, dersini zenginleştirmek ve çeşitlendirmek için benzetmelerden faydalandığını örneklerle açıklamaktadır: “*Derslerde benzetme yapmayı çok seviyorum ve kanaatimce iyi de kullanıyorum. Mesela az önceki derste matematik dersinde, ölçü birimlerini anlatırken, ‘uzungiller’, ‘tartanlar’, ‘gösteri uzmanları’ gibi benzetmeler kullandım. Uzungiller ailesinde metre baba oluyor, oğlu santimetre, dede ise kilometre oluyor. İşte Tartanlar ailesinde gram torun, kilo baba ve ton dede oluyor. Çocuklar ona tonton dede diyor (öğretmen gülüyor). Gösteri uzmanları da işte, sıcaklığı nemi falan ölçen aletler oluyor. Yani çok eğleniyoruz, çok etkili oluyor bu benzetmeler, çocuk unutmuyor, çünkü hangisi küçüktü hangisi büyüktü aklında kalıyor. Mesela bi de farklı boydaki çocukları tahtaya çıkarırım, birbirleri arasındaki ilişkileri açıklarım, şu hani büyük-küçük işareti var ya, onla işte”.*

Mahsun Öğretmen dersi oyunlaştırarak anlattığını ve ödül sistemini çok kullandığını belirtmiştir. Fırat Öğretmen, derste sürekli espiri kullandığını ve buna bağlı olarak öğrencinin yakın çevresinden örnekler sunarak etkili olmaya çalıştığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Murat Öğretmen de öğrencileri sıkılamaya çalıştığını, olabildiğince eğlenceli bir ortamda ders yapmayı tercih ettiğini aktarmıştır. Sakine Öğretmen ise, “*öğrencilere araştırma ödevi veririm, bu şekilde derse hazır gelmiş oluyorlar. Ayrıca hangi konu işlenecekse o hafta panolar hep o konuyla ilgili şeylerle donatılır. Derste yeri geldiğinde gideriz o panonun önüne, konuyu o panodan anlatırım. Veya araştırma ödevinden dolayı konuya hakim olan öğrenci anlatır konuyu*” diyerek görüşlerini ortaya koymaktadır.

#### 4.1.4.2. Dikkat çekme

Araştırma kapsamında görüşülen katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu, dersi etkili kılmak üzere öncelikle öğrencilerin dikkatini derse/konuya çekmek üzere bazı davranışlar sergilediklerini, bazı uygulamalar denediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu durumun derse odaklanma süresini arttırdığını, dolayısıyla ders içi muhtemel problem davranışlar ile karşılaşmadıklarını veya bu davranış problemlerin en alt düzeyde tutulmasına yardımcı olduklarını düşünmektedirler. Sınıfı yönetme konusunda kendilerine yardımcı olduğunu düşündükleri ‘dikkat çekme’ uygulamasına ilişkin öğretmenlerin kendi ifadeleri aşağıda doğrudan alıntılar ile verilmiştir.

Yunus Öğretmen, *“dersle ilgili birkaç dokuiman veya resim falan getiriyorum, derse girer girmez herkesin yerine oturmasını sağlıyorum. Daha sonra anlatacağım konuyu çok özet şekilde, bi iki cümle ile giriş yapıyorum. Örneğin, bir şair hakkında bilgi vereceksem eğer, onun bir şiirini okuyorum. Ya da ressamın hayatını konu edinsek, onun eserini sınıfa gösteriyorum. Bu şekilde çocuklarda merak uyandırıyorum, öğrenmeye daha istekli oluyorlar”* diyerek dikkat çekme uygulamasını örneklendirmiştir.

Nazlı Öğretmen, *“önce dikkat çekilir, dikkat çekmeden hiçbir konu verimli olmaz. Bunun bir sürü yolu vardır. Mesela dikkati dağınk öğrenciye görev verilir”* şeklinde görüş bildirmiştir. Nazlı öğretmen’in bu ifadeleri, ders gözlemlerinde araştırmacı tarafından teyit edilmiştir. Gözlem esnasında Nazlı Öğretmen sınıfa girmiş, herkesin yerine oturmasını beklemiş, daha sonra derse giriş yapmıştır. Ancak derse giriş cümleleri dikkat çekme yerine, konuya ön hazırlık yaptığı söylenebilir. Bununla beraber, bir türlü susturamadığı öğrencisini, MEB’in ‘Okul Sütü’ projesi kapsamında öğrencilere dağıtılan süt paketlerini arkadaşlarına dağıtması için görevlendirmiştir. Bu göreve ilişkin fotoğraf karesi aşağıda verilmiştir (Resim 4-6):



**Resim 4-6: Nazlı Öğretmen'in öğrencisine verdiği okul sütü dağıtma görevi**

Murat Öğretmen de dersin etkili olabilmesinin en önemli yollarından birinin, öğrencilerin derse odaklanabilmeleri için dikkatlerinin konuya çekilmesi olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlerini *“konunun önemli olduğunu hissettirmek lazım, öğrenciye konunun önemli olduğunu, onların işine yarayacağını söylediğin zaman almaya hazır oluyorlar. Bu yüzden ben konunun önemine dikkat çekiyorum”* sözleriyle açıklamıştır.

Tarik Öğretmen de Murat Öğretmen'e benzer bir uygulama yaptığını ifade etmiştir: *“Önce işlenecek konuyu söylerim. Sonra bu konuyu niye ve neden işlememiz gerektiğini ve bize ne kazandıracığını anlatır, öyle derse başlarım”*. Müzeyyen Öğretmen ise, farklı bir bakış açısı ile görüşlerini belirtmiştir: *“Konuyu kendim anlatıyorsam, bütün öğrencilerin tüm dikkati bende olacak şekilde örnekler veriyorum. İlginç örnekler mesela. Sınıfın dağılmasına müsaade etmiyorum bu şekilde”*.

Bünyamin Öğretmen, *“öğrencilerin dikkatini toplamak için değişik ve seviyeye uygun etkinlik çalışmaları yapıyorum”* şeklinde görüş bildirmiş, ancak araştırmacının ‘bu değişik ve seviyeye uygun etkinliklere örnek verebilir misiniz’

sorusuna bir süre düşünmüş, sonrasında “*aklıma şimdilik gelmiyor, gelirse söylerim*” diyerek cevap vermiştir.

Nurettin Öğretmen, dersin verimli geçmesi için “*dersin durumuna göre fıkra anlatırım, herkes cin gibi olur, algıları açılır, sonra derse başlarım*” şeklinde açıklamada bulunurken, Muhittin Öğretmen de benzer şekilde, “*başlarken ilgi uyandırıcı bir konuşma yapmaktayım. İlginin azaldığı durumlarda bir fıkra anlatırım veya bir espiri yapmak gibi yollara başvuruyordum*” diyerek görüşlerini bildirmiştir. Dersi dikkat çekici kılmak ve öğrencilerin dikkatlerini konuya odaklamak için derslerinde fıkrayı kullanan bir diğer katılımcı olan Umut Öğretmen, “*derse başlamadan önce çocukları motive etmek için çocukları rahatlatacak davranışlar sergiliyorum. İşte fıkra gibi mesela. O an aklıma konuyla ilgili bir fıkra gelirse anlatırım, o (anlatılan fıkra etkisi) bizi baya idare eder*” diyerek benzer uygulamasını dile getirmiştir. Ancak Umut Öğretmen cümlelerinin sonunda, anlattığı fikranın etkisinin azaldığı zamanlarda öğrencileri serbest bıraktığını ifade ederek çelişkili bir durum ortaya koymuştur: “*20 dakika sonra çocukları işlediğimiz konuları tekrar konusunda rahat ve serbest bırakırım*”.

Hatice Öğretmen konuyla ilgili birkaç örnek vererek öğrencilerin dikkatini sürekli canlı tutmaya çalıştığını belirtmiştir: “*Birincisi derse giriş yaparken dikkat çekici ifadeler kullanırım, öğrenci başta ne dediğimi, neyi bahsettiğimi pek anlamaz ama merak eder. İkincisi arkada oturan öğrencileri dersin belirli bölümlerinde öne veya sağa-sola alırım, çünkü arkadakiler çabuk soğuduğunu gözlemliyorum genelde. Üçüncüsü, samimi arkadaşları birbirinden uzak tutuyorum, çünkü dersin kalitesini düşürüyorlar, çok konuşuyorlar veya başkalarına sataşıyorlar. Dördüncüsü, çok farklı zeka türlerine hitap ediyorum. Beşincisi, öğrencilerin koptuğunu farkettiğim bazı anlarda, ani bir şekilde şarkı, şiir veya dikkat çekici bir konu ile ara verip tekrar derse dönüyorum*”. Bahar Öğretmen de benzer ifadeler kullanmıştır: “*Öğrencilerin dikkat sürelerini dikkate alıyorum, dikkatleri dağılınca elbet ders yapamıyorum. Sıkıldıkları zaman uğultu yapıyorlar sınıfta. Yaramazlık yapmasınlar diye ve derse devam edeyim diye sıkıldıklarında onları canlandırıcı bir etkinlik yaparım*”.

Sıdika Öğretmen, “*konu başında önce dikkat çekmek, ardından da öğrenci merkezli bir yaklaşımla derse devam etmek lazım. Öğretmenin merkezde olduğu ders*

verimli de olmaz, etkili de. Diğer taraftan çocuk dikkati dağınıksa zaten ne anlattırsan anlat, anlamaz. Dikkat çok önemli”; Beşir Öğretmen, “fırsat eşitliği sağlamak için sınıftaki herkesin dikkatini konuya çekerim. Eğitimde zaiyat olmaz, herkes öğrenecek, yoksa olmaz. Biz öğretmenler üstümüze düşeni yaparsak öğrenci zaten öğrenir. Ama öğrencinin öğrenmesi için de o konuya yoğunlaşacak yani” şeklinde açıklamada bulunmuşlardır.

#### 4.1.4.3. Aktif Katılımı Sağlama

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dersin verimli ve etkili olması açısından en çok üzerinde durduğu konuların başında, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanmasına yönelik davranışlarıdır. Bu kapsamda katılımcıların birçoğu öğrencileri çeşitli etkinlikler veya uygulamalar vasıtasıyla aktif hale getirerek dersin amacına ulaşmasını sağlayabildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin; Zelal Öğretmen, “mümkün olduğunca tüm çocukları, parmak kaldırsın kaldırmayın derse dahil etmeye çalışırım. Parmak kaldıranlar zaten hevesli oluyor, kaldırmayanlar da genelde uyuyor sınıfta (öğretmen gülüyor). Bahar Öğretmen, “derse her zaman, zamanında girerim, sonra da motivasyon sağlarım çocukların. Motive olunca derse katılıyorlar, bu şekilde ders de verimli geçiyor”; Hatice Öğretmen, “derse katılımı gönüllülüğü esas alıyorum. Gönüllülüğü özendiriyorum ancak yine de katılmayan olursa bu sefer zorluyorum”; Müzeyyen Öğretmen, “öğrenci aktifli çalışıyorum. Tüm öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılmasını sağlıyorum. Bir derste sınıfın yüzde 60’ı ya da 70’i dersle ilgiliyse o dersi verimli geçmiş sayabiliriz. Çocuklar aktif olsun diye onlara yakın dururum”; Sakine Öğretmen, “öğrenciler dersi götürsün diye ben her önemli derste proje ödevi veriyorum. Öğrenci araştırarak geliyor, araştırdığı konuyu anlatıyor, arkadaşlarını bilgilendiriyor, bu şekilde öğrencinin aktif katılımı sağlanır”; Nazlı Öğretmen, “her dersin sonunda karşılıklı tartışma yaparız, o derste ne öğrendik, ne için öğrendik. Hem derse çok katılan hem de dersin sonunda kendini gösteren öğrenciyi ödüllendiriyorum. Dolabımda sürekli şeker, çikolata, ufak tefek oyuncaklar olur. Bu şekilde diğer katılmayan öğrencileri de özendirmiş oluyorum. Herkes derse katılınca sınıf içinde hiç sorun yaşamıyorum. Çok faydasını görüyorum şahsen bu uygulamanın” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Umut Öğretmen, “ben derslerin etkili ve verimli geçmesi için öğrenci merkezli eğitimi savunuyorum. Çünkü öğretmen merkezlide ne oluyor? Öğretmen anlatıyor, anlatıyor, anlatıyor... ee sonunda ne oluyor, öğrenci sıkıntıdan patlıyor. Çözüm ne? Öğrencinin aktif olduğu, öğretmenin değil, öğretmen rehber olacak, öğrenci merkezli eğitim. Öğrenci yapacak, öğrenci anlatacak. Bu şekilde eğitim kaliteli olur. Yoksa anlat anlat geç. Görev vereceksin çocuğa, o göreviyle, görev dedimse yerleri süpürme değil, dersle ilgili görev, çocuk göreviyle meşgul olacak. Hem öğrenecek hem de eğlenecek. Öteki türlü olmaz” diyerek görüşlerini bildirmiştir.

#### 4.1.4.4. Derse Hazırlıklı Gelme

Dersin verimli ve etkili geçmesi konusunda, öğretmenin derste anlatacağı konuya hazır bir şekilde gelmesine ilişkin dört öğretmen görüşü bildirmiştir:

Yunus Öğretmen, “insan bilmediği konuyu öğretmez de. Eğer o derste bişeyler öğretmek istiyorsam, o bişeyleri bilmeliyim. Derste ne yapacağını bilmeyen öğretmen öğrencisinden de bişey beklemesin kusura bakmayın. Dersine hakim olan öğretmen sınıfına da öğrencilerine de hakim olur. Her kelimenin arkasına uuu,, eeee, uuu, getirirsen, çocuk ne anlasın bu işten. Dolayısıyla derse hazırlık yaparım mutlaka. O konuyla ilgili doküman hazırlarım. Ya da internetten indiririm. Örnekler bulurum, jest ve mimiklerimi önceden düşünürüm. Yani böyle işte. Bunu yapabildiğim zaman başarılıyım, yoksa değilim” diyerek görüşlerini aktarmıştır.

Tarik Öğretmen, “evvela derse hazırlanıyorum. Bi gün önceden hazırlık yapıyorum. Derste öğretmen etkin olacak ki ders de etkili olsun. Öğretmen istediği kadar yetenekli olsun, sınıftaki yeteneğini, bilgisini etkili bir şekilde kullanmak için önce o konuda ne seviyede olduğunu bilecek, varsa eksikliğini tamamlayacak, sonra da bunları derste aktaracak. Bu şekilde dersler etkili olur” şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu öğretmenlerin dışında, Cahide Öğretmen, “daha önceden derste anlatacağım konuyu evde çalışıyorum, gerekli görürsem araştırma falan yapıyorum”; Şirin Öğretmen de, “hergün derse hazır bir şekilde gelmeye çalışıyorum. Çünkü her sınıfta biliyorsunuz zor çocuklar vardır. Aslında onlar zor



*değil öğretmenler yetersizdir. Derste ne anlatacağını neler yapacağını bilen öğretmen, hem kendini dinletir hem de bildiklerini güzel bir şekilde öğretir. O zor çocuklar da kuzu kuzu dinler. Ben buna çok dikkat ediyorum”* diyerek derse hazırlanarak geldikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

#### **4.1.5. Derslerde Bireysel Farklılığı Olan Öğrencilere Yönelik Uygulamalar**

##### **4.1.5.1. Bireysel Çalışma**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, kaynaştırma öğrencisi olmayan ancak, görece diğer arkadaşlarından daha farklı öğrenen öğrencilere yönelik en sık ifade edilen uygulama, öğrenciler ile bireysel çalışma şeklinde göze çarpmaktadır. Ancak görüşmeler sonunda anlaşılmıştır ki, bu bireysel çalışmalar daha çok akademik alanda olmuştur ve bireysel çalışmaya alınan öğrencinin diğer öğrencilerin sosyal etkinlikler kapsamında geçirdiği zamana dahil olmasına engel olmuştur. Ayrıca ortaya çıkan bir diğer bulgu da ‘bireysel farklılık’ denince öğretmenlerin aklına gelen ilk ve çoğu zaman tek durumun, ‘normalin altındaki öğrenciler’ olduğu söylenebilir. Konuya ilişkin öğretmen görüşmelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Nazlı Öğretmen, *“özellikle yavaş öğrenen öğrencilerime görsel sanatlar, müzik, oyun ve fizik dersleri gibi sosyal derslerde bu öğrencilerime okuma çalışması yaparım”*; Sakine Öğretmen, *“gerektiğinde özel olarak konuyu bu öğrencilere tekrar ederim yanlarına oturarak, diğerleri sessiz okuma yaparken ya da resim vesaire yaparken, onlarla özel ilgilenirim”*; Mahsun Öğretmen, *“bu çocuklar üzerinde daha fazla duruyorum. Bazen resim derslerinde ya da teneffüslerde onlara yönelik çalışma yapıyorum”*; Umut Öğretmen, *“gün içinde fiziki ve eğitsel derslerde onları sınıfa alırım. Tekrar yaparım, ya da konuyu baştan farklı şekilde somutlaştırarak anlatırım”* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bahar Öğretmen de benzer açıklamalar da bulunmuştur. Ancak diğer öğretmenlerden farklı olarak okuldaki rehberlik ve psikolojik danışman öğretmeninden yardım aldığını ifade etmiştir: *“Yani ben elimden geleni yaptığımı düşünüyorum, zaten sınıfım kalabalık, dersi anlatıyorum, illaki anlamayan çıkıyor.*

*Bu demek değildir ki öğrencinin zekası düşük veya kafası basmıyor. Sadece bir öğretmen 40-45 kişiye yetişemeyebiliyor. Ben de bu durumda daha az ya da daha zor öğrenen öğrencilerime nasıl daha fazla yararlı olabilirim diye rehber öğretmenimizle sürekli görüşüyorum. o bazen yardımcı oluyor. Onun yönlendirmesiyle öğrenciye özel ilgi göstermeye çalışıyorum. Konuyu erken bitirirsem o öğrencimi yanıma alarak neler anladığını dersten, neler anlamadığını soru sorarak ortaya çıkarıyorum, eksiklerini öylece tamamlamaya çalışıyorum. Ha oluyor mu, çoğu zaman olmuyor. Çünkü zaten dersler yetişmiyor, kırk dersten birinde zaman artıyorsa o zaman ben de yardımcı olmaya çalışıyorum”.*

Konuyla ilgili olarak dikkat çekici görüşlerden birinin Sıdika Öğretmen’e ait olduğu görülmektedir. Sıdika Öğretmen yavaş öğrenen öğrencisinin normal öğrencilere uyumunu sağlamak yerine, bütün sınıfın yavaş öğrenen öğrencisine uyumuna dikkat ettiğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Özel eğitim öğrencisini sınıfa dahil etmekten çok normal öğrencilerin özel eğitim öğrencisine dahil olmalarını sağlıyorum”.* Burada dikkat çekici olan durumun, öğretmenin, normal olan ama farklı öğrenen öğrencisini ‘özel eğitim öğrencisi’ olarak tanımlamasıdır. Araştırmacı, öğretmenin bu sözlerini daha da ayrıntılandırmasını istediğinde şu şekilde cevap alınmıştır: *“yani demek istediğim şu hocam: Dersi anlatırım, o öğrencim illaki geri kalıyor. Ee her derste geri kalsa hiçbirşey öğrenemeyecek. Ben de konuyu parça parça anlatırım, sonra özel eğitim öğrencime yaklaşıyorum, anlamadığı noktaları tekrar ederim. Anladığını gördükten sonra, konunun diğer bölümüne geçerim. Ben bu çocukla ilgilenirken diğer öğrenciler de dinlenmiş oluyor. Böyle böyle beraber götürürüm tüm çocukları. Bu şekilde herkes öğreniyor”.*

Zelal Öğretmen, *“diğer öğrencilere herhangi bir etkinlik verildiği zamanlarda mümkün olduğunca öğrenciyi yanıma alarak evde hazırladığım, onlara (yavaş öğrenen) yönelik ekinlikleri veya fotokopileri uyguladım”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Yunus Öğretmen de benzer şekilde *“boş zamanları gözeterek onlarla bireysel çalışmalar yaparım. Okuma yaptırırım, toplama çıkarma işlemlerini deftere yazarım, onlar da uğraşmalar yapmaya”* diyerek durumu örneklendirmiştir.

Şirin Öğretmen, *“onların bireysel ilgiye ihtiyaçları olduğunu düşünerek önce onların yaptıklarını kontrol ediyorum. Sonra da dersi iyi anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için sorular sorarım. Bazen de ders içinde onlara aniden sorular*

sorarak, dersi anlamadıkları noktalar için bir daha özet geçiyorum. Genelde de zaten, dersin son 5-10 dakikasını onunla ayrı çalışarak geçiriyorum” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

#### 4.1.5.2. Öğrencinin Seviyesine Uygun Çalışmalar

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bireysel farklılığı olan öğrencilere yönelik sınıf içi akademik etkinlikler kapsamında, farklılığı olan öğrencilerin seviyelerine uygun çalışmalar yapıldığı sıklıkla belirtilmektedir. Ancak bir önceki başlıkta da belirtildiği gibi, bu etkinlik ve çalışmalar sınıfın geneli ile birlikte değil, sınıfın geneline bir geniş bir zaman ayrıldıktan sonra dersin sonlarında veya sosyal etkinlik derslerinde farklılığı olan öğrenciyle ilgilenme şeklinde olduğu görülmektedir. Örneğin Cahide Öğretmen, “ders içinde ona özel sorular soruyorum. Onun anlayabileceği sorular genelde. Konuyu anlatıyorum, dersin son üç beş dakikasında konuyu anlayıp anlamadığını bilmem için anlamam için sorular soruyorum. Diğer öğrencilere sorduğum sorulardan bi tık iki tık altında sorular genelde. Ayrıca eve ödev verirken bu öğrencime daha basit ödevler veriyorum. Ödev yapmadan geldiğinde ona kızmıyorum, görmezden geliyorum” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Bireysel farklılığı olan öğrencilere farklı ve onların seviyesine uygun, diğer öğrencilerden farklı ödev verdiğini bildiren bir diğer katılımcı Şirin Öğretmen’dir. Şirin Öğretmen, “derste çok bişey yapmıyorum ama ödev verirken daha basit ve farklı ödevler veriyorum” diyerek durumu örneklendirmiştir.

Beşir Öğretmen, “öğrencinin durumuna göre eğitim yapıyorum, ama doğruyu söylemek lazım, faydalı olamıyorum. Biz eskiden seviye sınıfları yapardık. En iyi öğrenciler bi sınıfa, ortalar bi sınıfa, kötüler de ayrı bi sınıfa konurdu. En iyi olan sınıfa öğretmen girer ona göre ders anlatırdı, ya da kötü olan sınıfa giren öğretmen yavaş anlatırdı, ne bilim, eeeu somutlaştırırdı, basitleştirirdi. Yani işimiz daha kolaydı. E şimdi yapmıyorlar böyle bişey, biz de sınıfta üçe bölünüyoruz. Hem iyiye hem ortaya hem de kötüye aynı dersi nasıl anlatalım kardeşim. Ben o yüzden genel anlatıyorum, anlamayan olursa onun seviyesine göre zaman kaldıysa tabi, onun seviyesine göre bi kısa özet geçerim, sonra da iyiye proje araştırma ödevi

veririm, kötülerini de 'okuyun gelin' diye ödevlendiririm" şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Eymen Öğretmen, "seviyelerine uygun çalışmalar yaptırıyorum, bu şekilde farklı olan öğrencileri bir tarafa topluyorum, onlara ayrı anlatıyorum diğerlerine ayrı"; diyerek uygulamasını açıklamaktadır. Hatice Öğretmen, "çok farklı öğrencim yok ama bazen geride kalanlar oluyor, onlara da ek etkinlikler veriyorum. Bu ek verdiklerim daha basit oluyor. Başarma duygusunu tatsınlar diye" şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Benzer şekilde Umut Öğretmen de, "onlara ayrı çalışma yaparım, ayrı plan ve ayrı program uygulamam. Gün içinde fiziki ve eğitsel derslerde bu öğrencilere uygun planladığım şeyleri uygulamam" diyerek kendi uygulamasını bildirmiştir.

Muhittin Öğretmen, "onların seviyelerine uygun çalışmalar yapmaktayım. İlgi alanına göre ve düzeyine göre görev, ödev veririm. Derse daha çok katılsın diye düzeye yakın sorular sorarım"; Bünyamin Öğretmen, "ilgi ve yeteneklerine uygun seviye grupları oluşturuyorum. Derslerimi bu gruplara göre işliyorum. İyi olan gruba bir kere anlattığımda anlıyorlar. Sonra bunları ödevlendirip, diğer gruplara geçiyorum" şeklinde öğrenci seviyelerine göre çalışma ve etkinliklere vurgu yapmaktadır.

Murat Öğretmen, "onlara uygun bir yer tespiti yapıyorum, durumlarına uygun öğretim kaynakları ayarlıyorum. Sınıfla beraber alabilecekleri en üst seviyeye getirmeye çalışıyorum. Motivasyon artırıcı çalışmalardan kaçınmam. Öz güven geliştirici etkinliklerle onlara pozitif ayrımcılık yapıyorum. Mesela en ufak olumlu davranışında arkadaşlarına alkışlatıyorum. Tamam süpersin diyorum. Çünkü bunları hakediyor. Onlara farklı eğitim yaparım ama bu anlamda hiçbir öğrencinin yanlış algısına izin vermem" diyerek görüşlerini belirtmiştir. Fırat Öğretmen, 'onlara' özel bir program ayarladığını belirterek şunları söylemektedir: "Onlara özel bir program ayarlarım her zaman. Bu tarz öğrencileri fazla zorlamamak lazım, yoksa çabuk sıkılıyorlar, öffleyip pufluyorlar. Bende o yüzden bekliyorum, sabırlı davranıyorum. Olgunlaştıklarında zaten bu konuları kolaylıkla öğrenecekler. Ayrıca onların seviyelerine göre sorumluluk veriyorum. Bir de onlara daha basit çalışmalar hazırlıyorum. Sınav yapacaksam eğer, onlara farklı sorular hazırlıyorum".

#### 4.1.5.3. Ödüllendirme

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri bireysel farklılığı olan öğrencileri genelde ödüllendirme yoluyla motive etmekte olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin ödüllendirme uygulamalarına ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Sakine Öğretmen, *“yaptığı her başarıyı tebrik eder, motive olmasını sağlarım”*; Fırat Öğretmen, *“onların seviyelerine uygun verdiğim sorumlulukları yerine getirdiklerinde başlarını okşarım, aferin derim”*; Mahsun Öğretmen, *“sorduğum sorulara doğru veya yanlış cevap vermeye hevesli olurlarsa arkadaşlarının yanında onları onore ederim.”* şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Benzer şekilde Hatice Öğretmen de, *“derse katılım için düzeye uygun soru sorarım, sorularıma cevap verenleri veya en azından parmak kaldıranları ‘aferin’ diyerek motive ediyorum. Bazen de defterine yıldız çiziyorum, imza atıyorum veya yanımda birşey getirmişsem onu veriyorum”*; Cahide Öğretmen, *“öncelikle öğrencinin cesaretli olması lazım. Zaten çoğu öğrenci kötü değil yani kötü derken ders bakımından. Sadece medeni cesaretleri yok. Bundan dolayı ben önce çocukları cesaretlendirmek için derse katılmaya yönelik her bir davranışlarını anında ödüllendiriyorum. Ödül alan bir daha kalkmak istiyor. Ya da derse katılıp ödül alanı gören diğerleri de derse katılmaya çalışıyorlar. Bu şekilde birbirlerini özendiriyorlar”* diyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Eymen Öğretmen de seviyelerine uygun verdiği etkinlikleri başarıyla tamamladığı öğrencilerini ödüllendirdiğini belirtmektedir. Diğer öğretmenlerden farklı olarak Tarık Öğretmen farklılığı olan öğrencisinin bulunmadığını belirtmiş, *“bu durumda herhangi bir öğrencim yok ama geçmişte olmuştu. Ben de öğrenciyi sürekli ödüllendirdim. Her güzel davranışını aferin diyerek, yeri geldi çikolata olarak veya bir sticker yapıştırarak. Ödül önemli değil zaten. Öğrenciden beklediğin şeyi yaptığında sen ne yaparsan yap zaten çocuğun çok hoşuna gidiyor. Arkadaşlarına annesine babasına gösteriyor. Zamanla da zaten düzeliyor”* diyerek açıklamasını örneklendirmiştir.

#### 4.1.6. Öğretmen Görüşlerine Göre Sınıftaki Davranış Problemlerinin Nedenleri

##### 4.1.6.1. Aile Kaynaklı

Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin problem davranışlarda bulunmasının en temel nedeni olarak ‘aile’ gösterilmektedir. Öğretmenlere göre ailelerin çocuklarıyla ilgilenmemesi, onlara uygun davranışları öğretmemesi, ailede gözlemlediği veya bizzat maruz kaldığı şiddet vb. konular, öğrencilerin sınıftaki davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu konuda öğretmen görüşmelerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Fırat Öğretmen öğrencilerin problemleri davranışlarına ilişkin düşüncelerini şu sözlerle aktarmaktadır: *“Bazı öğrencilerin okul dışında yaşadıkları anormal olay veya durumlar, mesela ailevi sorunlar en başta. Aslında ailenin yaşadığı ekonomik sorunlar bile çocuğu etkiliyor. Çocuk ailedeki olaya kafayı takıyor, sürekli onu düşünüyor, dersle ilgilenmiyor. Aile içi yaşanan çatışma bildiğin sınıfa yansıyor. Babası çocuğu dövüyor, çocuk burda arkadaşlarını dövüyor. Ee çünkü öyle görmüş, dövmenin normal olduğunu düşünüyor. Ya da evde dizi izliyor anne-baba bişey demiyor. Sormuyor oğlum/kızım sen ne izliyorsun bakalım. Televizyonda herşeyi öğreniyor, buraya geliyor başımıza bela oluyor. Bence bu davranışların en büyük nedeni aile. Herşey ailede...”*

Bazı öğretmenler ise öğrencilerin problemleri davranışlarına neden olarak aileyi göstermekle beraber ailenin ‘çocuk yetiştirmeyi bilmemesi’ni öne sürmektedirler. Örneğin; Bünyamin Öğretmen, *“aileden aldığı terbiye, kural tanımamazlık, hayattan beklentisinin diğer çocuklara göre farklı olması gibi. Aile düzgün eğitememiş, okulun ne olduğunu anlatmamış. O yüzden çocuk da ne yapacağını nasıl davranacağını bilmiyor sınıfta”*; benzer olarak Nazlı Öğretmen, *“kesinlikle aile kaynaklı. Çocuk istediği herşeyi elde etmiş, kural bilmiyor, hayır nedir bilmiyor, disiplin nedir bilmiyor. Böyle okula geldiğinde ve istediği olmadığında hırçınlaşıyor. Okulda farklı evde farklı ortam. Ondan sonra da çocuk okulu sevmiyor, okula gitmek istemiyor. Arkadaşlarını sevmiyor. Halbuki bi dengede olması lazım. Çocuk nerede duracağını bilmeli. Yani bebeklikten ailede adam akıllı öğretseler, burda problem çıkarmayacak. Çok şımarıklar çok...”*

Murat Öğretmen, *“ailenin yetiştirme tarzından dolayı bunlar oluyor. Bazı çocuklar sonsuz özgürlüğe sahip olduklarını düşünüyorlar. Aile içinde olup bitenler çocuğu etkiliyor”* şeklinde görüş bildirmiştir. Muhittin Öğretmen de benzer açıklamada bulunmuş, *“aileden kaynaklanan sorunlar okulda sınıfta ortaya çıkıyor”* diyerek görüşlerini belirtmiştir. Umut Öğretmen, *“ailevi nedenlerden dolayı etkilenen öğrenciler burada tozuyor, sınıfta sürekli hareket halinde oluyor. Susmuyor. Aileyle konuşuyorum ‘ee valla hocam bizde de böyle, napsak? Bi yol bi çözüm bulsak ya’ diye cevap veriyorlar”* şeklinde düşüncelerini aktarmaktadır.

Hatice Öğretmen, *“çok emin değilim, her öğrenciyi aynı kefeye koyamayız. Çeşitli nedenleri olabilir. Çoğu zaman aile olduğunu düşünüyorum nedenin kaynağının. Ama çok sık tekrar eden bir durum olursa mutlaka aile kaynaklı olduğunu düşünürüm”* diyerek görüşlerini ortaya koymaktadır. Sıdika Öğretmen de Hatice Öğretmen’in düşüncelerine benzer açıklamada bulunmuştur: *“Asıl nedenin ne olduğunu, aile içinde yaşanan problemlerin, çocuğun sınıf içindeki davranışlarında problem yaratması olarak değerlendiriyorum”*; Zelal Öğretmen, *“en başta aile ortamı sonrasında diğer bazı nedenler”* diyerek sonraki nedenleri de ev, okul çevresi olarak tanımlamaktadır. Yunus Öğretmen, *“aileden aldığı eğitimin bir sonucu bu davranış problemleri. Eğer düzgün bi eğitim alsa aileden, burada hiç problem yaratmayacak. Çünkü hiç sorun çıkarmayan öğrencinin ailesine bakıyorum eli ayağı düzgün insanlar, sorun çıkarırlar hep varoşlardan gelenler”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Şirin Öğretmen konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır: *“Daha çok aile kökenli olduğunu düşünüyorum. Çünkü problemlerli öğrencilerin anne ya da babası da problemlerli oluyor. Ailevi problemlerli oluyor. Aile hiç ilgilenmiyor. Ders sırasında istemediğim durumların çıkmasında yanlış yetiştirilme var. Aileler kural koymuyor. Çocuk kural nedir bilmiyor. Toplum içinde uyum sağlamakta, kurallara uymakta zorlanıyor. Kızların hepsi prenses, erkeklerin hepsi prens havasında. Hep ben merkezli yetiştiriliyorlar”*.

Cahide Öğretmen, *“tek kelime ile aileden kaynaklanıyor hep bu sorunlar”* şeklinde açıklama yaparken, benzer bir açıklamayı Tarık Öğretmen de yapmıştır: *“Çocuk, ailede hayatın bir düzen ve kural içinde yaşanması gerektiği fikri verilmemiş halde geliyor. Sadece o da değil. Biraz uç noktada da olsa, ben*

*çocukların ailede adam akıllı beslenme alışkanlıkları olmadan veya çok kötü olduğundan dolayı... ya da tam tersi, çok ilgisiz alakasız beslendiğinden dolayı çocuklar bi enerji bombası durumunda okula geliyor. Yine aynı şekilde çocuk mahalledeki kötü alışkanlıklarını sınıfa getiriyor. Aile kontrolü olsa kötü alışkanlık edinmez... ”.*

#### 4.1.6.2. Öğrencilerin Dikkat Dağılıklığı

Öğrencilerin dikkat dağılıklığı ve bunun bir sonucu olarak öğretmenlerin hiperaktivite bozukluğu olarak tanımladığı aşırı hareketlilik sınıf içi istenmeyen davranışların bir başka nedeni olarak görülmektedir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Beşir Öğretmen, *“öğrencilerin dikkati çabuk dağılıyor, dikkati dağılan öğrenci hemen başlıyor saçma sapan hareketlere. Yerinde iki dakika duramıyor, hiperaktif herhalde”* diyerek görüşlerini bildirmiştir. Cahide Öğretmen, ev ortamı, anne-baba faktörü, televizyon gibi birkaç neden sıraladıktan sonra *“ama asıl sebep, dikkatini toplayamaması veya dikkatinin çabucak dağılması bence. Zaten bunlar daha çocuk. Hemen dikkatleri dağılıyor. Normal bence yani. Aslında bütün nedenleri hepsini beraber değerlendirmek lazım. Anne-baba, kardeş ortamı, dikkat seviyesi, mahalledeki arkadaşları vesaire”* şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Konuyla ilgili diğer öğretmen görüşleri incelendiğinde, dikkat dağılıklığının farklı sebeplerine değinmelerine rağmen birçok öğretmen, sınıftaki problem davranışlarının nedeni olarak dikkat dağılıklığı olduğu konusunda birleşmişlerdir. Örneğin Mahsun Öğretmen, *“öğrencinin hiperaktif yapısı var, biraz ders dinlese dikkati dağılıyor, kalkıyor çöpte başlıyor kalem açmaya, ya da en ön sıradan en arka sıraya doğru gidiyor kalem silgi istiyor geri geliyor”*; Murat Öğretmen, *“bi kere öğrencilerin hiperaktivite olmalarından dolayı. Yani bu da bazılarının ders sürecesince sıkılmalarına yol açıyor. Sıkılınca da problem oluyor bize. Dikkatini bi daha toplayamıyor”*; Fırat Öğretmen, *“önce öğrencinin kimyası. Kimya derken öğrencinin hormonları bozuk oluyor. Kendini tutamıyor. Sürekli bir hareket etme isteği oluyor. Yani o da böyle işte. Hareket edince rahatlıyor. Bu yüzden bazen ses*



*çıkarmıyorum. Yoksa daha büyük sorun olacak belki de”* diyerek görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Müzeyyen Öğretmen ise farklı bir açıklamada bulunurken, *“sınıfımda sürekli davranış problemi gösteren iki öğrencim var. Bunlar üstün yetenekli öğrenciler. Üstün oldukları için bazen bazı sorular onlara basit geliyor. Ya da yaptığımız çalışmalar onlara basit geldiği için ya yapmak istemiyorlar ya da yapınca hemen bitiriyorlar. Sonra da başlıyorlar sıkılmaya. Bu tür öğrenciler uzun süre dikkatlerini birşeye yoğunlaştıramıyorlar. Sürekli farklı şeyler istiyorlar. Farklı bişey de verince bu sefer sonunu getirmeden başka iş istiyorlar. Maymun iştahlı gibiler. Bu yüzden sınıfta çok problem oluyor”* şeklinde görüş bildirerek sınıfında karşılaştığı problem davranışların kaynağının üstün yetenekli olarak tanımladığı iki öğrencisinin hızlıca dağılan dikkatleri olduğunu dile getirmiştir.

Benzer şekilde Sakine Öğretmen de, *“çocukların dikkatinin çabuk dağılması, derste sıkılmasına yol açıyor öğrencinin... daha çok hareket etme ihtiyacı oluyor bence ders süreleri çok uzun 25 dakika olsa veya en fazla yarım saat olsa, çocukların dikkatleri hemen dağılmaz, hareket ihtiyaçlarını da sık sık giderirler”* diyerek problem davranışların sebebine ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur.

Ders süresinin uzunluğunu öğrencilerin dikkat dağınıklığına, dolayısıyla davranış problemlerine neden olduğunu düşünen bir diğer katılımcı olan Eymen Öğretmen, *“çocukların dikkati 40 dakika dayanmaz kardeşim, eskiden tamam ama şimdi çocuklar artık o kadar dayanamıyor. 10 dakika, bilemedin 20 dakika. Ondan sonra hepsi dağılıyor, her biri konuşuyor veya sınıfta dolanıp duruyor. Halbuki dersler kısa olsa onlar dağılana kadar teneffüs olur. Hiçbir problem de olmaz”* şeklinde görüş bildirmiştir. Yine benzer şekilde Umut Öğretmen de öğrencilerin dikkatlerinin en fazla 15 dakika dayandığını, sonrasında ise öğrencilerin sıkılmaya başladığını ve sorunlar yarattığını belirtmiştir.

#### 4.1.6.3. Öğrencilerin Dikkat Çekme Çabaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları derslerde çeşitli nedenlerden dolayı öğrencinin, arkadaşlarının veya öğretmenin dikkatini çekmeye yönelik

hareketlerde bulduklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlere göre bazen dersin konusu öğrencinin ilgisini çekmemekte, bundan dolayı öğrenci dersi bırakıp arkadaşlarının dikkatini çekmek üzere çeşitli davranışlarda bulunmaktadır. Örneğin; Muhittin Öğretmen, “işlenen konuların öğrencilerin ilgisini çekmemesi öğrencileri farklı eylemlere çekmektedir. Mesela komşular konusunu işliyorum, çocuğun ilgisini çekmeyince o da kalkıp türlü türlü soytarılıklar yapıyor. Maksadı sınıfı güldürmek” diyerek görüşlerini ortaya koymuştur. Yine aynı şekilde Hatice Öğretmen, “derse karşı ilgisiz olmaları veya o anda işlenen konuyla ilgilenmemesi onu benim veya arkadaşlarının dikkatini çekmeye sevk ediyor. Benim dikkatimi çekmek için alakasız sorular soruyor, ilgisiz ama ilgiliymiş gibi davranıyor. Bazen dersi anlatmama bile engel oluyor. O kadar çok gereksiz soru sorduğu için. Ya da geçen gün babasıyla ne yaptığını anlatıyor. İşte kitapçıya gitmişler bilmem kaç kitap almışlar o da okumuş hepsini, gibi...” şeklinde örnek vermiştir.

Bahar Öğretmen, farklı bir bakış açısıyla, “diğer arkadaşları tarafından fark edilmek isteyen, uum umursanmak isteyen, uummm dikkate alınmak, diğer arkadaşları arasında değer görmek isteyen öğrenci sürekli dikkat çekmeye çalışıyor bir şekilde. Özellikle büyük çocuklar öğretmeni hedef alarak espiri yapmaya çalışıp sınıfı güldürüyor. Bu bana büyük sorun oluyor. Bazen sinirden napacağımı bilemiyorum. Bazı çocuklar da sevmek için dikkatimi çekmeye çalışıyor. Sürekli bana yaptığı işleri ya da tahtadaki yazıları defterine ne kadar güzel geçirdiğini göstermek için dakika başı kalkıp yanıma geliyor. İmza istiyor yıldız istiyor” değerlendirmesinde bulunmuştur.

Beşir Öğretmen, “dikkat çekmeye çalışıyorlar. Garip garip hareketler gösteriyorlar. İlgi odağı olmaya çalışıyorlar. Bunlar hepsi sınıfta davranış sorunlarına yol açıyor. Biri kalkıp bi şaklabanlıklar yapıyor, o sorun. Diğerleri ona gülüyor, bu ayrı bi sorun. En kötüsü de efendi olan çocuk da buna özeniyor. Bi bakıyorum hiç beklemediğim kişi de garipleşmiş. İlginç hareketlerle ilgi toplamaya çalışıyor. Bunlar hepsi bir araya gelince işte sınıfın huzuru kaçıyor” şeklinde açıklama yapmıştır.

Zelal Öğretmen, dersinde en çok karşılaştığı problemin, küfür etme davranışı olduğunu belirterek, öğrencinin bunu seyrettiği dizilerden öğrendiğini, öğrendiği bu küfürleri getirip sınıfta ballandıra ballandıra arkadaşlarına anlattığını söylemektedir:

*“Tahtaya bişey yazıyorum, sınıfta çıt yok. Bir anda birisi dizilerden öğrendiği bi küfürü söylüyor bütün sınıf başlıyor gülmeye. Susturuyorum, beş dakika sonra aynı durum. Çocuklar eğlendiklerini sanıyorlar. Sonra özentisi de oluyor. Eve gidip ödev yapmak yerine o dizileri bekliyorlar. İzliyorlar ki onlar da yeni kelimeler öğrensin, gelsin sınıfta söylesin. Bu şekilde bi yarış oluyor aralarında. Hangisi daha çok güldürecek, hangisi daha çok dikkat çekecek diye”.*

#### *4.1.6.4. Öğretmen Kaynaklı*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, sınıflarda karşılaşılan problemlerli davranışların ana nedenin genelde öğrenci veya öğrenci çevresi kaynaklı olduğu görülmektedir. Ancak çok az sayıda da olsa bu problemlerli davranışlarının kaynağının öğretmen veya öğretmenden kaynaklı olduğu görüşleri de bulunmaktadır. Buna göre Cahide Öğretmen’in görüşleri şu şekildedir: *“Aslında bu konuda çok da emin olamıyorum. Zaman zaman onlara ulaşamadığımı, ilgilerini yeterince çekemediğimi düşünmüyorum değilim. Sonuçta bu benim görevim ama eksik kalıyorum sanki. Ben onların ilgilerini çekemediğim zamanlar, sınıfa hakim olamadığım zamanlar elbetteki bazı sorunlarla karşılaşıyorum. Yani demek istediğim ben yeterince ilgilerini çeksem veya hani bam teli deriz ya, işte onların bam teline dokunabilirsem bu sorunlarla karşılaşmayacağımı düşünüyorum. Tabi ki tek neden bu değil ama yine de özeleştiri yapmak lazım. Biz öğretmenler sınıfın yöneticisiyiz, biz iyi olursak sınıfta sorun falan çıkmaz, öğrenci ile aramızdaki mesafeyi iyi ayarlarsak o da nerde ne yapacağını bilir. Ben böyle düşünüyorum. Hatırlıyorum, üniversitede sınıf yönetimi hocamız çok güzel bi laf etmişti. ‘İyi öğretmenin kötü öğrencisi olmaz’. Ne kadar doğru bi söz! Yani ben çok iyi bir öğretmen olsam, tembel öğrencim de olmaz, haylaz öğrencim de”.*

Sınıftaki problem davranışların nedenlerinden birinin öğretmen kaynaklı olduğunu düşünen bir diğerkatılımcı Bünyamin Öğretmen konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır: *“Yani şunu da söylemem gerekir, sınıf yönetiminde boşluk yaşanması da çok büyük bi neden. Ya da sınıfta ne yapacağını bilemezsen öğrenci de kafasına göre hareket eder. Öğrencilere verilecek öğrenme ve çalışma yönergelerini geç verme, ya da öğrencinin anlamadığı yönergeleri verme... bazı öğrencilerin*

*bunları kullanması mesela. Yani öğretmen sınıfta iyi öğretmen gibi davranmazsa öğrenciler uygun bi şekilde davranmaz ki. Yani işte... sınıfta seviyeye uygun yöntem teknik kullanılmaması mesela. Yani bunlar işte”.*

#### **4.1.7. Sınıftaki Davranış Problemlerini Çözme**

##### *4.1.7.1. Problem davranış sergileyen öğrenci ile konuşma*

Katılımcılar, davranış problemi çözümünde en sık başvurdukları yöntemlerin başında, sorunlu davranışları olan öğrenci ile görüşme olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin; Müzeyyen Öğretmen, *“yaptığının yanlış olduğunu anlatırım, yapması gereken davranışları da ona söylerim. Ona sevgiyle yaklaşır, en kısa zamanda bu davranışını düzelteceğine inandığımı söyler, ona güvendiğimi anlatırım”* şeklinde görüş bildirmiştir. Yine aynı şekilde Murat Öğretmen, *“daha çok yanıma alıp veya dışarı çıkarıp özel konuşurum. Yaptığının neden yanlış olduğunu ve başkalarına haksızlık yaptığını anlamasını sağlarım”.*

Nazlı Öğretmen de konuşma yöntemini sürekli denediğini belirterek, *“genellikle konuşuyoruz. Eğer problem çok büyük değilse öğrenci ile sınıfta konuşuyorum. Ama problem çok kişiselse özel olarak konuşuyoruz. Ancak hiç bi işe yaramıyor. Öğrenciyle konuşuyoruz, sonuç yok. Aile ile konuşuyoruz, sonuç yok. Rehberlik servisi ile konuşuyoruz, yine sonuç yok. İşin özeti düzelmesini bekliyorum işte”* şeklinde açıklamada bulunmuştur. Umut Öğretmen, problemlili davranışlı olan öğrenci ile birebir konuşmanın yanında onunla daha sık ilgilendiğini şu sözlerle açıklamaktadır: *“öğrenciyi dinlerim. İhtiyaçlarını karşılarım. Gerekirse bana yakın bir yere oturturum. Ara sıra özel olarak ilgilenirim”.* Sıdıka Öğretmen, *“öncelikle öğrenci ile konuşurum”;* Zelal Öğretmen, *“ilk etapta konuşarak çözüm bulmaya çalışırım, bu etkili olmazsa aile ve rehberlik ile görüşürüm”;* Yunus Öğretmen, *“eğer problem çıkaran iki kişi ya da üç kişi ise bunları birbirleriyle konuştururum, belki hatalarını anlarlar diye. Ama anlamazlarsa ya da sorun çıkaran tek kişiye o zaman ben onunla konuşurum, iyiyi kötüyü anlatırım”* şeklinde benzer görüşlerini aktarmışlardır.

Şirin Öğretmen, ilk tepkisinin öğrenciyle konuşmak olduğunu belirterek, *“dersin işlenişine engel olan öğrenciye yaptığının doğru olmadığını anlatır, davranışını düzeltmesi için biraz süre veririm. Sonra eğer bu davranışlarını düzeltmezse ona ceza olarak birkaç görev veririm... Mesela sınıfa çikolata getirmesini ve dağıtmasını söylerim”* sözleriyle konuyla ilgili görüşlerini aktarmaktadır. Benzer şekilde Muhittin Öğretmen de Şirin Öğretmen gibi, ilk hareketinin genellikle öğrenciyle konuşmak olduğunu şu cümleleriyle söylemektedir: *“onları sözlü olarak uyarıyorum. Yaptıklarının yanlış olduğunu, diğer arkadaşlarını rahatsız ettiklerini anlatıyorum.”*. Bahar Öğretmen, *“öğrenci ile özel konuşmalar yapıyorum. Sorunu bu özel görüşmelerde çözüyorum”*; Beşir Öğretmen, *“birebir karşılıklı konuşur, sebebini sorarım. Sınıfta başka bir arkadaşının yerinde olsan sen ne yaparsın? gibisinden sorular sorarak yaptığının yanlış olduğunu anlamasını sağlarım. Zaten çoğu problem bu şekilde çözülür”* diyerek görüşlerini aktarmışlardır.

Sınıfta sergilenen problemlili davranışların çözümünde ilk olarak konuşmayı tercih eden katılımcılardan bir diğeri de Hatice Öğretmen'dir. Hatice Öğretmen 'onları' dinleme amaçlı konuştuğunu şu sözlerle ifade etmektedir: *“Onları dinlemek için yanıma alırım, konuşurum. Aslında çeşitli şekillerde müdahalede bulunurum ama en başta konuşurum. Bu konuşmaları da özel olarak yaparım, öyle herkesin önünde konuşarak rencide etmem. Ama eğer rencide olacak bir durum yoksa, o zaman da sınıf önünde konuşurum ama sınıfın geneline konuşurum. Hani nasihat gibi olsun diye. Zaten nasihat ederken de o problemlili öğrencinin gözlerinin içine baka baka konuşunca anlıyor o da”*.

Sakine Öğretmen, *“o davranışı sergileyen çocukları uygun bir dil ile, uygun bir zamanda uygun bir yerde uyarırım. Ya kulağına eğilirim ya da kapı önüne çıkarırım. Hatta gerekirse biraz jest ve mimiklerimi kullanarak olayı dramatize ederim. Diğer çocukların da etkilenebileceğini ve bu davranışlarının bir sonucu olacağını anlatırım”* şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

#### 4.1.7.2. Problem davranış sergileyen öğrencinin ailesi ile konuşma

Araştırmaya katılan öğretmenler, sınıf yönetimini zorlaştıran öğrencilerin davranış problemlerini çözme konusunda en sık başvurduğu ikinci yöntem olarak,

problemlili davranışını sergileyen öğrencinin ailesi ile görüştiklerini belirtmişlerdir. Aslında görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, aile ile görüşme yönteminin, öğrenci ile konuşma sürecinden bir sonuç alınmadığı durumlarda alternatif bir seçenek olarak belirtildiği görülmektedir. Örneğin; Fırat Öğretmen, *“davranışını sergileyen çocuklar ile özel olarak konuşurum, durumu ve sonuçlarını anlatırım. Eğer bu davranışlarına devam eden olursa mutlaka ailesi ile görüşürüm. Çünkü biz bi yere kadar etkili oluyoruz. Ama aile baskı uyguladığında çocuğun o hareketi yüzde 90 azalıyor. Yani demek ki babadan ya da abisinden korkuyor. Geri kalan yüzde 10’luk kısım da zaten ya rehberlik ilgileniyor, ya da okul idaresine sevk ediyorum”* diyerek bu konudaki görüşlerini aktarmıştır. Benzer şekilde, Hatice Öğretmen, *“çoğu zaman konuşuyorum öğrencilerimle, onlara nasihat ediyorum. Ama ailenin inisiyatifinde olabilecek bir durum varsa mutlaka ebeveynlerine bildiriyorum ve tedbir almalarını istiyorum”* şeklinde Fırat Öğretmen ile benzer sayılabilecek açıklamada bulunmuştur.

Şirin Öğretmen, *“öncelikle öğrenciyle, eğer düzelmezse sonra da ailesi ile görüşürüm. Yine de düzelmezse rehberliğe yönlendiririm”*; Zelal Öğretmen, *“ilk etapta konuşarak çözüm bulmaya çalışırım. Bunun etkili olmadığı durumlarda ise aileye haber veririm, sorunu onlarla birlikte çözmeye çalışırız”*; Sıdika Öğretmen, *“önce kendim konuşuyorum ve sorumluluk veriyorum. Davranış problemi devam ederse aileyi işin içine katarım. Aile ile el birliğiyle çözeriz genelde”*; Umut Öğretmen, *“öğrenciyle birebir görüşürüm ve ailesine hemen haber veririm”*; Nazlı Öğretmen, herhangi bir sonuç elde edemediğini özellikle belirterek, *“ailesiyle konuşuyorum, hiç bi işe yaramıyo tabi ki! Eskiden eti senin kemiği benim derlerdi, hiç sorun olmazdı. Şimdi veli öğrencisini okula getirince ‘öğrenci de benimdir, öğretmende, okulda’ şeklinde geliyor. Tam patron havasında. Neyi nasıl anlatacağın böylelerine!”* şeklinde görüşlerini aktarmışlardır.

Öğrenci ile konuşmadan, doğrudan aile ile irtibata geçen katılımcılardan Muhittin öğretmen, öğrencinin problemlili davranışları için sorunla ilgili anne-baba ile telefonda görüşerek soruna çözüm bulmaya çalıştığını şu cümleler ile aktarmıştır: *“Ben çok fazla sorun ile karşılaşmıyorum ama ciddi bişey olduğunu düşündüğüm bi olay olursa ararım anneyi ya da babayı, önce durumu anlatırım. Sonra okula çağırırım. Bi de öğrencinin yanında anne baba ile tekrar konuşurum. Çocuk anneyi*

*babayı ve beni birarada konuşurken gördüğünde durumun ciddi olduğunu anlıyor. O yüzden bi daha da yapmıyor ya da çok azaltıyor”.*

Bünyamin Öğretmen, “...uyarılarda bulunuyorum. Ama daha çok aile ile iletişime geçiyorum. Ailenin sorundan haberdar olmasını sağlıyorum. Ben okulda, aile evde öğrenci ile konuşunca halloluyor. Özellikle aileye diğer kötü örnekleri anlatıyorum. İşte mesela ‘şunun oğluyda böyleydi sonra bu hale geldi. Dikkat edin’ tarzında birkaç cümle kurunca aile de korkuyor zaten. O yüzden aile ile konuşunca problemler genelde ortadan kalkıyor”. Aile ile iletişim kurarak soruna bir çözüm bulmaya çalışan bir diğer katılımcı Cahide Öğretmen, “bir sorun ortaya çıktığında genelde aileye haber veririm, anne ile konuşurum. O sorun ortadan kalkana kadar aile ile sürekli bir iletişim halinde oluruz” şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

Mahsun Öğretmen, iki farklı şekilde davrandığını belirterek, düşüncelerini şu sözlerle aktarmıştır: “uumm yani ailesiyle konuşurum. Sorunu anlatırım, onlar ilgilenirler. Ama baktım olmuyor, ceza veririm, yani ceza yollarını denerim”. Konuyla ilgili farklı bir bakış açısına sahip olan Tarık Öğretmen, sınıftaki davranış problemlerinin kaynağının, öğrencilerin enerjilerini boşaltacakları oyun alanlarının olmamasına ve beslenme alışkanlıklarına bağlayarak şu ifadeleri kullanmıştır: “Aile ile işbirliği kurarak çocuğun beslenme düzenini, yani beslenme alışkanlıklarını değiştiririm. Aile ile işbirliği çok önemlidir. Bunları aile ile hallederim. Çocuğun ailesi ile görüşerek okul dışında çocuğun parkta, arsada, bir yerde oynaması için aileyi razı ederim”.

#### *4.1.7.3. Problem davranış sergileyen öğrenciyi Rehberlik Servisine veya Okul idaresine sevk etme*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, sınıf yönetiminde karşılaştıkları bazı problemleri davranışların çözümü için öğrenciyle ve ailesiyle konuşarak bir sonuca ulaşamadıklarında, sorunu okul rehberlik servisi veya okul idaresine sevk ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Beşir Öğretmen, “öncelikle öğrenciyle birebir konuşurum, sonra ailesine haber veririm. Eğer buna rağmen olay çözülmezse, uı şeye yani rehberlik öğretmenine yollarım ya da idareye” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer olarak, Muhittin Öğretmen, “sorunla ilgili anne baba ile görüştüğünden sonra eğer bi

*gelişme görmezsem, okul rehberlik servisi ile görüşmekteyim”* diyerek çözüm yolunu ortaya koymuştur.

Şirin Öğretmen, öncelikle öğrenciyle sonra da öğrencinin ailesiyle görüştüğünü, bunlardan beklediği sonucu alamadığı takdirde diğer seçenekleri *“problem çözülmezse okul rehberlik servisi ve hala devam ediyorsa artık gerekli yerlere okul idaresine falan başvururum”* şeklinde sıralamaktadır. Yine aynı şekilde Hatice Öğretmen, öğrenci ve ailesiyle görüşmelerden bir sonuç alamadığı takdirde sorunu çözmek için, *“bazen öğrenci ile konuşmak ya da aileyle iletişime geçmek sorunu çözmiyor, o yüzden okul rehberlik servisine ve ihtiyaç duyarsam okul idaresine başvururum”* ifadeleriyle görüşlerini aktarmıştır.

Nazlı Öğretmen, *“genellikle konuşuyorum çocukla, aileyle ama işe yaramıyor. Sonra rehberliğe yolluyorum, gerçi o da işe yaramıyor ama neyse. İşin özeti kendi kendine düzelmesini bekliyorum”* diyerek sınıftaki davranış problemlerini çözmek için hiçbirinden sonuç alamadığı birkaç yol denediğini belirtmiştir.

Nurettin Öğretmen, *“bir sorunla karşılaşırsam hemen rehberlik servisi ile işbirliği yaparım”*; Sıdika Öğretmen, *“önce kendim konuşuyorum ve sorumluluk veriyorum. Davranış problemi devam ederse aileyi işin içine katarım. Aile ile el birliğiyle çözeriz genelde. Hala da bi başarı sağlanamamışsa o zaman rehberliğe yönlendiriyorum”*; Zelal Öğretmen, ilk adımının öğrenciyle konuşmak olduğunu belirttiikten sonra *“eğer öğrenci ile konuşmak etkili olmadığını görürsem idare ile temasa geçerek, rehberlik öğretmenine yollamalarını istiyorum”* şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

Murat Öğretmen de öğrenciyle konuştuğunu, bunun devamında diğer birimlerle (rehberlik servisi, okul idaresi, aile) iletişime geçtiğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Genelde yanıma alırım, yaptığının doğru olmadığını, bu hareketleriyle diğer arkadaşlarını da etkilediğini, bu hareketlerinin beni üzdüğünü, ondan beklemediğimi falan söylerim. Ondan sonra uumm yani bu davranışların sınıf içinde yaratacağı olumsuzluklardan bahsederim. Eğer bütün bunlara rağmen devam ederse eğitimdeki diğer paydaşlarıyla iletişime geçerim... yani paydaş derken işte, idare, rehberlik, çocuğun anne babası falan”*.



#### 4.1.7.4. Diğer Yöntemler

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları, ortaya çıkan davranış problemlerinin çözümü için bazen çeşitli yollar da denediklerini belirtmişlerdir. Örneğin; Müzeyyen Öğretmen “*sınıf düzeninin iyice bozulmaya başladığını gördüğüm an gerek sınıf içi olsun gerekse de sınıf dışı olsun kurallar belirleriz. Bunu yaparken ortak fikirler almaya gayret ederim*” diyerek bozulan düzeni tekrar sağlamak için sınıftaki tüm öğrencilerin karar alma mekanizmasında yer aldığı bir kurallar dizisi kullandığını belirtmiştir. Öte yandan davranış düzeltmede ödül kullandığını belirten Cahide Öğretmen, “*öğrenci davranışını düzeltene kadar her iyi davranışını ödüllendiririm*” diyerek görüş bildirmiştir. İstendik davranışa ödül veren öğretmene karşılık iki öğretmen ise istenmeyen davranışlara tepki olarak ceza yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan Fırat Öğretmen, “*yani teneffüse çıkarmama cezası da verebiliyorum bazen. Duruma bağlı. O an aklıma o geliyor, çıkarmıyorum bi kaç teneffüs*” diyerek durumu örneklendirmiştir. Ceza yöntemini kullanan bir diğer katılımcı olan Mahsun Öğretmen, “*aile ile konuşuyorum, sonra da ceza yollarını deniyorum. Çocuk canı yanacak yoksa düzelmiyor. Yani canı yanacak derken lafın gelişi yani. Yoksa kimseyi dövmem ben. Yani şunu demek istiyorum, herkes oynarken onu sınıfta oturtma cezası verdiğim zaman da canı yanar, anladın mı? Öyle yani*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Farklı yöntemler denediğini söyleyen Hatice Öğretmen, “*yani çeşitli. Mesela duruma göre tepki gösterebiliyorum. Bazen sert tepki gösteriyorum, bazen sadece gözlerinin içine içine bakıyorum. Bazen de görmezden geliyorum. Bazen tüm herkese iyi olmaları konusunda sesleniyorum*” diyerek uyguladığı yöntemleri ortaya koymuştur. Bünyamin Öğretmen ise, “*önce uyarı, sonra derse ara verme, motive etme, bazen de görmezden gelme*” şeklinde yöntemlerini sıralamıştır.

Eymen Öğretmen sınıftaki problemleri davranışları, öğrencilerin dersleri sevmemesine bağlayarak, bu problemleri çözmek için sorunun bu tarafına odaklandığını şu sözlerle ifade etmiştir: “*bu tür öğrenciler genellikle o anki konuyu sevmemek ya da anlamamakla ilgili çevresini rahatsız ediyor. Böyle durumlarda ona farklı etkinlikler yaptırarak ya da onu dersin içine çekerek sorunu çözmeye çalışıyorum*”.

Problemlili davranışları sorumluluk vererek çözmeye çalışan Sıdıka Öğretmen, “önce kendim konuşurum, olmazsa sorumluluk veririm, sınıfta meşgul olsun ki haylazlığa zaman kalmasın diye yani”; Sakine Öğretmen, “bu öğrencilere genellikle sorumluluk vererek enerjisini atmasını sağlarım. Sıkıldığını farketdiğimde kendisine yapabileceği bazı görevler veya sorumluluklar vererek dersle ilgili enerji harcamasını sağlarım. Sorumluluğu hakkıyla yerine getirdiği zaman hep birlikte alkışlarız”; Bahar Öğretmen, “sınıf içi etkinliklerde bol bol sorumluluk vererek önemli olduğunu hissettiririm” diyerek görüşlerini aktarmışlardır.

Eymen Öğretmen ve Yunus Öğretmenler sorunun kaynağını analiz ettiklerini ve buna göre bir çözüm yolu benimsediklerini belirtmişlerdir. Buna göre Eymen Öğretmen, “bunların (problemlili davranışların) sebebini öğrenmeye çalışırım. Sebebini bulduktan sonra neler yapabilirim ona bakarım. Şimdi şunu şunu yaparım diyemem çünkü her bir öğrencinin davranışı farklı sebeplerden kaynaklanıyor. Bazıları sıkılıyor bazıları tembel anlamıyor bazıları şımarık... yani şöyle diyim bu saydıkları mesela, uım öğrenci sıkılmışsa ilgisini çekmeye çalışırım. Tembelse kendim ilgilenirim veya ailesine ilgilenmesini söylerim ya da işte ne dedik, ha eğer şımarıkça ailesi uğraşsın diye tembihlerim” şeklinde sorunun kaynağının ne olduğuna göre hareket ettiğini ifade etmiştir. Diğer yandan Yunus Öğretmen de yapacaklarını maddeler halinde ifade etmiştir: “Öncelikle o davranışı sergileyenleri tespit etme. Sonra davranışları tanımla. Sonra davranışların nedenlerini netleştirme ve not alma. Daha sonra problem nedir ne değildir anladıktan sonra nokta atışı ile sorunu çözme ve en son olarak da gözleme”.

## 4.2. Kaynaştırma Öğrencisi Olan Sınıf Öğretmenlerine Ait Bulgular

Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen temalar ve alt temalar aşağıda verilmiştir.

### 4.2.1. Sınıf Oturma Düzeninin Belirlenmesi

#### 4.2.1.1. Öğrencilerin fiziksel durumu

Araştırmaya katılan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler ile yapılan görüşmeler neticesinde birçok öğretmenin sınıf oturma planını öğrencilerin fiziksel durumuna göre yaptığı belirlenmiştir. Örneğin; Berat Öğretmen, kısa boylu olan öğrencileri arkaya oturtmanın mümkün olmadığını bu yüzden ön sıralara kısa boylu arka sıralara uzun boylu öğrencileri yerleştirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Sınıfın oturma düzenini öğrencilerin tahtayı kesintisiz görebilmesine göre yapıyorum. Ben başlarda bu konuda çok sıkıntı yaşıyordum, işte daha tecrübesizdim. Kısa olanları arkaya da öne de oturtuyordum, öyle rastgele. Ama sonra dersteyken kısa olan öndekinin kafasından dolayı tahtayı göremiyordu. Ya ayakta, sıraya oturmadan yazıyordu ya da sırasından kalkıp tahtanın önüne kadar geliyordu, okuyordu, sırasına gidene kadar tekrar unuttuyordu ne yazacağını. Bi daha gerisin geri geliyordu bakıp gidiyordu. E düşününsenize hocam, sürekli ayakta dolaşan tahtanın önüne gelip gidenler var. Böyle bi sınıfı nasıl yöneteceksiniz ki. O yüzden ben elimden geldiğince çocuk tahtayı en iyi nasıl görür ona göre planlıyorum”*.

Öğrencilerin fiziksel durumuna göre planlama yapan diğer katılımcı Sevda Öğretmen, *“fiziksel açıdan bakarsak eğer, yani öğrencinin yapısı çok iriyse onu arkaya ya da pencere kenarlarına oturturum”* diyerek görüşlerini belirtmiştir. Benzer şekilde Kayra Öğretmen, *“akademik başarıya göre yapmam ben sıralamayı. Fiziksel durumu önemli öğrencinin. Tembeller öne, çalışkanlar arkaya olmaz. Arkaya oturmak zorunda kalan öğrencinin suçu çalışkan olmak mı? O yüzden ben ilk olarak bedensel özre göre ikinci olarak da boy uzunluğuna göre yapıyorum sıra düzenini”* şeklinde görüş bildirmiştir. Sümeyye Öğretmen, oturma düzenini oluştururken birkaç kıstası temel aldığını bunların en önemlisi olarak *“öğrencinin fiziksel yapısı en belirleyici kriterimdir”* diyerek düşüncelerini aktarmıştır.

Fiziksel farklılıkların temel alındığı Leyla Öğretmen'nin sınıfında benzer bir uygulama yapıldığı belirtilmiştir. Leyla Öğretmen, *“sınıfta adalet duygusu gereği her öğrencinin her yerde oturmasını göz önünde bulunduruyorum. Bunun için sıra değişimi yapmakla beraber öğrencinin fiziksel durumunu günlük olarak değerlendiriyorum”* diyerek günlük olarak oturma düzeni değişimi yaptığını, aynı zamanda değişen yerlerle birlikte öğrencilerin fiziksel durumlarını değişen yeni düzene göre tekrardan belirlediğini aktarmıştır. Yusuf öğretmen, fiziksel duruma göre oturma planını ayarladığını belirterek, nedenini de *“fiziksel olarak iri çocuklar önde otursalar arkadakiler göremez”* diyerek ifade etmiştir. Öğrencilerin *“boy durumuna göre”* düzenleme yapan bir diğer katılımcı Nurullah Öğretmen, bunun oturma planı için birkaç kriterden biri olduğunu aktarmıştır.

Oturma planı için ilk kriterinin öğrencinin boy uzunluğu olduğunu belirten Şakir Öğretmen, *“ilk önceliğim boy sırasıdır. Kısa boyluları öne, uzun boyluları arkaya oturturum. Sınıf mevcudu bu durumu değiştirmez. Çünkü arkada kısa boylu öğrenci kalırsa mutlaka ders esnasında yazı tahtasını göremediklerinden şikayetçi oluyorlar, bu da dersi olumsuz etkiliyor”* diyerek boy sırasına göre oturma planı yaparak muhtemel sınıf yönetimi sorunlarını önleyebildiğini belirtmiştir.

#### 4.2.1.2. Kaynaştırma Öğrencilerine Göre

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin, sınıf oturma düzenini oluştururken en çok dikkat ettikleri konuların başında ‘kaynaştırma öğrencisinin sınıftaki yeri’ gelmektedir. Buna göre kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin tamamı, kaynaştırma öğrencisini veya öğrencilerini en ön sıraya veya öğretmene en yakın sıraya oturtmakta, diğer öğrencileri de kaynaştırma öğrencileri oturtulduktan sonra belirli kriterlere göre yerleştirdikleri belirtilmiştir. Buna göre bazı öğretmenlerin kendi ifadeleri, doğrudan alıntılar şeklinde aşağıda sunulmuştur:

Salih Öğretmen, *“bazı öğrenciler, örneğin özel eğitim öğrencileri sınıfı çok huzursuz ediyor sıklıkla. Bu öğrencilerin davranışları yanındaki ve çevresindeki arkadaşlarını olumsuz etkilediği için kendime yakın oturtuyorum. Her zaman gözümün önünde olsunlar diye. Sıra değişikliği yaptığımda bunları dahil etmem”* diyerek kaynaştırma öğrencilerini sınıf yönetimi kapsamında yaşanan sorunların

kaynağı olarak gördüğünü ifade etmiştir. Benzer şekilde Adnan Öğretmen kaynaştırma öğrencilerini kastederek, *“işitme ve görme raporu olanları öne alıyorum, diğerleri ise sürekli değişiyor. Yalnızca bu çocukların yeri sabit kalıyor”* diyerek görüşlerini ortaya koymuştur. Adnan Öğretmen’in uygulamasını Harun Öğretmen de kullanmakta olduğunu belirtmiştir: *“Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerimin yeri aynı, yıl boyu aynı yerde otururlar. Ama diğerleri değişir. Haftalık olarak yani”*.

Sümeyye Öğretmen’in kaynaştırma öğrencilerini tanımlarken kullandığı ifadeler oldukça dikkat çekicidir. *“oturma düzenini önce öğrencinin boyuna posuna iriliğine vs. gibi fiziki yapısına göre yaparım. Sonra da sağlık sorunlarına göre. Mesela görme, işitme, öğrenme güçlüğü, dikkat dağınıklığı gibi sorunları olanları ön sıralara oturturum”*. Kaynaştırma öğrencilerini sınıf yönetimi sorunlarının kaynağı olarak gören bir diğer katılımcı Hiranur Öğretmen de dikkat çekici ifadeler kullanmıştır: *“davranış bozukluğu olan, görme problemi olan, işitme engelli, ya da umm ne biliyim işte kaynaştırma öğrencilerini ön tarafa oturmaktayım veya cam kenarına almaktayım”*.

Nisa Öğretmen, *“sınıfımda iki tane kaynaştırma öğrencisi var. Bu öğrencileri tahtanın önündeki sıraların en önüne, yani üçlü sırayı düşünürsek ortadaki sıranın en ön sırasına oturtmaktayım”* şeklinde sınıf oturma planı hakkında bilgi verirken; Kayra Öğretmen de, *“ilk olarak bedensel özrüne göre bazılarını ön sıralara oturturum. Sonra iyi görmeyenleri öne oturturum. Ha bi de az işiten varsa onu da öne alırım”* diyerek görüşlerini aktarmıştır.

Oturma planı oluşturulurken sınıfın fiziki durumunu daha çok göz önünde bulundurduğunu belirten Cemre Öğretmen, kaynaştırma öğrencilerinden örnekler verirken genelde ‘kusur, özür’ gibi ifadeleri kullanmış ve sözlerine şu şekilde devam etmiştir: *“öncelikle sınıfın büyüklüğüne göre karar veriyorum. Eğer imkan olursa özürlü öğrencilerime ayrı yer ayarlarım. Onun dışında işte öğrencilerin fiziki yapıları önemli, özür durumları, görme kusurlarına göre öncelik tanıyorum”*. Cemre Öğretmen’in *“özürlü öğrencilerime ayrı yer ayarlarım”* ifadesine ilişkin sınıf gözlemi neticesinde bulgularanan bir fotoğraf karesi aşağıda sunulmuştur (Resim 4-7):



**Resim 4-7: Cemre Öğretmen'in Kaynaştırma Öğrencisi için oturma planı**

Sevda Öğretmen, “*kaynaştırma öğrencisi, hiperaktif öğrenci, görme engelli ve işitme problemi olan öğrencileri öğretmen masasına yakın ve önde olacak şekilde oturtuyorum*” şeklinde görüş bildirmiştir. Nazime Öğretmen, “*genelde öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundururum. Kaynaştırmalar, gözlüklü, dikkat eksikliği olan, bedensel engelli olanlar önde oturur*”; Yusuf Öğretmen, “*Kaynaştırma öğrencileri, dikkat dağınıklığı olan, göz problemi ve duyma sorunu olanlar ön sıralarda sabittirler her zaman, diğerleri değişir*”; Nurullah Öğretmen, “*öncelikle sınıfta problemi olanlara dikkat ederek, yani mesela görme, işitme problemleri veya kaynaştırma olması gibi. Bunlar bana yakın olan ön sıralarda otururlar*” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

#### 4.2.1.3. Akademik Başarıya Göre

Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda oturma düzeni planlanırken en sık dikkat edilen bir diğer kriter de öğrencilerin genel başarı ve akademik performans

düzeyleri olduğu belirtilmiştir. Örneğin, Nezir Öğretmen, “sınıfın oturma düzenini akademik başarıya göre belirlerim. Çünkü yıl içinde yapacağım çalışmalar ona göre olacak. Öğrencileri 3 gruba böliyorum: Vasat-Normal-Üstün şeklinde. Birinci grup hiçbir şey bilmeyen, okuma yazma olmayan özel eğitim öğrencileri, yani kaynaştırmalar. Bu öğrencileri kendime yakın veya kolay ulaşabileceğim yerlere oturtuyorum genelde. Diğerleri de bu mantıkla oturuyor işte” diyerek görüşlerini bildirmiştir.

Kayra Öğretmen, “öğrencinin akademik başarısı, çalışkan olması benim için bir ölçüt. Genelde yavaş öğrenenleri ya da derslerden kaytarmayı seven öğrencileri kendime yakın oturturum” şeklinde görüş bildirmiştir. Berat Öğretmen de benzer bir uygulama yaptığını şu şekilde ifade etmektedir: “Genelde dersi anlamayanları öne, anlayanları arkaya yerleştiririm. Arkaya yerleştirdiklerim bir kere dersi anlattığımda anlıyorlar. Onlara dersi anlattıktan sonra ödevlendirme yapıyorum, onlar bu görevle ilgilenirken, ben dersi anlamayanlarla birebir ilgilenip dersi yeniden anlatıyorum. Bu şekilde yaparak ortalamayı tutturduğumu düşünüyorum. Zaten beni yoran genelde bu anlamayanlar oluyor. Diğerleri hemen anlıyorlar”.

Gülperi Öğretmen, sınıf oturma düzenini planlamada öğrencilerin başarı durumlarını göz önünde bulundurmak zorunda olduğunu bildirerek, “herkese herşeyi aynı şekilde anlatamazsınız ki. Bu yüzden ben seviye grubu yapmak zorunda kalıyorum. Kaynaştırmaları bi sıraya alıyorum diğerlerini başka sıraya. Önce iyi olanlara ders anlatıyorum ki kötü olanlara daha çok zaman ayırabileyim” şeklinde görüşlerini aktarmıştır. Lale Öğretmen, “öğrencilerin bireysel başarılarına göre değerlendiriyorum ben. Yani şöyle ki, kolay ulaşabileceğim öğrencileri öne oturtuyorum” diyerek görüşlerini aktarmıştır.

Nurullah Öğretmen de benzer bir planlama ile oturma düzenini sağladığını ifade etmiştir: “Benim sınıfımda çok kaynaştırma var. Her biri zaten bi dünya. Genelde onları duvar tarafındaki sıraya oturtuyorum. Biraz daha iyi olanları orta sıraya, en iyi olanları ise pencere kenarına alıyorum... Bu bana şu kolaylığı sağlıyor. Ben zaten öğrencilerimi tanıyorum. Dersi hızlıca bi anlatırım, en iyiler anlar. Sonra orta sıraya biraz da açarak anlatırım. Örnekler veririm bu sırada iyi olan öğrenciler iyice anlamış oluyor bizi dinlerken. En sonunda ise iyi ve orta olan öğrencilere kitabın şu sayfasındaki şu alıştırmaları işte ya da konuyu okuyun, çözün diyorum.

*Dersin sonlarına doğru kaynaştırma sırasındaki çocuklarla ilgileniyorum. Onlarla özel ilgilenmek lazım yoksa öğrenemiyorlar. Genelde birebir ilgileniyorum”.* Nurullah Öğretmen’in sınıfında gözlem yapılmıştır. Gözlem sırasında, sınıf öğretmenin ‘kötü öğrenciler, kaynaştırmalar’ diye tabir ettiği duvar kenarında bulunan sıranın, diğer sıralardan daha ayrı durduğu, diğer iki sıranın ise birbirine çok yakın olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca Nurullah Öğretmen’in görüşmede ifade ettiği gibi, dersin sonlarına doğru kaynaştırma öğrencileri ile birebir ilgilenmediği bulgulanmıştır. Nurullah Öğretmen’in sınıfında yapılan gözleme ilişkin fotoğraf kareleri aşağıda sunulmuştur (Resim 4-8 ve Resim 4-9):



**Resim 4-8: Nurullah Öğretmen'in sınıfı için oturma planı**



**Resim 4-9: Nurullah Öğretmen'in sınıfı için oturma planı**



## 4.2.2. Öğretmenlerin Derse Hazırlığı

### 4.2.2.1. Günlük Yaşantıyı Kullanma

Araştırmaya katılan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri, derslere hazırlanırken öğrencilerin günlük yaşantılarından faydalandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Lale Öğretmen, “öğrencilerin yaşam koşullarından, sosyo-ekonomik durumlarını göz önünde bulundurarak onların günlük yaşamlarına uygun şeyler bulmaya ve bulduğum şeyleri derste işlemeye dikkat ederim. Çünkü çocuk kendinden şeyler bulabilmeli derslerde. Derste gördüğü konuyla aile hayatındaki şeyin bağlantısını kurabilirse o zaman derste dersten başka şeyle uğraşmıyor” diyerek sınıf yönetimi sorunları yaşamamak için öğrencinin okul dışı hayatıyla bağlantılar oluşturduğunu ifade etmiştir.

Benzer bir açıklama da Yağmur Öğretmen aktarmıştır: “Derlere hazırlanırken öğrencinin ilgi, tutum, yeteneklerine göre, bazen de içinde yetiştiği kültüre göre planlama yapıyorum. Bu şekilde yaptığım zaman ders çok akıcı bir şekilde ilerliyor. Tabi doğal olarak sorun da yaşamıyoruz ya da çok az yaşıyoruz. Bence her öğretmen öğrencisine göre eğitim yapmalı. Yani çocuk evde elmayı zor bulabilirken, ne bileyim işte örneğin muz ile sayı saymayı öğretmeye kalkarsan öğretemezsin. Çocuğun aklı muzda kalır. Öğrencinin kültürünü derslerde kullanmak neye yarayacak diye sorarsanız, öğrenciyi derse bağlar. Dersten kopuk olmaz. Dersten başka şeyle de uğraşmaz. Bu yüzden çok önemli”.

Şakir öğretmen de günlük yaşantıyı kullandığını, bu şekilde derslerin daha zevkli ve daha eğlenceli geçtiğini şu sözlerle bildirmiştir: “Gündelik hayattan örnekler söylüyorum öğrencilerime. Çevre faktörü çok önemli. Öğrencilerin dikkatini en iyi çeken şey bildiği tanıdığı şeylerdir. Bu yüzden öğrencilerin çevrelerinden örnekler söylüyorum, hemen anlıyorlar”. Salih Öğretmen bu konudaki düşüncelerini, yaşamla eğitimin eşitlenmesi halinde sınıfta huzurlu bir ortam oluşabileceğini, sorunsuz bir şekilde ders işlenebileceğini şu cümleler ile açıklamıştır: “Herşeyden önce yaşama ve çevreye göre hazırlıyorum planlarımı, buna göre hazırlık yapıyorum yani. Öğrencilerin yaşamlarıyla kavramları eşitlenmesini sağlamakla sınıfta sorunsuz ders işlemeyi becerebiliyorum. Yani çocuk çevresiyle sınıfını birleştirebiliyorsa burası onun için okul değil yaşam alanı oluyor. Dolayısıyla

*sıkılmıyor, bozulmuyor, sorun çıkarmıyor. Zaten tüm dersler hayatın içerisinde. Amaç da zaten bu. Bunları farketmeden çocuğun bilinç altına yerleştirmek. Yani çocuğa bakmak değil görmek olayını öğretiyorum bu şekilde. Dediğim gibi çevreyle okulu birleştirmek sorunları önlemenin en önemli yolu bence”.*

Salih Öğretmen’in görüşlerine paralel bir diğer katılımcı görüşü Cemre Öğretmen tarafından aktarılmıştır. Cemre Öğretmen, derslerdeki kazanımların gündelik hayatla ilişkili olduğu için bu kazanımlara göre hazırlık yaptığını ve bu sayede derslerin işlenişi esnasında herhangi bir sorun ile karşılaşmadığını belirtmektedir. Cemre Öğretmenin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: *“Amaç kazanımları vermek olduğu için öncelikle kazanımlara göre hazırlanıyorum. Neden mi kazanım? Çünkü kazanımlar öğrencinin hayata hazırlanması için yazılıyor. Ee hayata hazırlamak için kullanılan kazanımları kazandırırken neden hayatı kullanmayalım? Hayatla kazanımları eşleştirebiliyorsanız, hiçbir sorun kalmıyor. Zaten çocuk sınıfta anlatılan şeyi anlamadığı için sıkılıyor, sıkılınca da ona buna sataşılıyor. Yani demek istediğim şu, hayatın içinden şeylerle sınıfa geldiğinizde öğrenci dersi anlıyor, hem de başka birşeyle uğraşmıyor”.* Sümeyye Öğretmen de konuyu *“somut olması ve mutlaka çevreden olması”* şartı ile çeşitli örnekler ile anlattığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Harun Öğretmen, *“öğrencilerin en kolay anlayacağı şeyden yani çevrelerinden örnekler bulur, onları sınıfa getiririm, yaşamdan örneklerle konuyu kavratmaya çalışırım”* şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

#### *4.2.2.2. Sınıftaki Öğrenci Başarı Seviyeleri*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri anlatacakları derslere hazırlık yaparken sınıftaki öğrencilerin akademik başarı durumlarını göz önünde bulundurdıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu konuda tam bir görüş birliği olmadığı görülmektedir. Buna göre bazı öğretmenler ortalama bir öğrenciye göre dersi işlediğini belirtirken bazıları da akademik açıdan en düşük profile sahip öğrenciye uygun ders anlattığını ifade etmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Nezir Öğretmen derslerini anlatırken ortalama bir öğrenciye uygun şekilde ders işlediğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Derslere hazırlanırken, ne anlatacağımı planlarken genelde normal bir öğrenci profiline uygun olacak şekilde hazırlıyorum.*

*Dersin hazırlık ve plan aşamasını buna göre hazırlıyorum. Yani sınav falan yaptığım zaman da ortalama bir öğrenciye göre sorarım... Bütün öğrencileri eşit kabul ederim. Bütün öğrenciler anlattığım konuyu anlayacak şekilde hazırlıyorum mesela. Kişiyi özel hiçbirşey yapmıyorum. Kişiyi özel derken şu şekilde kıstasım olur. En alt seviyedeki öğrencim, yani kaynaştırma öğrencim anladiysa demek ki herkes anladı. Dersimi en alttaki öğrencim anladiysa en üstteki öğrencimle sorun yaşamam. Çünkü ona yönelik vereceğim şeyler de var. Sıkılmasın diye ona da farklı görevler veriyorum”.*

Nazime Öğretmen derse hazırlık yaparken dikkate aldığı ilk kriterin “öğrencilerin seviyesi” olduğunu dile getirmiştir. Yusuf Öğretmen de “tüm öğrencilerin derse katılabilmesi, herkesin dersle ilgilenmesi için ortalama bir öğrenciye göre hazırlık yapar, ders anlatırım” şeklinde görüşlerini aktarmıştır. Görüşlerini sunan bir diğer katılımcı Leyla Öğretmen de, “öğrencinin (öğretmen burada kaynaştırma öğrencisinden bahsediyor) özel durumunu göz önünde bulundurarak orta seviyede ders anlatırım. Bazen anlamayanlar oluyor ama genelde sıkıntı yaşamıyoruz. Ders hazırlıklarımı, planlarımı sınıfın genel seviyesine uydururum” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sümeyye Öğretmen, “öncelikle seviyeye uygun olmasına dikkat ederim. Çünkü sınıfta çok düşük öğrenciler var. Ben yüksek seviyede anlattığımda onlar sınıfta uyuyor hiç birşey anlamadıklarından. E diğer türlü yapsam alt seviyeden anlatsam bu sefer iyi olanlar sıkılıp sorun çıkarıyor. Bu yüzden ben de orta seviyedeki bir öğrenciye göre hazırlanır ona göre anlatırım” diyerek görüşlerini aktarmıştır. Kayra Öğretmen farklı bir uygulama yaptığını şu sözlerle dile getirmektedir: “ders planı hazırlamam ki, yani öyle her derse hazırlık yapmam. Sınıfın en kötüsüne göre, onu baz alarak, en yavaş öğrenen öğrenciye göre, yani işte kaynaştırmalar var ya, onların seviyesine inerek ders anlatıyorum. Aslında biraz spontane oluyor genelde. Anlayıp anlamadığını bilemiyorum artık. Bu sırada iyi olan öğrenciler de zaten anlıyordur”. Nurullah Öğretmen, “ımmm dersin düzeyi, öğrencinin düzeyi, konuya göre işte hazırlanıyorum. Bi de öğrencilerin ilgi alanına girmesi için aynı seviyeyi tutturmak lazım, yoksa dağılıyor hepsi” diyerek konuyla ilgili görüşlerini aktarmıştır.

Adnan Öğretmen, “tüm öğrencilere göre, yani herkesin anlayacağı şekilde” ders anlattığını, dolayısıyla ders işlenişinde genel bir sunum yaptığını ifade etmiştir. Sinan Öğretmen, “dersi işlemek için hazırlansam mutlaka sınıfın seviyesine bakarım”; Gülperi Öğretmen, “konuyu öğrencilerin anlayacağı şekilde anlatacak gibi hazırlanırım”; Hiranur Öğretmen, “öğrencilerin genel seviyesine göre”; Berat Öğretmen, “dersimi ortalama bir öğrenciye göre anlatırım” diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir.

#### 4.2.2.3. Öğretmen Kılavuz Kitabına Göre

Katılımcı öğretmenler ile yapılan görüşmelerde birçok öğretmenin eğitimin bireyselleştirilmesi için hiçbir şey yapmadıkları, çoğu derste, bakanlıkça gönderilen ve öğretmenlere yardımcı olması için yapılacak işlerde ‘çerçeve’ olması amaçlanan ‘öğretmen kılavuz kitapları’ kullandıkları belirtilmiştir. Örneğin; Berat Öğretmen, “genelde bir plana göre hareket etmiyorum. Yani matematik dersinde ne yapacağımı biliyorum ama örneğin Türkçe dersinde ne yapacağımı bilmiyorum açıkçası. Yani dersten önce bişey yapmıyorum. Kılavuz kitaplarımız var. Derste işlememiz gereken okuma parçaları var. Onları işliyoruz. Öğretmen kılavuz kitabına göre hareket ediyorum. Zaten kitap genel anlamda herşeyi içeriyor. Başka bişey yapmaya gerek kalmıyor” diyerek sınıftaki öğrencilerin farklılığı olup olmamasına veya kaynaştırma öğrencisinin kazanımları elde edip etmemesine dikkat etmediğini ortaya koymuştur.

Benzer şekilde Sinan Öğretmen, sınıfa getirdiği yardımcı ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitabında bulunan konuların yeterli olduğunu, bunun için herhangi bir hazırlığın olmadığını şu sözlerle belirtmiştir: “Kaynak kitaplarım var bi de öğretmen kitabı var. Öğretmen kitabına göre ders işliyorum, geri kalan zamanlarda ise getirdiğim kaynak kitaplardan yararlanıyorum. Zaten ders bitiyor sonra. Yetiyor bize. Ha bi de yeri geldi mi fotokopi dağıtıyorum”.

Nisa Öğretmen konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde aktarmıştır: “Derse veya öğrenciye özel bir hazırlık yapmıyorum ben. O konuda kılavuz kitabına bağlı kalıyorum. Kılavuz kitap çok iyi bence. Öğretmenin üzerinden büyük bi yükü kaldırdı. Mesela siz soruyorsunuz ‘ne hazırlık yaparsınız’ diye, dimi? İşte kılavuz kitap olmasaydı hergün bunlarla uğraşacaktık. E şimdi buna enerji yetmez ki. Ama

*kılavuz kitap olunca zaten herşeyi nasıl yapacağını orda belirtmiş. Kısacası adamlar bizim yerimize hazırlık yapmışlar. Biz daha çok sınıfa hakim olmaya çalışıyoruz. Yani verilecekler hazır, kitapta. Benim görevim bunları nasıl vermek. Sınıfta huzurlu bir ortam oluşturuyorum, sonra da dersi işliyoruz”.*

Konuyla ilgili görüşlerini paylaşan bir diğer katılımcı Sevda Öğretmen, *“kılavuz kitaplara göre hazırlanıyorum, orda ne varsa ben de ona göre ders anlatıyorum. Doğrusunu isterseniz ekstra olarak bir şey yapmıyorum. Zaten istesek de yapamayız. Zaman kısıtlı”* diyerek görüşlerini aktarmıştır. Kayra Öğretmen, kılavuz kitapları kastederek *“müfredata bağlı kalıyorum genelde. Ders ders ne yapılacağı belli. Bunun dışına çıkmıyorum”* şeklinde açıklama yapmıştır. Yağmur Öğretmen, *“tabi ki ilk olarak kılavuz kitaplarına dikkat ediyorum”* diyerek başka herhangi bir planlamasının olmadığını söylemiştir.

#### *4.2.2.4. Somut Örnekler Kullanma*

Katılımcı öğretmenlerin derslere hazırlanma aşamasında sıklıkla başvurdukları yöntemlerin arasında, derslerde somut örnekler kullanmak üzere birtakım girişimleri oldukları görülmektedir. Somut örneklendirme durumuyla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Sevda Öğretmen, *“ilkokulda çalışıyoruz. Bu yüzden çocukların akılları öyle herşeyi almıyor. Biz de elimizden geldiğince konuyu somutlaştırmaya çalışıyoruz. Çünkü öğrenciler soyut şeyleri anlamıyorlar. Anlamadıkları zaman da başımıza bela oluyorlar. Ya ayakta dolanıyor, ya tuvalate gidiyor, ya arkadaşıyla konuşuyor, yani bir sürü ders dışı şey işte. Sonra oğlum sus kızım otur yavrum şöyle yap böyle yap diye bağır dur. Aslına bakarsan hocam, dersi anlamayan çocuk sorun çıkaran çocuk. Yoksa hiçbir sorun kalmayacak. Bu yüzden ben elimden geldiğince konuları somutlaştırmak için neler yapabilirim onu araştırıyorum. Dersten önce varsa yani bulabilirsem dikkat çekici bişey getiriyorum. Öğrenciler duyduklarından çok gördükleriyle dokunduklarına ilgileniyorlar. Yani böyle işte. Ha şunu da ekleyeyim. Somutlaştırma yaptığınızda sadece öğrencileri kendinize çekmiyorsunuz aynı zamanda öğrencinin seviyesine inerek ona o konuyu öğretmiş oluyorsunuz”* diyerek görüşlerini ortaya koymuştur.

Derslerden önce anlatacağı konuyu somutlaştırma çabası gösteren Hiranur Öğretmen, “*dersten önce, dersi nasıl somutlaştırırım onu kafamda planlıyorum. Konuyu oyunlaştırmaya çalışıyorum, bu yaştaki çocuklar oyun oynayarak öğreniyorlar. Anlatma yetmiyor. Tamam anlatarak bazıları öğreniyor ama genelde çoğu anlamıyor. Bu yüzden somut nesnelere falan ayarlıyorum, onları derse getiriyorum*” diyerek görüşlerini bildirmiştir.

Sümeyye Öğretmen, “*konuyu anlatacağım zaman somut örnekler bulurum. Onların üstüne kurgularım dersimi. Hatta bazen derslerimi hikayeleştirerek anlatırım. Bu şekilde çocuklar çok güzel ders dinlerler. Çünkü dokunabilecekleri nesnelere veya hikaye dinler gibi anlatılan dersler çocukların kafalarında o dünyayı yaşamalarına yardımcı oluyor. Dolayısıyla hem dersi dinliyorlar hem de düşünüyorlar ve öğreniyorlar. Kolay kolay da unutmuyorlar zaten. Bunun faydasını çok gördüm. Örnek vereyim. Derslerde farklı kültürleri işleyecek bir gün. Bende konuyu altın yumurtlayan tavuk hikayesine bağladım. İşte bu tavuk farklı ama herkesten daha değerli. Farklı olabiliriz ama bu kötü olacağımız anlamına gelmiyor gibisinden konuştum herkes pür dikkat dinledi ve kanımca hepsi konuyu çok iyi kavradı*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Harun Öğretmen de diğer katılımcılara benzer görüşler sunmuştur: “*Öğrencilerin anlayacağı, derslerde dersten başka birşeyle uğraşmayacakları, ilgilerini sürekli derste tutacak, basit, kolay, ilgi çekici, somut örnekler veya nesnelere hazırlarım. Buna göre hazırlık yaparım*”; Nazime Öğretmen, “*somut materyallere çok önem veririm. Bazen çocuk gibi düşünürüm, kendimi onun yerine koyarım. Öğretmenim nasıl anlatsa daha iyi öğrenirim diye düşünürüm ona göre hazırlık yaparım derslere*” şeklinde konuyu örneklendirmişlerdir.

#### **4.2.3. Derslerde Kullanılacak Öğretim Yöntemi, Tekniği ve Araç-gereçler**

##### **4.2.3.1. Yöntem, Teknik ve Araç-gereçlerin Anlatılacak Konuya Göre Seçilmesi**

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, derslerde kullanılacak olan öğretim, yöntem, teknik ve araç gereçlerin

seçiminde en sık ifade edilen durum, öğretim yöntem, tekniklerinin ve kullanılacak araç-gereçlerin konuya uygun olarak seçilmesidir. Örneğin, Nisa Öğretmen, “sınıflarımızda halihazırda akıllı tahtalar var. Ders işlerken yeri geldiğinde onu kullanıyorum. Aynı zamanda eğer konuya uygun olduğunu düşünüyorsam beyin fırtınası yaptırıyorum, videolardan faydalaniyorum. Bazen bunlara gerek kalmıyor, konuyu sadece sunuş yöntemi ile anlatıyorum. Fen derslerinde deney falan yaptırıyorum. Velhasıl o an konuya ne uygunsa onu yapıyorum. Bu şekilde dersi tekdüzelikten kurtarmış oluyorum” diyerek konu hakkındaki görüşlerini bildirmiştir.

Nurullah Öğretmen, “müfredatta öngörülen konulara göre ben de yöntemimi veya işte teknik vesaire belirliyorum. Derslerde kullanacağım araç-gereçler de konuya uygun oluyor. Uygun olanlardan seçiyorum”; Salih Öğretmen, “anlatacağım konu hangi sanat dalına yakınsa, o sanat dalı ile ilgili, bağlantılı ilişkiler bulup yöntemimi ona göre seçiyorum. Müzikle ilgili ise, anlatım tekniğini, resimle ilgili ise görsel anlatım, bilimle ilgili ise deneysel çalışma yapıyorum. Materyal konusunda ise çoğu zaman okulda eksik şeyler var, olanlarla idare ediyoruz”; Yağmur Öğretmen, “bazı konularda şarkı video falan izlettiriyorum, bazen de belgesel açıyorum. O an işlediğimiz konuya göre değişiyor”; Lale Öğretmen, “kaynak kitaplardaki konuları inceliyorum. Orda önerilen materyaller ne ise onları bulup getiriyorum. Yöntem olarak anlatım, soru cevap ya da tartışma yapıyoruz. Konu artık neyi gerektiriyorsa ona bağlı”; Gülperi Öğretmen, “yapacağım etkinliğin gereklerine göre seçiyorum ben. Elimdeki araç gereçlerden temin ettiklerimden ne varsa onları kullanıyorum”; Sevda Öğretmen, “dersi anlatacağım yöntemi konuya göre seçerim, ayrıca okul ve sınıf şartlarına uygun mu diye bakarım”; Hiranur Öğretmen, “sınıfta akıllı tahtayı kullanıyorum dersin durumuna göre. Yani dersin ve konunun özelliklerine göre görseller, sesler vs. yararlanıyorum. Bilgisayarı mutlaka kullanıyorum”; Sümeyye Öğretmen, “umm valla açıkçası çok fazla şeye dikkat etmiyorum ama genelde akıllı tahtayı kullanıyorum, bazen projeksiyondan faydalaniyorum. Öyle yani çok bişey yapmıyoruz” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Konuyla ilgili görüş bildiren bir diğer katılımcı Harun Öğretmen de benzer ifadeler kullanmıştır. Harun Öğretmen görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır: “Yöntem olarak genelde anlatım metodunu kullanırım ama konuya göre değişir tabi. Aynı şekilde kullanacağım ıvır zıvır da, ne diyorsunuz işte materyalleri de

*anlatacağım konuya göre seçerim. Yani özetlemek gerekirse anlatılacak konunun özelliğine göre, çevreden kolay bulabileceğim ya da halihazırda olan nesnelere olmasına dikkat ediyorum genelde”;* Nazime ğretmen, *“valla materyal olarak hibişey kullanmıyorum. Teknolojik olarak zaten faydanlanma söz konusu değil, çünkü okulda internet yok. Kitaplardan fotokopi çekiyorum en fazla, sonra da fotokopileri sınıfa getirip çocuklara anlatıyorum. Derslerimiz böyle geçiyor”* diyerek görüşlerini aktarmışlardır.

Derslerde kullanılacak olan đretim yöntem, teknik ve materyalleri seçme konusunda dersin veya konunun özelliğini kıstas alan diğer katılımcı Şakir đretmen de konuyla ilgili görüşlerini Őu Őekilde aktarmıştır: *“Aslında evet, yani konuya göre değiştir. Konu en iyi nasıl anlatılır diye düşünüyorum, ona göre tercih ediyorum. Yntemimi de öyle seçiyorum. Konunun özelliğine göre, anlatım, soru-cevap-efendime söyleyeyim ište... balık kılı beyin fırtınası falan kullanıyorum. Zaten daha fazla Őey kullanmak istersek bulamayız, okulda yok. Benim de öyle gidip çok araştırap alıp getirmeye ne param yeter ne de zamanım. Olanla yetinmeye çalışıyorum”*.

Berat ğretmen, *“konunun özelliğine göre ğretim yöntemimi seçiyorum. Konunun içeriği görsel sunuya mı uygun, iştisel mi? Buna dikkat ediyorum. Konu veya dersin özelliği mesela drama yöntemine uygunsa bu yöntemi seçiyorum. Anlayacağınız konu burada çok büyük önem arz ediyor”* diyerek tercih ettiği ğretim yöntem teknik ve araç gereçleri dersin içeriğine göre seçtiğini ifade etmiştir.

#### *4.2.3.2. Yöntem, Teknik ve Araç-gereçlerin ğrencilere Göre Seçilmesi*

Araştırmaya katılan öğretmenler, dersi anlatmak üzere kullanacakları ğretim yöntem, teknikleri ve araç-gereçleri seçmek için sınıflarındaki öğrencileri dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Kayra ğretmen, *“ilk düşündüğüm Şey ğrenciyi aktif etmek. Bunun için ders anlatma yöntemimi, ğrenci derse en aktif katılabileceği Şeklinde seçiyorum. Mesela ğrencilerime soru soruyorum, doğru-yanlış cevap vermesine çok takılmıyorum. nemli olan soruya cevap verme isteğinin ve cesaretinin olması, bu duyguları uyandırabilmek. Diğer yandan seçeceğim materyalleri de ğrenci derse aktif katılsın, ilgi uyandırsın diye seçiyorum”* Şeklinde



görüşlerini aktarmıştır. Ancak Kayra Öğretmen'in dersine ilişkin araştırmacının yaptığı gözlemlerde, görüşme esnasında öğretmenin ifade ettiği durumla çelişen bir görüntü gözlemlenmiştir. Buna göre Kayra Öğretmen derse ilk girdiğinde öncelikle öğrencileri susturmaya çalışmış, daha sonra da dersi tekdüze bir şekilde işlemeye ve ders esnasında öğrencilerin tahtada yazılanları deftere yazıp yazmadıklarını kontrol etmiştir. Özellikle öğretmenin bu kontrol davranışı sırasında bazı öğrencilerin dersten koptuğu, sınıfta problem davranışlarda bulunduğu veya dersle hiç ilgilenmediği gözlemlenmiştir. Bu gözleme ilişkin fotoğraf kareleri aşağıda sunulmuştur (Resim 4-10 ve Resim 4-11):



**Resim 4-10: Kayra Öğretmen'in Dersine ilişkin Gözlem**



**Resim 4-11: Kayra Öğretmen'in Dersine ilişkin Gözlem**

Araştırma kapsamında görüşülen bir diğer katılımcı Adnan Öğretmen de “seçeceğim yöntemler ve kullanacağım materyaller tamamen öğrenciye odaklı olmak zorunda. Çünkü bu şekilde öğrenci öğrenir ve başka işlerle uğraşmaz” şeklinde görüş bildirmiştir. Gülperi Öğretmen, “öğrenci merkezli eğitimi benimsediğimden dolayı sınıfta yapacağım herşeyi öğrencilere göre planlıyorum, onlar daha iyi öğrensinler diye araştırma yapıyorum. Gerekli olan ne varsa onları bulup getiriyorum. Sonuçta öğrenci burada ilgisini çekecek birşey bulamazsa okuldan soğur” diyerek kullanacağı öğretim yöntem, teknik ve araç-gereçleri öğrencileri dikkate alarak seçtiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Sinan Öğretmen, “bir gün öncesinden veya bir hafta öncesinden tüm öğrencilerimin seviyesini dikkate alarak derslerde neyi nasıl ve neyle anlatacağımı düşünürüm. Hatta seçtiğim materyallerin çoğunu, öğrencinin dikkatini çekmek amacıyla sürpriz olarak belirliyorum. Öğrencinin ilgi alanına göre hazırlanınca ya da ona uygun birşeyler getirince dersle çok ilgileniyor ve odaklanma süresi artıyor bence” şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

Lale Öğretmen, “kullanılan araç-gereçleri öğrencilerin ilgilerine göre seçerim. Yani mesela çocuk bu sonuçta, çizgi filmi çok sever. Ben bunu bildiğim için bazı derslerde çocukların derse ilgisini arttırabilmek için çizgi filmi kullanıyorum. İkinci olarak dikkate aldığım şey, bir yöntem seçerken, acaba çocuklar buna katılabilir mi katılamaz mı onu düşünüyorum. Örneğin, drama yöntemini seçecem ama öğrenci iki üç cümle kuramıyorsa bundan vazgeçiyorum. Kaynaştırma öğrencilerim mesela çok geri kaldığı için onlara anlatım yapıyorum. Birebir ilgileniyorum. Bazılarına da iyi olduklarından dolayı daha farklı bir yöntem uyguluyorum. Mesela konuyu kendi aralarında tartıştırıyorum. Kaynaştırma öğrencisini de tartışmaya katmak istiyorum ama konuşacağı herşeyi benden bekliyor. İstiyor ki ben söyleyeyim o tekrar etsin. Bu şekilde olmaz yani. O yüzden öğrencinin durumuna seviyesine başarısına göre yöntem seçiyorum. Ayrıca her sınıfın ayrı bir ruhu var. Ben ona inanıyorum. O yüzden her derste her sınıfta öğrencinin ruh haline göre davranmak gerekir” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Nezir Öğretmen, kendisinin klasik yöntemlerle eğitildiğini, bunun zararını çok gördüğü için, sınıfında klasik yöntemler yerine modern yöntemleri seçtiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Ben eski klasik yöntem ile yetiştim, en fazla soru cevap yapıyordu. Ama bunun yeterli olmadığını gördük. Aynı zamanda hiçbir materyal

*sunulmazdı bize. O yüzden ben öğrencilerim en iyi anlasın öğrensin diye onların seviyesine göre, onların ilgi alanına göre görsel-işitsel materyaller bulurum. Seçtiğim materyaller tamamen öğrenciye uygun mu değil mi, öğrenir mi öğrenmez mi, buna bakarak alırım, uygulamam”.*

Yusuf Öğretmen, “*öğrencilerin ilgisini çekecek, onları eğitime aktif bir şekilde katacak yöntemleri tercih ediyorum*”; Leyla Öğretmen, “*sınıftaki öğrenci düzeylerini dikkate alıyorum, öğrenci seviyesine göre araç-gereç kullanıyorum*”; Sevda Öğretmen, “*tüm öğrencilerin daha rahat anlayabilecekleri şeyleri tercih ediyorum. Sadece anlatıp soru sormak çok sıkıyor öğrencileri. O yüzden öğrencilerin durumuna, ilgi alanına göre yöntem uyguladığımızda öğrenci de derste aktif oluyor, bu sayede etkinliklere katılarak hem iyi öğreniyorlar hem de derse odaklanıyorlar*” şeklinde görüşlerini aktarmışlardır.

#### ***4.2.4. Derslerin Verimli ve Etkin Yürütülmesi***

##### ***4.2.4.1. Dersi Zenginleştirme Çabaları***

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin etkili bir sınıf yönetimi için derslerin verimli ve etkin yürütülmesine ilişkin anlatılan dersi zenginleştirme çabasında oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre bazı öğretmenler derslerinde farklı farklı yöntemler denerlerken bazıları da çeşitli materyaller ile öğrencilerin tam öğrenmesini sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler ve ilgili konuya ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Cemre Öğretmen, “*ilk olarak öğrencilerin eksik veya yanlış bilgilerini tespit etmeye çalışırım. Olası sorunların ortaya çıkmaması için. Ondan sonra anlatımı çeşitlendirip herkese ulaşmaya çalışıyorum. Normal öğrencim de kaynaştırma öğrencim de derslerde anlattığım konuyu öğrenmişse verimli olmuşum demektir. En sonunda ise değerlendirme yapar bırakırım*” şeklinde görüş bildirmiştir. Yağmur Öğretmen ise, “*derslerde yaptığımız aktiviteleri tek tip olarak değil de çeşitli çeşitli yapmaya gayret ediyorum. Tekdüze olmadığı için öğrenciler de sıkılmıyor. Sürekli derse bağlı kalıyorlar. Örnek olarak şunu verebilirim. Fiziki olarak yorucu veya*

*hareketli bir aktiviteden sonra daha sakin bir aktivite tercih ediyorum, hem eğleniyorlar hem de dersi dinleyip sıkılmıyorlar”* diyerek konuyla ilgili düşüncelerini aktarmıştır. Aynı şekilde Harun Öğretmen, *“derste sadece anlatım yöntemi değil farklı farklı öğretim yöntemlerini kullanıyorum. Mesela beyin fırtınası kullanıyorum ya da öğrencilerin dikkatini çekecek diğer çeşitli yöntemler işte, şimdi ha deyince aklıma gelmedi ama yapıyorum çoğu zaman”* şeklinde görüş bildirmiştir. Sümeyye Öğretmen de dersin canlılığını stabil kılabilmek için, *“derste sürekli olarak soru-cevap tekniğini kullanıyorum, soru sorduğum öğrenci birden ayılıyor, derse katılıyor. Ya da farklı fikirlerin sınıfta tartışılmasını sağlıyorum, herkes birşey söylemek istiyor, güzel oluyor, farklı birşey yapmak”* şeklinde uygulamalar yaptığını söylemiştir.

Kayra Öğretmen tüm öğrencilerinin derse tam katılımını sağlamak üzere farklı öğrenme alanlarına yönelik etkinlikleri tercih ettiğini, bu etkinlikler sayesinde hemen her öğrencinin o dersi aktif olarak anlamlandırıp hedeflenen kazanımlara ulaştığını belirtmiştir. Benzer şekilde Adnan Öğretmen de, dersi görsel ve işitsel unsurlar ile zenginleştirdiğini belirtmiş, bunun sonucunda da öğrencilerin çoklu zeka yapılarına hitap ettiğini söylemiştir. Gülperi Öğretmen de, *“öğrenci merkezli eğitime önem verdiğim için onların en iyi anlayacağı yöntemleri kullanıyorum”* diyerek konuyla ilgili görüşlerini paylaşmıştır.

Sevda Öğretmen anlattığı dersi farklı yöntemler ile nasıl zenginleştirmeye çalıştığını şu sözlerle ifade etmektedir: *“Dersleri sadece anlatım yöntemi ya da soru-cevap yaparak işlemek öğrencileri çok sıktığı için dersten herhangi bir verim elde edemezsiniz. Dolayısıyla öğrenciler de sıkıldıkları için sürekli sorunlarla karşılaşıyorsunuz. Ben bunu engellemek ve derslerimde sorun yaşamamak için çok çeşitli etkinlikler, teknikler vs. kullanırım. Örneğin; drama yöntemini çok kullanırım, anlatım yöntemine destek olsun diye ekrandan video izletme kullanırım. Bazen sessiz okuma, okuduğunu özetleme, soru-cevap, seslendirme gibi yöntem teknikleri kullanıyorum. Bu şekilde öğrenciler hem derse çok odaklanıyorlar, hem de sorunsuz dersimizi bitiriyoruz”*.

#### 4.2.4.2. Derse Hakim Olma Düşüncesi

Araştırmanın dikkat çekici bulguları arasında, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlere nazaran, sınıfa hakimiyet kurmaya çalışmaları, sınıfta bir otorite figürü olarak tanınma çabaları olduğu görülmektedir. Örneğin; Nurullah Öğretmen, “*derse hakim olmak gerekiyor. Öncelik bu, hakimiyeti sağladıktan sonra konuyla ilgili örnekler vererek sorular sorarak öğrencileri verimli olmaya itiyoruz. Yoksa hemen kafaları dağılıyor*” diyerek görüşlerini paylaşmıştır.

Yusuf Öğretmen, “*derse hakim, konuya hakim olmak lazım. Öğrenciler cin gibiler maşallah. Öğretmen az yumuşasın hemen kavga gürültü patırtı. O yüzden sert olmak lazım. Öğrenci öğretmeninden korkmalı. Şu an ders işlememiz lazım dediğimde herkesin, neyle uğraşıyorsa artık onu bırakıp beni dinlemesi lazım. Yoksa ben boğazımı patlatsam da dinlemez, ama şimdi hepsi beni kuzu gibi dinliyor. Dersin sonuna kadar ses çıkarmadan dinledikleri için verimli oluyor derslerimiz*” şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

Benzer şekilde sınıfta hakimiyet kurmanın önemli olduğunu belirten bir diğer katılımcı Leyla Öğretmen, düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır: “*Derse hakim olma o dersin etkili olmasında birinci öncelik bence. İumm yani demek istediğim asarım keserim şeklinde değil de, öğrenci o sınıfın bir sahibinin olduğunu bilmeli. Yoksa aklına eseni yapıyor, çocuk bu sonuçta. Ondan sonra ders işleme esnasında bunu öğrenciye kabul ettirdikten sonra yani, gerekli konuyu anlatırım, örnekler veririm, kaynak kitaplardan faydalanırım. Bu şekilde etkili olduğumu ve dersin de verimli geçtiğini anlarım*”.

Nezir Öğretmen, “*dersin ve öğrenmenin gerekliliğini öğrencilerime anlatıyorum ama öncelikle tabi kendimi dinletebilmem lazım. Öğrenciler benim sözlerimi ciddiye almalılar. Bu yüzden bazen biraz sert olup ‘ben burdayım’ demek gerekiyor*” şeklinde görüş bildirmiştir. Lale Öğretmen de, “*bi kere en başta sınıfta hakimiyetin sağlanması gerekir. Diğerleri daha sonra gelir. Niye önemli bu, Suriye’ye bakın, adam akıllı bir lider yok en azından kimse onu lider olarak görmüyor. Dolayısıyla ülkede kaos ortamı savaş ortamı var. Ama bizim ülkemizde ya da işte Avrupalı ülkeler de sağlam bir lider olduğu için istikrar var. İnsanlar*

*birbirine zarar vermeden yaşayabiliyor. Bu yüzden işte sınıfta sağlam bir otoritenin olması o sınıfta işlenen dersin verimli olmasının ilk koşulu bence” şeklinde bir benzetme yapmıştır.*

Sınıfta hakimiyetin önemli olduğuna değinen bir diğer katılımcı Hiranur Öğretmen, *“sınıfta öncelikle düzeni, disiplini, ve hakimiyeti sağladıktan sonra öğrencilerin dikkatini çekecek dikkat çekici öyküler falan anlatırım, çünkü bu yolla öğrencilerin öğrenme merakını güdüliyorum”* diyerek konuyla ilgili görüşlerini paylaşmıştır. Nazime Öğretmen de, sınıfta sürekli gezerek aynı anda tüm sınıfa hakim olduğunu, bu şekilde anlattığı konunun tüm öğrenciler üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

#### *4.2.4.3. Öğrencilerin Derse Aktif Katılımını Sağlama*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, derslerin etkili ve verimli geçmesine yönelik olarak en sık ifade edilen durumlardan birinin, öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlamak olduğu belirtilmiştir. Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin, öğrencileri aktif hale getirdiklerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Salih Öğretmen, *“önceden hazırladığım konuları anlatıyorum, yeri ve zamanı geldiğinde öğrencileri sıklıkla anlatıma katıyorum. Öğrencileri de derse dahil ederek onların başka şeylerle ilgilenmesinin önüne geçiyorum, bu şekilde her öğrenci derste aktif olduğu için dersin verimli olduğunu düşünüyorum”*; Şakir Öğretmen, *“herşeyden önce derse katılan öğrencilerimi sabırla dinlerim ki bu onları motive etsin, diğerleri de derse katılsın. Bazı öğrenciler var mesela, onların ağzı var dili yok, onları da iletişime dahil etmek için ‘sen ne düşünüyorsun yavrum, sence doğru mu, sen olsaydın nasıl yapardın’ gibi konuşmalar ile derse çekiyorum”*; Harun Öğretmen, *“derse öğrencileri katarak, canlı ve aktif olmalarını, dersten başka işle uğraşmamaları için sürekli onlara söz hakkı vererek, tahtaya kaldırarak, düşüncelerini sorarak, onların derse katılmalarını sağlıyorum”* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Benzer şekilde Sümeyye Öğretmen de derslerin canlılığını arttırmak için şu sözleri kullanmıştır: *“Derste soru cevap yöntemini çok kullanıyorum, çünkü çocuklar bu şekilde derse çok katılıyorlar. Doğru cevap verenleri ödüllendiriyorum yanlış olanları doğruya yönlendiriyorum. Böyle böyle herkes sorunun ve konunun doğru yönünü buluyor. Bence en verimli bu şekilde olur, dersler yani. Hem böyle yaparak dersler daha canlı daha diri geçiyor, herkes de öğreniyor”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Hiranur Öğretmen, *“öğrenciyi aktif hale getirmek, dersin verimli geçmesi anlamına geliyor benim için. Bu yüzden mümkün olduğunca ben buna dikkat ediyorum, ayrıca sadece verimliliğe dikkat etmiyorum, dersin etkili olabilmesi için de aynı zamanda kazanımları da somut hale getirip bunu çocuklarla paylaşıyorum. Bu şekilde etkili ve verimli oluyoruz”* diyerek düşüncelerini aktarmıştır.

Yapılan dersin etkili ve verimli olabilmesi için, *“elimizden geldiği kadar öğrencileri daha çok derse katılmasını sağlamaya çalışıyoruz”* diyen Nazime Öğretmen, buna rağmen derste ‘kaybolan’ (derse katılmayan, uyuyan) öğrencilerin olduğunu dile getirmiştir. Sinan Öğretmen de benzer ifadeler kullanarak, *“derse öğrencinin aktif katılımını sağlamaya çalışıyorum. Bunun için öğrencileri derslerde mutlaka konuştururum”* şeklinde görüşlerini aktarmıştır. Lale Öğretmen de aktif katılımı sağlamak üzere öğrenci velileriyle iletişim kurduğunu belirterek şu sözleri söylemiştir: *“Velilerle sürekli iletişim halindeyim. Öğrencilerini motive etsinler, derse katılmaya teşvik etsinler, veya işte ne biliyim defterine yıldız çizdiğim öğrencilere ödül versinler, hergün defteri kontrol etsinler diye velilere sürekli uyarıyorum ben. Öğrenciler bu şekilde derse geldikleri zaman baya verimli geçiyor dersler”*.

Öğrencileri aktif katılıma teşvik ederek derslerin daha verimli geçtiğini ifade eden Nurullah Öğretmen, *“en iyi yöntem yaparak yaşayarak yöntem olduğu için öğrencileri derste buna yönlendiriyorum. Yaparak öğrenen öğrenci hiç unutmuyor. Bu şekilde çok verimli oluyor”* diyerek görüşlerini bildirmiştir.

#### 4.1.5. Derslerde Bireysel Farklılığı Olan Öğrencilere Yönelik Uygulamalar

##### 4.1.5.1. Bireysel Çalışma

Araştırma kapsamında görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinin, bireysel farklılığı olan öğrencilere yönelik olarak en sık ifade ettikleri uygulamaların başında, bu öğrencilerle birebir eğitim yapma olduğu bulgulanmıştır. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğrenenleri, sınıfın tamamına günlük sıradan bir eğitim yaptıktan sonra dersin sonlarına doğru (eğer zaman kaldıysa) birkaç dakikay bu öğrencilerine ayırdıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Cemre Öğretmen, bireysel farklılığı olan öğrencilerine yönelik ‘çok bir şey’ yapmadığını söyleyerek devamında şu sözleri söylemiştir: *“Sınıf mevcudum, sınıfımın durumu, ve fiziki çevre izin verdiği müddetçe, yani şartlar el verdikçe, şartlar ölçüsünde çok sınırlı da olsa, bu kısa sürede ilgilenmeye çalışıyorum. Diğer öğrencilerimle işim bittikten sonra kaynaştırma öğrencilerime anca zaman ayırabiliyorum. Gerçi çok enerjim kalmıyor ama olduğu kadar artık. Zaten onların ayrı daha özel yani özel derken spesifik eğitime ihtiyaçları var. Ben kendi bilgilerimle onlara nasıl yardım edebilirim ki? Bunu planlayanlar bunu hiç düşünmüyorlar işte”*.

Yusuf Öğretmen, *“kaynaştırma öğrencilerim var, farklılığı olanlar. Bu öğrencilere teneffüslerde yardımcı olmaya çalışıyorum. Arkadaşlarına, onun bireysel farklılığı hakkında bilgilendirme yapıyorum. Onu sosyal olarak kabul ettiriyorum arkadaşlarına. Zamanla öğrenme şeklini tanıyorum, buna uygun eğitim yapmaya çalışıyorum. Örneğin daha basit soruyorum. Daha az cevap verecek soruları tercih ederim. Sürekli olarak birebir ilgilenmeye çalışıyorum. Birebir derken şöyle yani, diğer öğrencilere eğitim bittikten sonra yanıma çağırıp olduğu kadar yardımcı olmaya çalışıyorum. Tabi ki çok sık yapamıyorum. Çünkü mevcutlar müsait değil”* şeklinde görüş bildirmiştir. Leyla Öğretmen, *“onları akademik olarak desteklemeye çalışıyorum. Ama diğer öğrencilerden daha yavaş öğrendikleri için genelde sıkıcı oluyor. Onun için de onları motive ediyorum. Kolay sorular soruyorum, cevap veremezlerse yardım ediyorum, ipucu veriyorum. Böyle yani. Başka da bişey yapamam herhalde”* diyerek görüşlerini bildirmiştir.



Sevda Öğretmen de akademik ağırlığı olan Türkçe, Matematik gibi derslerin dışındaki derslerde kaynaştırma öğrencileri ile çalıştığını belirtmiştir. Sevda Öğretmen, “*Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi derslerde kaynaştırma öğrencilerimi yanıma alırım. Anlattığım dersleri daha yalın daha basit bir şekilde tekrar anlatırım. Diğer öğrencilerin kazanması gereken davranışları da basit düzeyde öğretmeye çalışırım*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Nezir Öğretmen’in konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: “*Böyle öğrencilerim (kaynaştırma öğrencileri) her zaman oldu. 17 yıldır öğretmenlik yapıyorum, 17 yıldır her sene bir ya da daha fazla böyle (kaynaştırma) öğrencim oldu. Bu çocuklarla ilgili Türkçe, Sosyal, Fen Bilimleri, Matematik dışındaki bütün derslerimi ortak işliyorum. Diğer öğrencilerle birlikte işliyorum. Türkçe dersinde okuma yazma bilmedikleri için ilk beş dakika diğer çocuklara yapacaklarını söyledikten sonra bu çocuklara yazı görevi verip normal çocuklara dönüyorum. Dersin son 10 dakikasında bu çocuklar yanıma gelip yazdıklarını okuyor, yanlış-hatalı-eksik varsa onları düzeltiyorum. Matematik dersinde rakam ve sayıları tanımadıkları için onlarla sayı ve rakam çalışması yapıyorum. Yani dersin ilk 5 ve son 10 dakikasında bu çocuklarla (kaynaştırma öğrencileri) geri kalan zamanımı da normal çocuklara ayırıyorum. Ben özel öğrencilerimle ilgilendiğimde diğer öğrenciler sorun çıkarmadan verdiğim görevi yerine getiriyorlar. E tabi bazen kaytaran öğrenci de oluyor. Onu da anında müdahale ederek sorunu çözüyorum*” diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Lale Öğretmen, kaynaştırma öğrencileri ile çok sorun yaşadığını, “*bireysel çalışmalar veriyorum ama yine de sınıf içinde sakin durdurmak çok zor oluyor. Yerinde rahat durmuyorlar, zaten laf anlamıyorlar. Bazen gerçekten ne yapacağımı bilmiyorum, yaptığım tek şey, onları yanıma alarak birebir eğitim yapmak*” sözleriyle görüşlerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Sinan Öğretmen, “*rehber öğretmenle koordineli çalışmaya çalışıyoruz ama aslında yeteri kadar ilgilenemediğimizi söylemek zor. Sadece diğerlerine nazaran biraz da birebir ilgileniyorum, o kadar*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Berat Öğretmen, “*şimdi öncelikle, her sabah derse başlar başlamaz, çocuklara hikaye okutuyorum. Ben de o sırada bireysel farklılığı olan öğrenciyle ilgileniyorum. Ya da işte, umm, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri topluyorum, uygun bir günde bir saat fazladan onlarla birlikte ders yapıyorum. Bazen ders*

*aralarında herkes dışardayken ben bunlarla ilgileniyorum. İyi olan öğrencilere çözmeleri için test verirken, özel eğitime ihtiyacı olan kaynaştırma öğrencilerime okuma falan yaptırıyorum. Fasulye, nohut, sayma çubuğu gibi materyallerden faydalanıyorum. İşte bu şekilde elimden geldiğince ayrı olarak, özel olarak birebir eğitim yapmaya çalışıyorum” şeklinde uygulamadaki işlerini örneklendirmiştir.*

Adnan Öğretmen ise kaynaştırma öğrencisine yönelik hiçbir şey yapamadığını şu sözlerle açıklamaktadır: *“şu anki kaynaştırma öğrencimin konuşma problemi olduğu için herhangi bir uygulama ya da farklı bir eğitim yapamıyorum. Aslında yapmak istiyorum ama ne yapacağımı bilmiyorum”*. Kayra Öğretmen sınıfındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak yaptığı çalışmalarını *“onlara anlayabilecekleri ya da yapabilecekleri etkinlikler hazırlamaya dikkat ediyorum. Etkinlikler içinde onların ilgi alanlarına girmeye, ilgilerini çekmeye çalışıyorum. Diğer kaynaştırma öğrencime ise mesela, eğer verdiğim bir görevi yapamıyorsa yanına alıp yardım ediyorum. Örneğin yazamıyorsa, elinden tutup birlikte yazıyoruz. Veya işte efendime söyleyeyim, önce gösteriyorum, sonra da onun yazmasını istiyorum. Bi konuyu anlamadıysa yanına alıp önce kendim söylüyorum sonra da ona söylettiriyorum, ki bütün sınıfa yapabildiğini gösterebilsin. Kendini göstereyin yani. Baya etkili oluyor. Genelde de iki üç kez tekrar ettiriyorum bunları”* şeklinde ifade etmiştir. Hiranur Öğretmen, *“anlatılanları yavaş alan öğrencilere tek tek ders anlatıyorum. Bi de mutlaka tahtaya kaldırıyorum”* diyerek görüşlerini aktarmıştır.

Sümeyye Öğretmen, *“yanına oturarak bireysel olarak ilgileniyorum. Tenefüslerde konuları basit örneklerle tekrar ettiriyorum.”*; Salih Öğretmen, *“öncelikle konuları kendi başlarına anlatsınlar diye onları özgür bırakıyorum, sonra baktım olmuyor, geri yanına alıyorum tekrardan anlatıyorum konuları, diğer öğrencilere de fotokopi dağıtıyorum”*; Harun Öğretmen, *“dersin bir bölümünü onlara ayırarak teker teker yardımcı olmaya çalışıyorum”* şeklinde görüşlerini aktarmışlardır.

Nazime Öğretmen konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Doğrusunu isterseniz hocam, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar parmak kaldırırca sadece en basit soruları sorarım. Çok az da olsa birebir ilgilenirim. Onun dışında kaynaştırma öğrencilerime yönelik beklentilerim çok düşük. Onlara harcamayacağım zamanı anlayan kişilere harcamak daha mantıklı geliyor. Zaten bi sınıfta hiperaktif*

*ve dikkat dağınıklığı, kaygı bozukluğu yaşayan o kadar çok öğrenci var ki, hangi birinin bireysel farklılığına dikkat edelim? 40 kişilik ve fiziki olarak küçücük sınıflarda napabiliriz ki”.*

Şakir Öğretmen, “o öğrencileri genelde ön sıraya alarak ders boyunca bireysel olarak ilgileniyorum kendileriyle” şeklinde görüş bildirmiştir. Nisa Öğretmen konuyla ilgili dikkat çekici ifadeler kullanmıştır: “kaynaştırma öğrencilerimi diğerlerinden ayırmam. Zaten rehabilitasyon merkezinde eğitim alıyorlar ve bu onlara yeterli oluyor. Ekstra birşeye gerek yok”.

Yine aynı şekilde Gülperi Öğretmen de, “bir tane kaynaştırma öğrencim var. Ona seviyesine uygun sorular hazırlayıp bunları soruyorum. Anlayacağı kadarını anlatıyorum. Fazlaya kaçmıyorum. Konuları olduğu kadar basitleştiriyorum. Yardımcı kitaplardan kaynaklardan hazırlıyorum, bu söylediğim şeyleri oturup beraber yapıyoruz. Biz bunlarla uğraşırken sınıfın geri kalanını görevlendiriyorum. Onlar verdiğim görevle ilgilenirken ben de kaynaştırma öğrencimle ilgileniyorum” diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

#### **4.2.6. Öğretmen Görüşlerine Göre Sınıftaki Davranış Problemlerinin Nedenleri**

##### **4.2.6.1. Aile Kaynaklı**

Öğretmen görüşmeleri analiz edildiğinde, sınıftaki davranış problemlerinin nedenleri arasında en sık ifade edilen faktörün aile olduğu görülmektedir. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin aile faktörüne ilişkin görüşleri şu şekildedir.

Adnan Öğretmen, “Aileden kaynaklanan sebepler oluyor genelde. 1’den 5’e kadar sıralarsak eğer aile 5 dereceden sorumlu bence bu problemlerden dolayı. Ailenin yanlış davranışları çocuğa yansıyor, çocuk da onu sınıfa getiriyor, diğerlerine yansıtıyor. Herkes kendi çocuğuna adam gibi baksa sınıfta problem de çıkmayacak” şeklinde görüş bildirmiştir. Hiranur Öğretmen, “davranış problemi olan öğrencilerin en büyük sebebi aileden kaynaklanmaktadır. Tecrübelerim ve

*gözlemlerim bu yöndedir”* diyerek sorunlu davranışların asıl kaynağının aile olduğunu belirtmektedir.

Yağmur Öğretmen, *“aileden gelen saçma sapan telkinler çocukta davranış bozukluğu yaratıyor. Nasıl mesela? Şöyle ki. ‘derste ön planda ol, çok konuş, derste sürekli aktif ol’ diyen veli, karşısında onu yanlış anlayan, sürekli gürültü yapan, derste iki dakika yerinde oturmeyen öğrenci!. Ya da diğer türlü de var. ‘Sana vuran olursa sen de ona vur’ diyen veliler var ya!”* diyerek tepkisini ortaya koymuştur. Yağmur Öğretmen’in düşüncelerine benzer olarak Sümeyye Öğretmen de şu şekilde görüş paylaşmıştır: *“Aile tutumu kesinlikle. Aileler doğru zannettiği bir davranışı öğrenciye kazandırıyor. Ama o davranış sınıfta tam tersi oluyor, olumsuz davranışlara yol açıyor”*. Gülperi Öğretmen ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Aile içinde yeterince ilgi ve değer görmeyince, hatta dışlanınca hatta hatta bazılarının şiddet gördüklerini düşünüyorum. Bunlar hepsi üst üse gelince çocuk sınıfta patlıyor. Hatta size acı birşey söyleyeyim, benim kaynaştırma öğrencim küçükken babasından dayak yediği için sanırım beyni zarar görmüş, ve çocuk sınıfta kim varsa vurup duruyor. Bu davranışın normal olduğunu sanıyor. Bu da bana çok problem çıkarıyor”*.

Yusuf Öğretmen, *“Ailevi olduğunu düşünüyorum. Aile ile ilgili yetiştirilme tarzına bağlı olduğunu düşünüyorum yani. Sınıfta yaşanan sorun ne olursa olsun temeline indiğimizde bunun kaynağının aile olduğunu görürüz. Hem de net bir şekilde”* diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Salih Öğretmen, bu davranış problemlerinin kaynağı olarak bir sıralama yapmış ve ilk sıraya ‘aile’ faktörünü yerleştirmiştir. Diğer iki faktörü de sırasıyla ‘çevre’ ve ‘biyolojik nedenler’ şeklinde sıralamıştır. Şakir Öğretmen, *“Tabiki en büyük suçlu aile. Aile içi şiddetli geçimsizlik, sevgi eksikliği, yetersiz annelik, kardeşlerin olumsuz rol model olmaları, fakirlik gibi bir sürü neden var ama hepsi aileden kaynaklı. Ben sınıftaki sorunlu öğrencilere bakıyorum, hep böyle ailelerden gelenler davranış problemleri yaratıyor”* diyerek, sorunun kaynağı olarak aileleri hedef göstermiştir.

Leyla Öğretmen, *“öncelikle aileler, çocuklarına aşırı özgüven yüklemişler. Bu da aşırı şımarık ve disiplinsiz öğrenciler haline getiriyor çocukları. Kualsız ve disiplinsiz ailelerin çocukları da disiplinsiz hale geliyor, haliyle”* diyerek görüşlerini aktarmıştır. Benzer görüşlere sahip bir diğer katılımcı Nisa Öğretmen de şu şekilde

görüş paylaşmıştır: *“Ailelerden kaynaklanıyor. Çünkü öğrencilerde büyüğe saygı, otoriteyi kesinlikle kabul etme yok ve evde onlara söz hakkı verilmediği için burada sürekli konuşmak istiyor ve dersin akışını bozuyor”*. Lale Öğretmen, bu konuda farklı bir noktaya değinerek şu sözlerle görüşlerini ifade etmiştir: *“Okulumuzda davranış bozukluğu olan çok öğrenci var. Haddinden fazla. Çünkü hep cahil ailelerin göç aldığı bir semt. Göç alan bir çevre olduğu için şehir yaşamına uyum sağlayamamış, uyum sağlamakta zorlanan, çoğu zaman arada kalan ailelerin çocukları bizim sınıflarda sürekli sorun çıkarıyor. Ben açıkçası iki üç kuşaktır İstanbul’da olan bir ailenin öğrencisinin sınıfımda sorun çıkardığını söyleyemem. Hep dışardan gelen ailelerin çocukları sorunlu oluyor. Çocukta sorun var demiyorum, yanlış anlamayın, sorun ailede. Yetiştirmeyi terbiye etmeyi bilmiyorlar”*.

Sevda Öğretmen de diğer öğretmenlere benzer görüşler paylaşmıştır: *“Bence aile en büyük neden. Düzensiz ve geçimsiz ailelerde yetişen çocuklar ya da aşırı şımartılanlar sınıfta davranış problemi sergiliyorlar. Aileler orta yolu bulsa bizim de işimiz kolaylaşacak”*. Cemre Öğretmen, *“Evdeki anne-baba ilişkileri, çocuğun yalnız kalma, yani demek istediğim, çocuk ihtiyacını kendi gidermek zorunda kalıyor, herşeyiyle kendisi ilgileniyor. Yani kısacası ailedeki problemler çocuğun problemlerine yol açıyor. Çocuk da bunu sınıfa getiriyor, ondan sonra da biz uğraşıp duruyoruz”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Nezir Öğretmen, sınıf içi problemlerli davranışları iki temel nedene dayandırmakta, birinci neden olarak kaynaştırma öğrencilerini gösterirken, ikinci neden olarak da şu sözleri söylemiştir: *“İkincisi, öğrenciler kendi ailelerinde huzursuzluk yaşıyorlar ya da şiddete maruz kalıyorlar veya şahit oldukları şiddet olaylarından etkileniyorlar. Tabi ki öğrencilerden herhangi biri sorun çıkarabilir ama en çok çıkaranlar, aileleri kötü olan, eğitimsiz olan kaynaştırma öğrencileri. Yani hem kaynaştırma hem de aileden sıkıntılı olanlar sınıfı darmaduman ediyor”*.

#### 4.2.6.2. Öğretmen Kaynaklı

Araştırmaya katılan öğretmenler arasında sadece bir öğretmen, sınıfta başgösteren problem davranışların kaynağının kendisi olduğunu belirtmiştir. Berat Öğretmen, sınıftaki otorite figürünün öğretmen olmaması durumunda öğrencilerin

istenmeyen davranışlara yöneleceğini, dolayısıyla her öğretmenin iyi bir yönetimci olması gerektiğini belirtmiştir. Berat Öğretmen görüşlerini şu sözlerle devam ettirmiştir: *“Problem davranışların sebebi bence, öğretmenin sınıfta otorite kuramamasıdır. Sene başında kurallarını oluşturacaksın, ama bu kuralları sınıfta uygulayacaksın. Yoksa bi anlam ifade etmiyor. Öğretmen de bu kuralların uygulayıcısı olacak. Ondan sonra sınıfta problemler en aza iner. Ben açıkçası bunu düşünüyorum, belki kızacaksınız ama ben kurallara riayet etmeyeni de cezalandırırım. Sınıfta uygun davranmayan olursa atıyorum dışarıya. ‘Beni dinlemiyorsan bari dersimin huzurunu bozma’ diyorum. Ya da kapı önünde bekletiyorum. Ayakta dolanan varsa önce uyarırım, sonra kapının önüne çıkarırım, devam ettirirse yani. Ben sınıfı iyi yönetemezsem sonuçta öğrenciler de bunu kullanır. Ben bunun farkında olduğum için buna dikkat ediyorum”*. Berat öğretmen’in sınıfında ses tonunu çok yükselttiği, öğrencilerine kapı önünde bekletme cezası verdiği yapılan sınıf gözlemlerinde tespit edilmiştir. Berat Öğretmen’in sınıfında yapılan gözleme ilişkin fotoğraflar aşağıda sunulmuştur (Resim 4-12):



**Resim 4-12: Berat Öğretmen’in Dersine ilişkin Gözlem**

#### 4.2.6.3. Öğrencilerin Dikkat Çekme Çabaları

Araştırmaya katılan üç öğretmen, sınıftaki problemleri davranışların kaynağının, öğrencilerin dikkat çekme çabaları olduğunu dile getirmişlerdir. Buna göre konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Cemre Öğretmen, “Öğrencilerin sürekli ilgi çekme istekleri oluyor genelde. Onlar ilgi çekecem diye sınıfta istemediğimiz davranışlarımız oluyor. Özellikle kaynaştırma öğrencileri ortalığı dağıtıyor. Çünkü onun her hareketine diğerleri gülüyor, bu da onun hoşuna gidiyor. Böyle olunca da saçma sapan hareketler yapıyor sınıfın dikkatini çekmek için. Bir hareketi bile dersten 5 dakika çalabiliyor.” diyerek düşüncelerini aktarmıştır.

Harun Öğretmen de benzer ifadeler kullanarak “bazı öğrencilerin ilgi çekmek istemeleri, bu sorunların en büyük sebebi. Çocuk ‘ben burdayım’ demek için resmen yırtıyor sınıfta. Bu şekilde diğer öğrencilerin ilgi odağı haline geliyor, kendisini bişey sanıyor. Bu öğrenciler sınıfın huzurunu çok kaçırıyor. Dersi kaynatmak için türlü türlü şeyler yapıyorlar, söylüyorlar. Sabrımızı deniyorlar resmen. Allahtan ki dersler 40 dakika. Yoksa delirirdik bu hareketlerine çocukların” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yağmur Öğretmen de, “tamamen farkedilme isteği. Ön plana çıkma isteği. Öğrencinin kim olduğu önemli değil ama genelde yaramaz olanlar bi de yavaş öğrenenler bu sıkıntıları yaşıyor bize. ‘Herkes bana baksın, beni dinlesin’ kafasında olan öğrenci her zaman sorun çıkarır. Baharda bazı hayvanlar böyle ormanda ses çıkarırlar ya, işte aynen onun gibi, sürekli garip garip sesler çıkarıyor, ama sesin nerden geldiğini anlamıyorsun. Müdahale etsen ya daha da azdıracaksın ya da öğretmen olarak sen bu sefer dersi dağıtan konumuna geleceksin. Bazen ne yapacağımı şaşıyorum” diyerek durumla ilgili görüşlerini paylaşmıştır.

#### 4.2.6.4. Öğrencilerden Kaynaklı

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları sınıftaki davranış problemlerin kaynağının, öğrencinin mental, fizyolojik veya benzeri doğuştan gelen durumlarından kaynaklandığını ve bu öğrencilerin de kaynaştırma öğrencileri olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Nezir Öğretmen, “bi kere kaynaştırma öğrencileri sınıftaki en büyük problem çıkaranlar. Bunlar kaynaştırma öğrencisi olduklarından dolayı zeka düzeylerinden kaynaklanıyor. Kaynaştırma öğrencileri sürekli problem çıkarıyor. Şöyle mesela,

*arkadaşının kalemini silgisini alıyor, çöpe atıyor, hatta çöpe giderken yol üstü iki üç kişinin kafasına vuruyor (öğretmen gülüyor) ders esnasında sürekli sıra aralarında dolaşiyor, dersin düzenini bozuyor. Kolundan tutup oturtmaya çalıştığımda ise hırçınlaşıyor. O yüzden bana göre kaynaştırma sınıflarındaki en büyük problem kaynaştırma öğrencileri” şeklinde cevap vermiştir.*

Kayra Öğretmen, “öğrenci konuyu anlamıyor, zaten özel eğitime ihtiyacı var onun. Ona özel bi eğitim olmadığı için anlamıyor, anlamadığı için de sorun çıkarıyor. Benim sınıftaki kaynaştırma öğrencisi, biraz ağır öğreniyor ya da hiç öğrenmiyor. Zihinsel olarak sıkıntısı var, ona yapacak bişey yok ama sınıfı da çok dağıtıyor yani” şeklinde görüş paylaşmıştır.

Nazime Öğretmen de öğrencinin doğuştan getirdiği bireysel farklılığının sınıfta problem davranışlara yol açtığını şu sözlerle ifade etmiştir: “*Hiperaktivite, duygu durum bozukluğu, dikkat dağınıklığı, öğrencinin zihinsel yetersizliği, fiziksel olarak aşırı heyecanlı olması gibi durumlar çocuğun sıkıntı çıkarmasına sebep oluyor. Mesela duygu bozukluğu olanlar, aniden ağlıyor sebepsiz. Ya da bi bakıyorsun gülme krizine giriyor. Garip yani. Bunlarla özel olarak ilgilenilmesi lazım. Kaynaştırmayla maynaştırmayla olmaz yani”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Nurullah Öğretmen, “*doğuştan gelen anomali durumu sınıftaki sıkıntılı davranışlara yol açıyor*”; Berat Öğretmen, “*DEHB, Disleksi vb. gibi tanılanmış problemler doğal olarak sınıfta problem oluyor*”; Sevdâ Öğretmen, “*psikolojik problemi olan, kaynaştırma öğrencileri, hiperaktivite tedavisi olanlar, kendini ifade edemeyenler, bunlar hepsi saldırganlaşıyor. Kontrol edemiyorsun*” diyerek konuyla ilgili düşüncelerini ifade etmişlerdir.

#### **4.2.7. Sınıftaki Davranış Problemlerini Çözme**

##### *4.2.7.1. Problem davranış sergileyen öğrenci ile konuşma*

Kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlerde olduğu gibi, kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler de sınıflarında karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm için konuşmayı daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna göre ister kaynaştırma öğrencisi olsun ister normal öğrenci olsun, problem davranış sergileyen



öğrencileri bu konuda uyarmak için öğretmenlerin en sık başvurdukları yöntem, sorun çıkaran öğrenci ile birebir konuşmak olduğu ifade edilmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

Salih Öğretmen, sorun çıkaran öğrencisiyle sorunu çözmek için konuştuğunu belirterek şunları söylemiştir: *“Yani genelde yanıma çağırıyorum veya ben yanına gidiyorum, yaptığı şeyin yanlış olduğunu söylüyorum. Hatta doğrusunu gösteriyorum ki ne olduğunu bilsin. Yani iki davranış arasındaki farkı görsün. Ama işe yarıyor mu dersin, hayır yaramıyor. İki dakika sonra aynı tas aynı hamam. Çünkü bu tür çocuklar (kaynaştırma) zor öğrendikleri için hatta ve hatta hiç öğrenmedikleri için olumsuz davranışları sönmüyor”*. Şakir Öğretmen, *“eğer sorun iki kişi arasındaysa, onları yüzleştiririm. Eğer sorun tek kişiden kaynaklanıyorsa, birebir görüşürüm. Ona bizleri rahatsız ettiğini söylerim, bu davranışının yol açtığı durumu anlamasını, idrak etmesini sağlarım. Bu davranışı neden gösterdiğini sorarım. Eğer gerekli görürsem sözleşme yaparım kendisiyle”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Leyla Öğretmen de benzer görüşlerini paylaşmıştır: *“öncelikle davranışı hakkında konuşur, olumsuzluklarını, arkadaşlarına yarattığı olumsuzluğu anlatırım. Çocuğu suçlamadan bu olumsuz durumun bir daha yaşanmaması için daha dikkatli olması gerektiğini belirtirim”*. Diğer katılımcılardan Nisa Öğretmen, *“öğrenciyle davranışının sebebi hakkında konuşurum. Bir daha yapmaması konusunda uyarırım”*; Lale Öğretmen, *“önce konuşuyorum, bu davranışa neden olan etkenleri ortadan kaldırıyorum”*; Cemre Öğretmen, *“öncelikle öğrenciyle özel olarak konuşurum, probleme sebep olan faktörleri çıkarmaya çalışıyorum, bu konuşmada, sebepleri sonuçları, eksileri artıları herşeyi konuşurum. Sınıf kurallarını hatırlatarak konuşmayı bitiririm”*; Harun Öğretmen, *“okula niçin geldiği, burada niçin bulunduğunu ve buna benzer sorular sorarak öğrencinin asıl amacının ne olduğunu ona buldurmaya çalışırım. Neler yapması gerektiğini hatırlatırım”* şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Sınıfta ortaya çıkan sorunları çözmek için, problemleri davranış sergileyen öğrenciyle konuşmayı tercih eden bir diğer Katılımcı Nezir Öğretmen, *“bu tür davranışları sergileyen öğrencilerimle ilk başta konuşurum, genelde onları dışarı çıkarıp özel konuşurum. Bu davranışının yanlış olduğunu söylerim, eğer bir daha tekrar ederseniz sizi disipline gönderirim diye tehdit ediyorum”* şeklinde görüş

bildirmiştir. Benzer şekilde Adnan Öğretmen de, “*konuşuyorum yani, genelde çocukla oturup konuşuyorum ‘bir daha yapma oğlum’ veya ‘kızım’ diyorum yani*” diyerek konuyla ilgili görüşlerini paylaşmıştır. Gülperi Öğretmen, ilk aşamada öğrenciyle sonra da ailesiyle görüşme yaptığını söylemiştir. Aynı açıklamayı Sinan Öğretmen de yapmıştır: “*Bazı problemlili öğrencilerle ilk önce kendileriyle konuşurum, sonra da ailesiyle*”.

#### 4.2.7.2. Ödül ve Ceza Uygulamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problemlili davranışların çözümüne yönelik en sık başvurdukları yöntemlerden birinin de ödül-ceza yöntemi olduğu belirtilmiştir. Örneğin; Hiranur Öğretmen, “*sorun çıkaran öğrencilerimle konuşuyorum, eğer bir daha bu davranışı yapmazsanız size yıldız vereceğim, ya da size çikolata alacağım diyorum. Sonraki derslerde özellikle takip ediyorum. Olumlu davranış gösterirse, tüm sınıfa onu alkışlatıyorum*” diyerek uygulamadaki davranışlarına örnek vermiştir.

Yağmur Öğretmen, “*ceza veriyorum. Örneğin öğrenci arkadaşlarına zarar verdiği zaman kapının önünde veya dışarda bekletiyorum. İçeri almıyorum veya sırasına oturtmuyorum. Eğer davranışına devam ederse ailesine söyleyeceğimi söylüyorum. Ama bu dediğim cezayı eğer çok sorun çıkarırsa yapıyorum. Dersi dinlemezse, çok dolaşırsa, sınıftaki görevlerini yerine getirmezse ceza veriyorum doğrusu*” şeklinde görüş bildirmiştir. Yağmur Öğretmen’in bu uygulaması, sınıfında yapılan gözlem ile teyit edilmiştir. Yağmur Öğretmen’in arkadaşıyla sürekli konuşan ve gülüşen bir kaynaştırma öğrencisini ceza olarak kapının önünde yaklaşık 15 dakika boyunca beklettiği gözlemlenmiştir. Bu gözleme ilişkin fotoğraf karesi aşağıdadır (Resim 4-13):



**Resim 4-13: Yağmur Öğretmen'in Dersine İlişkin Gözlem**

Ceza yöntemini kullanan bir diğer katılımcı Sinan Öğretmen, *“etkinliklerden veya teneffüslerden mahrum bırakıyorum. Ya da derslerde mola veriyorum ona. Tek başına boş bir yerde oturuyor”* şeklinde görüş bildirmiştir. Yusuf Öğretmen konuyla ilgili düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Sene başında belirlediğimiz kurallar listesinde ödül-ceza bölümü var. Ona göre hareket ediyorum. Eğer olumsuz davranış sergilerse ceza olumlu davranış sergilerse ödül alıyor, alacağını biliyor yani”*. Kurallara göre ceza ve ödül kullanan bir diğer katılımcı olan Cemre Öğretmen de şu şekilde görüş bildirmiştir: *“Sınıf kurallarını hatırlatırım. Problemleri cezalandırırım. O problemleri davranış bir daha yapmazsa bu sefer onu ödüllendiririm”*.

Leyla Öğretmen, *“öğrencilerime olumlu davranışları için artı (+) olumsuz davranışları için de eksi (-) veriyorum. Çocuk sorun çıkarırsa hemen ceza olarak eksi veriyorum. Hazırlanmış olduğum Gülenyüz tablosunda 5 tane eksi alan diğer etkinliklerden mahrum kalıyor. Beden eğitimi gibi, uımm sosyal etkinlikler vesaire gibi yani. Bunun dışında teneffüse çıkarmama cezası veriyorum eğer halen devam ediyorsa bu durum. Eğer iki kişi kendi aralarında konuşuyorsa onları istemedikleri yerlerde oturuturum bazen. Bir de hani eğer dayanamayacak bi duruma gelirse artık tek ayak üstünde durma cezası veriyorum (öğretmen gülüyor). Ya da mesela film izletmiyorum sınıfça izlediğimiz zamanlarda”* şeklinde görüşlerini paylaşmıştır.

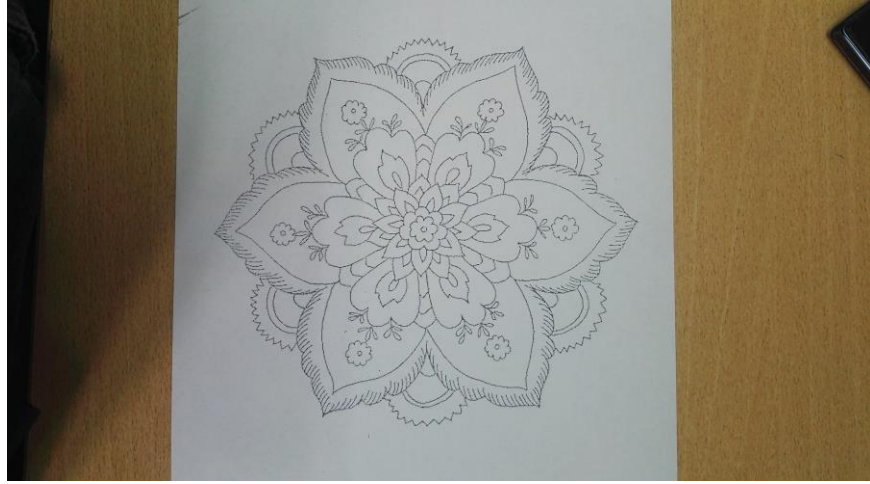
#### 4.2.7.3. Öğrencileri Meşgul Etme

Görüşleri alınan bazı sınıf öğretmenleri, özellikle kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak problemleri davranış göstermesin diye veya bu davranışı gösteren öğrencileri ders sonuna kadar meşgul olsunlar diye çeşitli uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak da kaynaştırma öğrencisinin sınıfta anlatılan akademik dersi anlama seviyesinde olmadığı, diğer normal arkadaşlarının da dersi takip etmesini engellediği görüşünü paylaşmışlardır. Örneğin; Nazime Öğretmen, *“kaynaştırma öğrencisi normal sınıflarda akademik olarak başaramıyor, arada kaynayıp gidiyor. Bu öğrenciler hiçbir şey öğrenememesine rağmen sınıf tekrarına bırakılmıyorlar. Bunun tek çözümü var; seviyelerine uygun sınıflara yerleştirilip kısa süreli derslerle az mevcutlu sınıflarda ayrı eğitim almalılar. Başka yolu yok. Ben sınıftaki kaynaştırma öğrencisi sorun çıkardığında mecburen ona uygun birşey veriyorum ders sonuna kadar onunla ilgilenirim. En azından diğerlerini kurtarayım düşüncesindeyim”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Adnan Öğretmen anlattığı dersi kaynaştırma öğrencilerinin anlamadığını, belirterek şunları söylemiştir: *“Ben derslerimde şunu gördüm hep. Benim anlatmam gereken dersleri kaynaştırma öğrencilerim anlamıyor. Seviyelerine uygun değil çünkü. Beni anlamadığı için de sürekli sıkılıyor, başka şeylerle ilgileniyor, başka arkadaşlarına takılıyor. İllaki sorun çıkarıyor. E ben kaynaştırma öğrencisine uygun anlatsam bu sefer de normal çocuklara basit geliyor, bu sefer onlar sıkılıyor. Onlar sorun çıkarıyor başıma. Bu kaynaştırma öğrencileri yüzünden iki arada bir derede kaldı öğretmenler. O yüzden ben iki taraftan birini seçmek zorunda kalıyorum. Diğerlerine eğitim yapıyorum. Kaynaştırma öğrencisini de sıkıldıkça dışarı gönderiyorum, koridorda şöyle bir tur atıyor, hava alıp geliyor. Bazen de boş bir kağıt veya başka bir evrak veriyorum, diyorum al şunu götür falanca öğretmene ver. O gidip gelene kadar ben dersimi işliyorum”* diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Sevda öğretmen de benzer olarak, sınıfta sorun çıkaran öğrencilerini, bu davranışlarını unutturmak için farklı seçenekler ile öğrenciyi o an meşgul etme çabası içinde olduğunu belirtmiştir. Sevda Öğretmen sözlerine şu şekilde devam etmiştir: *“Sınıfta sorun çıkaran olursa genelde konuşur uyarırım ama bazı özel öğrencilerim konuşarak anlamıyorlar. Anlamıyorlar demekle dinlemiyorlar’ı kastetmiyorum. Cidden ne söylendiğini anlamıyorlar, yani anlam veremiyorlar. Ben*

*de o an yaptığı hareketi unutsun, bizi rahatsız etmesin, dersi bozmasın diye bazı fotokopiler çoğalttım. O kız (kaynaştırma öğrencisi) sorun çıkardığı zaman veriyorum, onunla uğraşıyor dersin sonuna kadar, ben de derslerimizi işliyorum diğer öğrencilerle” şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Sevda Öğretmen’in sorun çıkaran kaynaştırma öğrencisine yönelik kullandığı fotokopi kağıtları aşağıda sunulmuştur (Resim 4-14 ve Resim 4-15):*



**Resim 4-14: Sevda Öğretmen'in Kaynaştırma Öğrencisine verdiği boyama kağıdı**



**Resim 4-15: Sevda Öğretmen'in Kaynaştırma Öğrencisine verdiği boyama kağıdı**

Sümeyye Öğretmen de diğer öğretmenlere benzer olarak, sorun çıkaran öğrenciyi meşgul ettiğini şu şekilde açıklamıştır: *“Bunlar daha çocuklar. Sorun çıkarmaları onların yaramaz olduğu anlamına gelmiyor. Ben bunun farkında olduğumdan dolayı sorunları oyunla çözüyorum, ya dersin sonuna kadar sessiz oturması karşılığında bilgisayardan oyun oynatıyorum, ya oyuncak falan veriyorum.*

*Dolabımda var baya oyuncak, ya da kendi telefonumdan açıyorum oyun, veriyorum oynasın. Zaten zamane çocukları. Telefon bilgisayar dedin mi dünyayı unutuyorlar. Ya da bi iki arkadaşını veriyorum yanına, bahçeye oynamaya gönderiyorum”.* Ayrıca Sümeyye Öğretmen’in ders gözlemine ilişkin fotoğraf karesi aşağıda sunulmuştur (Resim 4-16):



**Resim 4-16: Sümeyye Öğretmen’in Dersine ilişkin Gözlem**

## BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma verilerinden elde edilen bulguların ilgili alanyazına dayandırılarak tartışılmasına, yorumlanmasına ve ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bunlara ek olarak, tartışma ve yorumlama neticesinde ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak ilgili araştırmacı ve eğitimcilere yönelik öneriler sunulmaktadır.

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları karşılaştırılmalı olarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda bir sınıfta kaynaştırma öğrencisinin bulunup bulunmamasının, sınıf yönetimini nasıl etkilediği araştırmanın odak noktası olmuştur. Ayrıca normal sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik davranışlarının benzer ve farklı yönleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda İstanbul ilinin tüm ilçelerinde yer alan kamuya ait ilkokullardan 20'si genel eğitim sınıflarında, 20'si de kaynaştırma sınıflarında görev yapan toplam 40 öğretmen ile görüşme yapılmış, ayrıca bazı öğretmenlerin sınıflarında tarafımızdan gözlemlerde bulunulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular aşağıda tartışılıp yorumlanmıştır.

#### • Sınıf Oturma Düzeninin Belirlenmesi

Sınıf yönetimi, sınıfa uyumlu kuralların belirlenmesi, uygun bir düzenin sağlanması, öğretimin, zamanın, öğrenci davranışlarının hedefe odaklı bir şekilde yönetilmesi sonucu, sınıfta etkili bir öğrenme ikliminin oluşmasını sağlayan bir dizi davranışların bütünüdür. Bu tanımdan yola çıkarak sınıf yönetiminin birden çok faktörden etkilendiği görülmektedir. Bu faktörlerden ilki sınıf ortamının fiziki düzenlemesidir. Herşeyden önce sosyal bir ortam olan sınıfın, iyi bir şekilde düzenlenmiş olması gerekmektedir. Çünkü Başar'a (2009) göre, davranış kontrol etmenin en etkili yolu çevresel düzenlemeler yapmaktır. Özellikle sınıfın oturma düzeni, sınıf yönetimini destekler veya engeller. Öğrenci sayısı, cinsiyeti, görme-

işitme veya başka engel grupları gibi durumlar, sınıf oturma düzeni belirlenirken öğretmene ipuçları sunabilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıf öğretmenleri, sınıf oturma düzenlerini oluştururken, öğrencilerin fiziksel durumu, öğrencilerin dikkat düzeyi, arkadaşlık ilişkileri, oturma düzeninin değişimi, görme-duyma problemleri, davranış bozuklukları, akran öğretimi, öğrencilerin cinsiyeti gibi durumları göz önünde bulundurarak planlama yaptıkları görülmektedir. Bu uygulamalar, etkili bir sınıf yönetimi ve olumlu sınıf iklimi için doğru davranışlardır (İlgar, 2000). Buna karşın kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ise; öğrencilerin fiziksel durumuna, kaynaştırma öğrencilerine ve akademik başarıya göre olmak üzere sadece üç kritere göre planlama yaptıkları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan tüm sınıf öğretmenleri, öğrencilerin boy uzunluğu, iri yapılı olması veya tersi gibi öğrencilerin fiziksel durumlarını dikkate alarak oturma planı oluşturmuşlardır. Bir diğer ortak nokta ise, normal sınıflarda görme-duyma problemi olanlar; kaynaştırma sınıflarında ise kaynaştırma öğrencilerinin ön sıralara oturma eğilimleri olduğu görülmektedir. Bir öğrencinin sınıftaki yerini tespit etmede temel kriterlerden biri, sınıftaki herkesin görme ve duyma problemi yaşamadan öğrenme olayına aktif katılımının sağlanabilmesidir. Görme ve işitme problemi yaşayan öğrenciler, tahtaya, öğretmene yakın oturmalıdır (Harris, 1991). Bu açıdan bakıldığında her iki gruptan öğretmenlerin uygun davranış gösterdikleri söylenebilir. Çünkü özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler, öğretmenin kolaylıkla ulaşabileceği, öğretim etkinliklerine katılabilecekleri şekilde oturma planında yer almalıdırlar (Aydın, 2015).

Bu iki başlık dışında normal sınıflarda görev yapan öğretmenlerin altı, kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ise bir farklı uygulama yaptığı tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin, oturma planı düzenlemesinde daha fazla kriteri göz önünde bulundurduğu; dolayısıyla sınıfı yönetme bağlamında daha etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin iletişim alışkanlıkları, arkadaşlık ilişkileri oturma düzeni için bir başka değişkendir. Araştırma bulguları arasında, öğrencilerin samimi oldukları arkadaşlarıyla oturmalarına izin verildiği görülmüştür. Ancak bu sınıf yönetimini olumsuz etkileyebilecek bir durumdur. Arkadaş gruplarının yanyana oturması sınıf



yönetimini zorlaştırabilir (Harris, 1991). Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf oturma düzenin sık sık değiştirdikleri belirlenmiştir. Bazı durumlarda öğrencilerin yerini değiştirmek sınıf yönetimine olumlu katkılar sunabilir (Harris, 1991). Bir başka değişken olan bireysel farklılıkların dikkate alınması, oturma düzeninin oluşturulmasında kaçınılmaz bir gerekliliktir (Selçuk, 2003). Bireysel farklılığı olan öğrencilerin oturacakları yer, dikkatli bir şekilde seçilmelidir (Erturan, 2003). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, bireysel farklılığı olan öğrenciler için, onlara kolay ulaşabilecekleri ve tahtayı en iyi görebilecekleri yeri seçtikleri belirlenmiştir.

Bununla birlikte kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğrencileri akademik başarılarına göre sıralara yerleştirdikleri belirlenmiştir. Ancak bu uygulama istenmeyen davranışlara yol açabilir. Celep'e (2002) göre akademik başarısı düşük olan öğrencileri bir yere, başarısı yüksek olan öğrencileri bir yere toplamak çeşitli yönetim sorunlarını beraberinde getirebilir. Dolayısıyla en iyi oturma düzeni, başarı düzeyi dikkate alınmadan tüm öğrencilerin karışık oturduğu düzendir.

- **Öğretmenlerin Derse Hazırlığı**

Sınıf, tüm eğitim sistemi içinde öğrencilerle doğrudan iletişimin kurulduğu, öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği ortamdır. Öğretmen de bu ortamda gerçekleşen öğretimin sınıf düzeyinde, önce planlamacısı sonra da uygulayıcısıdır. Söz konusu bu öğrenme ortamının iyi düzenlenmesi kadar, öğretimin planlanması ve yönetilmesi de sınıf yönetimi için hayati öneme sahiptir. Öğretimin iyi planlanmadığı ve yönetilmediği sınıflarda öğrenciler davranış problemleri sergileyebilirler.

Öğretim planlı bir etkinliktir. Öğretmen öğreteceği derse girmeden önce planlı bir hazırlık yapmak zorundadır. Bu hazırlık kapsamında, dersin girişinde yapılacaklar, sunulacak kavram ve örnekler, kazandırılacak hedef davranışlar, bu hedef davranışların kazandırılmasında kullanılacak etkinlikler ve son olarak dersin bitiminde yapılacaklar önceden planlanmalıdır. Araştırmaya katılan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıf öğretmenleri derslere gelmeden önce anlatacağı konuya hazırlık yaparken şu hususlara dikkat ettiklerini belirtmişlerdir: Günlük yaşantıyı kullanma, görsel materyaller kullanma, somut örnekler kullanma, sınıftaki öğrenci başarı seviyeleri, bireysel farklılıklar. Buna karşın sınıfında

kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenleri de; günlük yaşantıyı kullanma, sınıftaki öğrenci başarı seviyeleri, öğretmen kılavuz kitabına göre, somut örnekler kullanma konularına göre derse hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Çelik'e (2013) göre öğretmen dersin başında öğrencilerin konuya odaklanabilmesi için birkaç soru veya örnekle konuyu günlük yaşamla ilişkilendirebilir. Aynı zamanda dikkat çekici ve dikkat çekici materyaller de kullanılabilir. Buradan hareketle her iki gruptaki sınıf öğretmenlerinin, derslerde öğrencinin günlük yaşamından faydalandığı görülmektedir.

Bununla birlikte derslerde kullanılacak örneklerin, öğrenci seviyesine uygun ve somut olarak seçilmesi de ortak davranışlardan biridir. En basit anlatımla öğrenme; bireyin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleştirdiği davranış değişikliği olduğu dikkate alındığında, derslerde günlük yaşantıdan faydalanmanın öğrenme üzerinde dolayısıyla sınıf yönetimi üzerinde önemli etkileri olduğu varsayılabilir. Ayrıca öğrenci katılımını sağlamaya yönelik dikkat çekici somut örneklerin kullanılması, motive edici etki sağlayarak öğrencilerin derse odaklanmasına yardımcı olduğundan sınıf yönetimine de doğrudan olumlu katkılar sunar (Sadık, 2002).

Diğer yandan genel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri, sınıflarında bireysel farklılığı olan bireylere yönelik hazırlık yaptıklarını belirtmelerine karşın, kaynaştırma sınıf öğretmenleri ise daha genel bir bakış açısıyla, öğretmen kılavuz kitabındaki bilgileri dikkate alarak hazırlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak özellikle sınıfında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri bulunan sınıf öğretmenleri, sınıflarını daha iyi yönetebilmek ve eğitsel hedeflere ulaşabilmek için öğrencilere uygun etkinlikleri ve planlamaları konusunda hazırlıklı olmalıdırlar (Aydın, 2015). Bu anlamda öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında etkili bir sınıf yönetimi için öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, tüm öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere derslere hazırlıklı gelmeleri önemli bir husustur (Özgür, 2011). Başar (2009), öğrencileri istenmeyen davranışlara iten sebeplerden birinin de, sağlıkla ilgili farklılıklar olduğunu belirtmektedir. İşitme-duyma ve algılama konusunda yetersizliği olan öğrenciler, söyleneni anlamama, verilen görevi yapamama gibi durumlarda sınıfta ciddi problemler yaşanmasına yol açar. Bu bilgilerden ve araştırmanın bulgularından hareketle, kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda daha büyük sınıf yönetim

sorunlarının görülmesi olağandır. Çünkü özellikle kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak bireysel özellikler göz önünde bulundurularak eğitsel hedeflere ulaşılması gerekmektedir. Ancak araştırma bulgularında da görüldüğü gibi, kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenleri bireysel farklılıkları dikkate aldıklarını belirtirken, kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenleri daha çok öğretmen kılavuz kitabı dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir.

Okul ve sınıf, öğrencilerin aile dışındaki ilk sosyalleşme alanlarıdır. Bu alanlar birbirinden çok farklı çevreden gelen, farklı davranış kalıplarına ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin birlikte zaman geçirdiği ortamlardır. Dolayısıyla öğretmen bu farklılıkların bilincinde olmalı, dahası öğrencileri her yönüyle tanımalı ve anlamalıdır. Özellikle okulda hoş karşılanmayan ama öğrencinin geldiği çevrede kabul edilebilen davranışlar, sınıfta büyük problemlere yol açabilir. Çünkü farklı yaşam çevrelerinden gelen öğrencilerin aynı olaya farklı tepkiler vermesi doğaldır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, öğrencilerin bireysel farklılıkları da mutlaka dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Tüm bu bilgilerden ve araştırma bulgularından hareketle, kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde oldukça zayıf kaldıkları söylenebilir.

- **Derslerde Kullanılacak Öğretim Yöntemi, Tekniği ve Araç-Gereçleri**

Etkili bir sınıf yönetimi öğretimin kalitesini artırırken, etkili öğretim de sınıf yönetiminin kolaylaşmasına yardımcı olur. Okutan'a (2004) göre, öğretmenlerin sınıfta etkili bir öğretim gerçekleştirebilmeleri için, öncelikle sınıfta veya okulda varolan insan ve madde kaynaklarını, gerçekleştirecekleri öğretimden en üst düzeyde verim alabilme bilgi ve becerisine sahip olmaları gerekir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, derslerde kullanacakları araç-gereçleri okuldaki mevcut olma durumuna göre belirledikleri görülmüştür. Yani kullanmayı planladıkları maddi kaynaklar okulda varsa değerlendirmiş, okulda bulunmuyorsa o araç gereci kullanmaktan vazgeçmişlerdir.

Bununla birlikte eğitim-öğretim etkinliklerinin nihai hedefi öğrenci kazanımları olduğu için, öğrencilerde yeni davranışları kazandırmanın yolu, uygun bir öğretim yönteminin seçimidir. Demirel'e (1999) göre, sınıf içinde kullanılacak olan öğretim yöntem, teknik ve ilgili materyallerin doğru seçimi, öğretme-öğrenme etkinliklerinin başarısıyla doğru orantılıdır. Öğretmenin yöntem seçimi, sınıf mevcudu, dersin içeriği, öğretmenin yonteme yatkınlığı gibi birçok faktöre bağlıdır. Öğretimin nihai hedefi öğrenci olduğu için, bu faktörlerden belki de en önemlisi sınıftaki öğrencilerin bireysel özellikleridir. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler, yöntem ve teknik seçimini sınıftaki öğrencilere göre belirlediklerini ifade etmişlerdir. Birbirinden farklı özellikleri olan her bir öğrenci, yeni bir bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenme sürecindeyken, öğrendiğini hatırlarken ve nihayetinde öğrendiğini uygulamaya koyarken farklı ve kendisine özgü yollar kullanır. Özellikle kaynaştırma öğrencileri, zihinsel, duygusal veya fiziksel yetersizlik yaşadıkları alan yüzünden bu bireysel farklılıkları derinden yaşarlar. Dünya nüfusunun yaklaşık olarak %10'unu (Memduhoğlu, 2008) bir şekilde bu yetersizliklerden birini veya birden fazlasını yaşamaktadır. Bu açıdan bakıldığında kaynaştırma öğrencilerine özel yöntem teknik, araç ve gereçlerin seçilmesi, tercihten öte bir zorunluluktur.

Özetle, araştırmaya katılan öğretmenlerden sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenleri, genel anlamda öncelikle gerekli materyalleri temin edebilme durumuna göre, ikinci olarak da konunun özelliğine göre derslerinde kullanacakları öğretim yöntem, teknik, araç ve gereçleri seçtiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ise, öncelikle anlatılacak konunun özelliğine göre, ikinci olarak da öğrencilere göre bu tercihleri yaptıklarını bildirmişlerdir. Erciyeş'e (2007) göre, yöntem seçiminde öncelikle dikkat edilmesi gereken noktalar; öğrencinin gelişim özellikleri ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi başta olmak üzere, zaman, sınıfın büyüklüğü, konunun özelliği ve son olarak da elde olan imkânlar olarak sıralanmaktadır. Görüldüğü üzere yöntem, teknik ve ilgili materyallerin seçiminde öncelikle öğrenciler, sonra konu ve eldeki imkânlar gelmektedir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak, araştırmaya katılan öğretmenlerden sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler, öğrenci özelliklerini dikkate almadan konu ve materyalleri temin etme durumuna göre yöntemlerini seçmişken, kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin ise öncelik olmasa

da öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak bu seçimi yaptıkları görülmektedir. Dolayısıyla, bu konuda kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin normal sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre daha başarılı oldukları düşünülebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi öğretim süreci ile sınıf yönetimi birbirinden bağımsız olmayan, dahası birbirini tamamlayıcı özellikte olan iki konudur. Öğretim yöntemlerinin etkili kullanılması, sınıf yönetimini doğrudan etkiler. Farklı düzeydeki kazanımların farklı özelliklere sahip öğrencilere başarılı bir şekilde aktarılmasının yolu uygun yöntem teknik ve stratejilerin seçilmesinden geçer.

- **Derslerin Verimli ve Etkili Yürütülmesi**

Etkililik, genel anlamda, hedeflenen sonuçlar ile süreç sonunda ulaşılan sonuçlar arasındaki uyum olarak tanımlanabilir. Daha basit bir anlatımla belirli bir süreç sonunda, hedeflenen sonuca ne kadar yakınsak o kadar etkiliyiz, ne kadar uzaksak o kadar etkisiziz denilebilir. Verimlilik ise, genel bir anlatımla; bir amaca ya da bir hedefe ulaşmayı gerçekleştirmek üzere olabildiğince az bir maliyet ile en yüksek sonuçları elde etmeyi ifade etmektedir. Şişman (2012), etkililik, verimlilik, yararlılık gibi bazı kavramların anlam itibarıyla birbirlerine yakın olduklarından dolayı zaman zaman birbiri yerine kullanıldıklarını belirtmiştir. Ancak aralarındaki temel fark, verimliliğin daha çok ekonomiklik, etkililiğin ise başarı düzeyini ifade etmesi olarak düşünülebilir.

Etkili bir sınıf yöneticisi olmak isteyen öğretmen, sınıfın ve öğrencilerin derse hazırlanması, kuralların belirlenmesi, öğretim süreçlerinin planlanması ve plana göre uygulanması ile öğrencilerin uygun davranması konularında başarılı olmak zorundadır. Bu bağlamda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler, derslerin etkili ve verimli yürütülmesine ilişkin olarak; dersi zenginleştirme çabaları, dikkat çekme, aktif katılımı sağlama ve derse hazırlıklı gelme konularına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın kaynaştırma sınıf öğretmenleri ise; dersi zenginleştirme çabaları, derse hakim olma düşüncesi ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama konularına daha çok eğildikleri görülmektedir. Bu başlıklardan çoğu etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan bileşenlerden oluşmaktadır. Ancak kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin belirttiği, *derse*

*ve sınıfa hakim olma düşüncesi*, dersin öncelikle etkililiğinin ve verimliliğinin düşmesine yol açabilir. Bu da doğal olarak sınıf yönetimini doğrudan olumsuz etkilemesine neden olabilir. Çünkü Brophy'e (1988) göre, sınıf yönetimi, öğrencileri kontrolden ziyade, eğitimde kalite ve bu kalitenin sürekliliğini sağlamaya yönelik davranışların bütünüdür (Akt. Başar, 2009). Bu bulgudan yola çıkarak etkili bir sınıf yönetimi konusunda normal sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

- **Derslerde Bireysel Farklılığı olan Öğrencilere Yönelik Uygulamalar**

Çoklu zeka kuramına göre, herkesin farklı nedenlerle, farklı yollarla ve farklı hızlarla öğrenme becerisi vardır. Bu düşünce yapısı beraberinde bireysel farklılıklar ve bireye özel eğitim anlayışını getirmektedir. Bu kuramın getirdiği en önemli avantaj, bireysel farklılıklara değer verilmesi ve bu farklılıkların olumlu yönde geliştirilmesidir. Demirebulak'a (2001) göre, bireysel farklılıklar aynı zamanda öğrenci merkezli eğitimin de temelidir. Bireysel farklılıkları dikkate almadan düzenlenen eğitimin başarılı olması düşünülemez (Koç ve ark., 2001). Bireysel farklılıklar aynı zamanda sınıfın yönetimi üzerinde de çok etkili bir faktördür. Çünkü Brophy'e (1988) göre, öğrencilerin özellikleri değiştikçe ve farklılaştıkça, öğretmenin yönetsel uygulamaları da değişmektedir. Örneğin, düşük akademik becerileri olan veya düşük yetenekli öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir sınıfta zaman yönetimi daha ağırlık kazanırken, sayıca kalabalık sınıflarda ise düzene yönelik yönetim uygulamalarına ihtiyaç vardır (Akt. Başar, 2009). Bu bilgiler, sınıf yönetimi ile bireysel farklılıkların dikkate alınması durumunun birbiriyle ne kadar sıkı ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bilgiler ışığında, araştırma kapsamında sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıkları olan öğrencilere yönelik olarak; bireysel çalışma, öğrencinin seviyesine uygun çalışmalar ve ödüllendirme noktasında uygulamaları olduğu belirlenmiştir. Buna karşın kaynaştırma sınıf öğretmenleri ise farklılığı olan öğrencilere yönelik olarak sadece derslerin son bölümünde bireysel

çalışma yaptıkları tespit edilmiştir. Oysa ki bireysel farklılıkların en fazla dikkat edilmesi gereken ortamlardan biri kaynaştırma sınıflarıdır. Çünkü bireysel farklılıklarından dolayı kaynaştırma tanısı almış olan öğrencinin eğitilmesinin en temel amacı, kaynaştırma öğrencisini, toplum yaşamına tam uyumunu sağlamak üzere hazırlamaktır. Bu amaç doğrultusunda Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. maddesinin ç bendinde, tanı almış olan her öğrenci için Bireysel Eğitim Planı'nın (BEP) hazırlanması ve sınıf öğretmenince bu planın uygulanması yasal bir zorunluluktur. BEP'in önemi, öğretimin bireyselleştirilmesi, belirlenen hedefleri gerçekleştirebilmek için gereken hazırlıkların, etkinliklerin, uyarlamaların ve düzenlemelerin yapılmasını, öğrenmeyi etkileyen bütün faktörlerin, ilgili öğrencinin özelliklerine göre yapılması gerektiğinden ileri gelmektedir (Kargın, 2012; Üzümcü, 2016). Araştırma kapsamında görüşleri alınan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinden hiçbiri BEP planı ile ilgili herhangi bir hazırlığının olduğunu belirtmemiştir. Gerek konuya ilişkin alanyazındaki bilgiler, gerekse de araştırmanın bu bulgusu ışığında, normal sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, bireysel farklılıklardan kaynaklanabilecek sınıf yönetim sorunları bağlamında kaynaştırma sınıf öğretmenlerinden daha uygun davrandıkları söylenebilir.

- **Öğretmen Görüşlerine Göre Problemlı Davranışların Nedenleri**

Davranış, dürtülerin ihtiyaçları gidermeye yönelik hareketlerinin sonucudur. Bir davranışın istenir olup olmaması veya problemlı davranış olarak nitelendirilmesi, kişinin bulunduğu ortama uygun hareket edip etmemesine bağlıdır. Ortama uygun olmayan davranışlar, problemlı davranış olarak tanımlanabilir. Eğitim açısından düşünürsek, okulda öğrenme ortamında öğrenmeye engel olan her türlü davranış problemlı davranış veya istenmeyen davranış olarak nitelendirilir (Başar, 2009). Etkili bir sınıf yönetiminin anahtarı, problem davranışların minimum, öğrenci katılımının maksimum olmasıdır (Güner, 2011). Buradan hareketle etkili bir sınıf yönetimi ile öğrencilerin problem davranışları birbirlerine ters orantılıdır. Yani bu değişkenlerden biri azalırken diğeri artmaktadır.

Birey davranışlarının pek çok sebebi olmasının yanında, sınıftaki öğrencilerin istenmeyen davranışlarının en önemli nedenleri arasında öğrencinin karakteri,

öğretmen davranışları, aile ortamı ve okul çevresi gibi konular önemli rol oynamaktadır (Güner, 2011). Araştırmaya katılan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenleri, sınıflarındaki problem davranışların kaynağı olarak, öğrencinin ailesi, öğrencilerin dikkat dağınıklığı, öğrencilerin dikkat çekme çabaları ve son olarak da öğretmen kaynaklı nedenler olarak görmektedirler. Buna karşın kaynaştırma sınıf öğretmenleri de, öğrencinin ailesi, öğretmen kaynaklı, öğrencilerin dikkat çekme çabaları ve öğrencilerden kaynaklı olarak problem davranışlara neden olan faktörleri belirtmişlerdir.

Bu bulgulardan hareketle, her iki öğretmen grubunun, sınıflarındaki problemlili davranışların en büyük kaynağının öğrencinin ailesi olduğunu düşünmektedirler. Buradaki dikkat çekici bulgu, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, aile ve öğrenciyi suçlu bulmasına rağmen az sayıda olsa da bazı öğretmenler, öğrencilerin bu problemlili davranışlarının nedeninin kendileri olduğunu dile getirmişlerdir. Greenwood ve Carta (1987), araştırmalarında kaynaştırma öğrencisi olan veya olmayan tüm öğrencilerin gerek olumlu gerekse de olumsuz davranışlarının öğretmen davranışı ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin bu konudaki eksiklikleri, çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Bu bulgu literatürde yer alan birçok araştırma sonuçlarıyla da uyumludur (Sarıtış, 2000; Sucuoğlu, Ünsal ve Özoekü, 2004; Güner, 2011; Akalın, 2015). Ayrıca bu bulgu ile sınıfında kaynaştırma öğrencisi olsun veya olmasın, sınıf öğretmenlerinin problemlili davranışın kaynağı ile ilgili düşüncelerinin benzer olduğu görülmektedir.

- **Öğretmen Görüşlerine Göre Sınıftaki Davranış Problemlerini Çözme**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, sınıfta problemlili davranışlara yönelik çözüm yolları incelendiğinde, çeşitli yollar kullandıkları belirlenmiştir. Özellikle kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin, bir önceki başlıkta görüldüğü gibi, öğrencilerin problemlili davranışlarının bir nedeni olarak aileyi belirtmelerine rağmen, problemlerin çözümü için aile ile iletişime geçmeyi tercih etmemişlerdir. Oysa, öğrenci davranışlarının düzenlenmesinde; özellikle kaynaştırma öğrencilerinin



davranışlarının ve eğitiminin olumlu yönde ilerlemesinin en büyük yardımcı faktörlerinden birinin aile ile işbirliği olduğu bilinmektedir. Bu noktada İlgar'ın (2007) da belirttiği gibi, önce problemlili davranışın nedeni tespit edilmeli, ardından anne-baba ile birlikte soruna bir çözüm yolu geliştirilmelidir.

Sınıf öğretmenleri, problemlili davranışları çözme konusunda farklı yollar kullanmışlardır. Örneğin; sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenleri, problemlili davranışların çözümü ile ilgili olarak genellikle; problem davranış sergileyen öğrenci ile konuşma, ailesi ile konuşma, öğrenciyi rehberlik servisine veya okul idaresine sevk etme ve diğer bazı yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu yöntemler sınıf içi problem davranışları ortadan kaldırmaya yönelik doğru adımlardır (İlgar, 2000). Kaynaştırma sınıf öğretmenleri ise; problem davranış sergileyen öğrenci ile konuşma, ödül ve ceza uygulamaları ve öğrencileri meşgul etme yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde bazı öğretmenlerin istenilen davranışların olumlu sonuçları üzerine ödül temelli stratejiler geliştirirken bazıları da öğrencilerin istenmeyen davranışlarının olumsuz sonuçları konusunda ceza temelli stratejileri benimsedikleri görülmektedir (Leung ve Lam, 2003).

Araştırmamızdaki bir diğer dikkat çekici bulgu, yine kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin bazı istenmeyen davranışlara yönelik ceza yöntemine başvurmalarıdır. Alan araştırmacıları sıklıkla problemlili davranışların önlenmesinde ve bu davranışların yerine istendik davranışların kazandırılmasında cezanın yerini tartışmaktadırlar (Yaman ve Güven, 2014). Ancak Korkmaz (2004) cezanın, ceza alınan davranışla ilgisi olmayan bazı istendik davranışların kazanılmasını engellemekte olduğunu belirtmiştir. Yani ceza, istenmeyen davranış ortadan kaldırmadığı gibi, istenen davranışın kazanılmasını da zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla bu sonucun, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini doğrudan olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili kullandıkları bir diğer çözüm yolu, sınıfta problemlili davranış sergileyen kaynaştırma öğrencilerini meşgul etme maksadıyla resim çizme ve boyama yapma gibi çeşitli uygulamalar ile öğrencileri oyalama yoluna başvurmuşlardır. Oysa ki her bir kaynaştırma öğrencisi için; onun başarabileceği, değerlendirilebileceği, kazanımlarının takip edilebileceği,

kaynaştırma öğrencisine özel olarak hazırlanmış eğitim planı olan BEP'lerin uygulanması gerekmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin hem kaynaştırma hem de BEP hakkında oldukça yetersiz olmaları, bu başarısızlığın en temel nedenlerindedir. Çünkü araştırmamız kapsamında örneklemdaki hiçbir sınıf öğretmenin, BEP hazırlamadığı görülmektedir. Ünal ve Evecen'in (2015) de belirttiği gibi BEP, bireysel çalışma kağıtları; kaynaştırma öğrencisinin farklı davranışlarından kurtulma aracı; sadece akademik başarıya odaklanmış bir uygulama değildir. BEP özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için geliştirilmiş, tamamen bireysel eğitime dayanan, hazırlanmasının yasal olarak zorunlu olduğu bir plandır. Kaynaştırma sınıf öğretmenlerini merkeze alan araştırmaların büyük bir kısmı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda çok yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, sözkonusu araştırma sonuçlarıyla uyumludur (Akalin, 2015; Akcan ve İlgar, 2016; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Güner, 2011; Sarıtaş, 2000; Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004).

Son olarak, araştırmamız kapsamında elde edilen bulgular, bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sınıf yönetimi konusunda normal sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerden daha fazla ve çeşitli uygulamalarda buldukları görülmektedir. Genel anlamda, her iki gruptan öğretmenler sınıflarını yönetirken benzer yollar kullanmalarına rağmen, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin daha geniş bir bakış açısıyla konulara yaklaştıkları ve daha fazla seçenek değerlendirdikleri söylenebilir. Diğer yandan kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin ise görece daha kısıtlı seçeneklere yoğunlaştıkları görülmüştür. Bunun nedeni ise kaynaştırma konusunda büyük eksikliklerinin olması ve karşılaştıkları problemlere yönelik tam olarak ne yapacaklarını bilmemeleri olabilir. Bu sorunun bir diğer nedeni öğretmenlerin kaynaştırma eğitim uygulamasına ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumsuz tutum içerisinde olmaları olabilir. Bu nedenle, sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak, onların eğitimleri, sosyalleşmeleri, değerlendirilmeleri ve özellikle bu öğrencilerin bulunduğu sınıfların, sınıf yönetimi bağlamında sonu gelmeyen sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda, uygulamaya ve ileride yapılacak olan araştırmacılara yönelik bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

- 1) Etkili bir sınıf yönetimi için sınıf oturma düzeni planlanırken, özellikle kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin, sınıflarındaki tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve gelişimsel özelliklerine göre düzenleme yapmaları gerekmektedir.
- 2) Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda, öğretmenler ders öncesi hazırlıklarını bireysel eğitim planlarını dikkate alarak yapmalıdır.
- 3) Derslerde kullanılacak araç-gereçler ile tercih edilecek öğretim yöntem ve teknikler, çerçeve program esas alınarak, mutlaka öğrenci merkezli ve bireysel farklılıklara uygun olarak planlanmalıdır.
- 4) Hedeflenen amaçlara ulaşabilmek ve etkili bir öğretim gerçekleştirebilmek için BEP planlarına uygun olarak kaynaştırma öğrencileri dahil, tüm öğrencilerin derse aktif olarak katılımının sağlanması gerekmektedir.
- 5) Kaynaştırma tanısı alan öğrenciler için BEP planlarının mutlaka oluşturulması ve bu planların uygulanıp uygulanmadığının mutlaka denetlenmesi gerekmektedir.
- 6) Tüm sınıf öğretmenlerine sınıf içi problem davranışların nedenleri ve çözüm yolları konusunda eğitim verilmelidir.

Uygulamaya yönelik olan bu önerilerin yanında ileri araştırmalara yönelik olarak da aşağıdaki görüşler önerilebilir:

- 1) İstanbul ilini kapsayan bu araştırma, diğer il veya bölgeleri kapsayacak şekilde genişletilerek yeniden tasarlanabilir.
- 2) Aday öğretmenlere uygulanacak bir kaynaştırma eğitim programının katkılarının denendiği deneysel bir çalışma yapılabilir.
- 3) Üniversite eğitimleri sırasında kaynaştırma ile ilgili eğitim almış ve almamış olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri karşılaştırılabilir.

- 4) Kaynaştırma sınıflarında gönüllü olarak çalışmayı kabul etmiş olan öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflardaki öğrencilerin davranış değişimleri incelenebilir.
- 5) Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algıları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Ada, Ş. (2009). *Öğrenci davranışlarını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı faktörler.*, M. D. Karşlı (Ed.). İlköğretimde sınıf yönetimi. Ankara: Kök.
- Ada, Ş. ve Dilekmen, M. (2005). Sınıf içi olası sorunlar ve alınacak tedbirler (Kağızman İlçesi Örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-18.
- Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234.
- Akar, İ. (2009). *Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler.* Z. Kaya (Ed.). Sınıf yönetimi, 9. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akbaşlı, S. (2010). *Öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi.* C. Gülşen (Ed.). Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akcan, E. ve İlgar, L. (2016). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterliliklerinin araştırılması. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 27-39.

- Akçamete, G. (1998). *Türkiye’de özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No. 1018-56.
- Aksoy, N. (2000). Sınıf içi disiplin sorunlarını azaltmada izlenebilecek temel yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (2), 5-9.
- Alatlı, R. (2014). *Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Ashley, S. S. (2009). *Self-efficacy beliefs of elementary general education teachers in inclusive classrooms and the role of professional development*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The College of William and Mary. Virginia.
- Aslan, A. (2017). *Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atıcı, M. (2000). İlköğretimde Sınıf Kurallarının Sınıf Yönetimindeki Rolü. *Yaşadıkça Eğitim*, (68), 22-26.
- Atkın, N. (2009). *Kaynaştırma*. H. Avcıoğlu (Ed.). İlköğretim Özel Eğitim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C and Hilgard, E.R. (1995). *Psikolojiye giriş II*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Avramidis, E. and Kalyva, E. (2010). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aydın, A. (2009). *Sınıf yönetimi*, 10. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, A. (2015). *Özel eğitim sınıflarında sınıf yönetimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (18), 346-354.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (Gözden geçirilmiş dördüncü baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, J. A., Clark, T.P., Maier, K. S. and Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1876-1883.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2000). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik, ve ilkeleri*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Barut, Y. (2009). *Özel Gereksinimli Çocuk ve Ailelerine Yönelik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri*. A. Ataman (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (8. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi*. (15. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S. (2008). *Kaynaştırma ve Destek Özel Hizmetleri*. İ. Diken (Ed.). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Batu, S. ve Uysal, A. (2009). *Günümüz sınıflarında engelli çocukların katılımlarını destekleme*. A. G. Akçamete (Ed.). *Genel Eğitim Okullarında Özel gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 33-50.
- Batu, S., ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berg, B. L. and Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Hasan Aydın, Çev. Ed.). Konya: Eğitim yayınevi.
- Cangelosi, J. S. (2000). *Classroom Management Strategies: Gaining and Maintaining Students' Cooperation*, Fourth Edition. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Carpenter, S. L. and McKee-Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classrooms. *Remedial & Special Education*, 17(4), 195-199.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2007). *Özel eğitime giriş*, 1.Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*, Yenilenmiş 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*, Yenilenmiş 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2009). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*, 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.



- Çağlar, Ç. (2009). *Sınıf yönetimini etkileyen etmenler*. M. Çelikten (Ed.). Yapılandırımcı yaklaşıma göre sınıf yönetimi, 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalık, T. (2009). *Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar*. L. Küçükahmet (Ed.). Sınıf yönetimi, 10. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çeliköz, N. (2006). *Sınıf ortamının fiziksel özellikleri ve organizasyonu*. R. Arı ve M. E. Deniz (Ed.). Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çifci, İ., Yıkılmış, A. ve Akbaba Altun, S. (2001). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırılmış öğrencilere yönelik pekiştirici kullanma durumlarının belirlenmesi. *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi serbest bildiri*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Demirbulak, D. (2001). Eğitim ve Yönlendirme. *Milli Eğitim*, (152), 58-61.
- Demirel, Ö. (1994). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*, 8.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diken, İ. H. (2007). *Kaynaştırma Uygulamalarında İşbirliği*. S. Eripek (Ed.). İlköğretimde Kaynaştırma, 1.Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dikici-Sığırtmaç, A. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede Güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 113-123.
- Diler, N. (1998). Kaynaştırma Kavramı, Kaynaştırma Uygulamaları ve Etkili Kaynaştırma için Yapılması Gerekenler. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Edirne.
- Dönmez, B. (2008). *Sosyal bir sistem olarak sınıf*. M. Şişman ve S. Turan (Ed.). Sınıf yönetimi, 6. Baskı. Ankara: Öğreti Yayınları.

- Erden, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, 2. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2005). *Sınıf Yönetimi*, 9.Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2010). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*, 13. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eripek, S. (1986). Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi-Kaynaştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(2), 157-169.
- Eripek, S. (2007). *Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretimin Planlanması*. S. Eripek (Ed.). İlköğretimde Kaynaştırma, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erturan, N. (2003). *Özel Gereksinimleri Olan Çocukların Bulunduğu Sınıflarda Ders Ortamlarının Düzenlenmesi*. A. Kulaksızoğlu (Ed.). Farklı Gelişen Çocuklar. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Eryılmaz, E. (2015). *Öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukları tanınmasında cinsiyet önyargısı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi için önemli faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Evertson, C. M., Sanford, J. P. and Emmer, E. T. (1981). Effects of class heterogeneity in junior high school. *American Educational Research Journal*, 18(2), 219-232.
- Evertson, C.M. and Weinstein, C.S. (2006). *Classroom management as a field of inquiry*. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues, 3–15. Lawrence Erlbaum Associates,inc.

- Fiscus, E. and Mandell, C. (2002). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi BEP*, 2. Baskı. (G. Akçamete, H. Şenel, ve E. Tekin, Çev.). Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Fontana, D. (1994). *Managing Classroom Behaviour*. Second Edition. UK: BPS Books.
- Foster, P. (2006). *Observational research. Data collection and analysis*. London: Sage.
- Friend, M. and Bursuck, W. (2006). *Including Students With Special Needs A Practical Guide for Classroom Teachers*, 4th Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Gay, L. R. (1987). *Educational research*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Gay, L., Mills, G. and Airasian, P. (2006). *Educational Research Competencies for Analysis and Applications*, 8. Edition. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Gordon, T. (2001). *E.Ö.E Etkili öğretmenlik eğitimi*. (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Greenwood, C. R. (1991). Longitudinal analysis of time, engagement and achievement in at risk versus non-risk students. *The Council for Exceptional Children*, 57(6), 521–535.
- Greenwood, C. R., Horton, B. T. and Utley, C. A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31(3), 328-349.
- Greenwood, C. R. and Carta, J. J. (1987). An ecobehavioral analysis of instruction within special education. *Focus on Exceptional Children*, 19(9), 1-12.
- Güçlü, N. (2001). Zaman Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 7(25), 87-106.
- Gündoğdu, K. (2007). *Öğrenme ve öğretme süreci*. Z. Cafoğlu (Ed.). Sınıf yönetimi yeni gelişmeler doğrultusunda. Ankara: Grafiker Yayıncılık.

- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programı'nın öğretmenlerin sınıf Yönetimlerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 691-708.
- Gürer, C., Dolu, O., Demir, S. ve Köksal, T. (2014). *Kavram oluşturma ve ölçüm*. K. Böke (Ed.), Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. İstanbul: Alfa yayıncılık.
- Gürsel, M. (2002). *Öğretim yılı öncesi hazırlıklar*. Z. Kaya, (Ed.), Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Güzel Özmen, R. (2009). *Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler*. A. Ataman (Ed.), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, 8. Baskı. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Halis, İ. (2003). *Sınıf içi davranışlar*. Ö. Üre (Ed.), Sınıf yönetimi. Ankara: Mikro Yayınları.
- Harris, A. H. (1991). Proactive classroom management: Several ounces of prevention. *Contemporary Education*. 62(3), 156-160.
- Hollander, I. (2011). *The development and validation of a teacher efficacy for inclusion scale*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The City University of New York. New York.
- Horne, P. and Timmons, V. (2009). Making It Work: Teachers' Perspectives on Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 273-286.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- İşcen-Karasu, F. (2017). *Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). "Disabled students, coequal relations and their abuse", *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 169-176.
- Karakütük, K. ve Tunç, B. (2004). Okul Büyüklüğü Sınıf Büyüklüğü. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 9-22.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (2), 1-13.
- Kargın, T. (2006). *Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeler*. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan, (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kargın, T. (2012). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi*. İ. H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim, 5.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Karip, E. (2005). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. E. Karip (Ed.). Sınıf yönetimi, 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kazu, H. (2009). *Sınıfın fiziksel düzeni*. M. D. Karlı (Ed.). İlköğretimde sınıf yönetimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Keyik, H. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri*.

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, (16), 45-50.

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları: No. 1018-561.

Koca, C. (2016). Spor Bilimlerinde Nitel Araştırma Yaklaşımı. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 28(1), 30-48.

Koç, M. ve Ark. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kunter, M., Baumert, J. and Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494-509.

Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kwapy, J. E. (2004). *Attitudes Toward Inclusive Education By K-12 Regular and Special Education Teachers*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Capella University, Minnesota.

Lewis, R. L. and Doorlag, H. D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.

Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*. 33(1), 3-12.

MacKenzie, R. J. (1996). *Setting Limits in the Classroom: How to Move beyond the Classroom Dance of Discipline*, USA: Prizma Pub.

Mahiroğlu, A. (1993). Sınıf Yönetimi. *Eğitim Dergisi*, (4), 71-80.

Marzano, R. J., Marzano, J. S. and Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Virginia: ASCD.

Mastropieri, M. and Scruggs, T. (2004). *The inclusive classroom: strategies for effective instruction*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Maxwell J. A. (1996). *Qualitative Research Design*. London: Sage.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). *Ulusal, küresel ve örgütsel bağlamda farklılıkların yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Metin, N. (1992). Okulöncesi Dönemde Özürlü Çocuklar için Kaynaştırma Programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (2), 34-36.
- Meyen, E. L. and Bui, Y. N. (2007). *Exceptional Children In Today's Schools What Teachers Need to Know*. 4th edition. Denver: Love Publishing Company.
- MEB. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (Çevrimiçi). Erişim tarihi: 1 Ağustos 2017. <http://www.ozida.gov.tr/yenimevzuat/5-10.htm>,
- MEB. (2010). *Okullarımızda neden, nasıl, niçin kaynaştırma: Yönetici-öğretmen-aile kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Leung, C. and Lam, S. (2003). The effects of regulatory focus on teachers' classroom management strategies and emotional consequences. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 28, 114-125.
- Okutan, M. (2006). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar*, 2. Baskı. Ankara: Öğreti Yayıncılık.
- Opdal, L., Wormnaes, S. and Habayeb, A. (2001). Teachers' Opinions About Inclusion: A Pilot Study in a Palestinian Context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 143-162.
- Oyinloye, G. O. (2010). Primary school teachers' perception of classroom management and its influence on pupils' activities. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 305-312.
- Özbay, Y. (2004). *Kişisel Rehberlik*. G. Can (Ed.). Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S., Yalın, H.İ. ve Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, 5. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (573 Sayılı Kararname). Kabul Tarihi 06/06/1997. Yayınlandığı Resmi Gazete Sayı 23011. (Çevrimiçi). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>, 03/11/2017.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde İletişim (Sınıfta Yönetim)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özkan, Y. Ö. (2009). *Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı: Temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Patton MQ. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3rd Edition). Thousands Oaks: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem yayıncılık.
- Reupert, A. and Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, (26), 1261-1268.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme ve öğretme: Yeni teori ve yaklaşımlar*. (Geliştirilmiş 2.Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Sadık, F. (2000). *İlköğretim 1.aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin Sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik Nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Sarıtaş, M. (2001). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*. L. Küçükahmet (Ed.). Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. (Gözden Geçirilmiş 2.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sart, G. (2015). *Gözlem*. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. K. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri*. Malatya.
- Savin-Baden, M. and Major, C. H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Selçuk, Z. (2003). *Bireyi tanıma teknikleri*. Y. Kuzgun, (Ed.). İlköğretimde Rehberlik, 4. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J. and Dowdy, C. (2004). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (4th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory into Practice*, 42(4), 327-333.

- Soodak, L., Podell, D. and Lehman, L. (1998). Teacher, Student and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *Journal of Special Education*, 31 (4), 480-497.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E. ve Güner, N. (2008). Assessing classroom management of the inclusive classrooms. Teacher Education and Special Education in Changing Times: Personnel Preparation and Classroom Intervention. *TED Conference*, November 5-8, Dallas, USA.
- Sucuoğlu, B., Demirtaşlı, N. ve Güner, N. (2009). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi* (2008- 2009) Proje No: 108K-183
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Tabancalı, E. (2009). *Sınıf ortamının fiziksel özellikleri*, H. Kıran (Ed.). Etkili sınıf yönetimi, 5. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. *Applied Social Research Methods Series*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Taş, A. (2009). *Sınıf yönetimini etkileyen etkenler*, H. Kıran (Ed.). Etkili sınıf yönetimi, 5. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2007). *Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin planlanması*. S. Eripek (Ed.). İlköğretimde kaynaştırma, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim*, 155(156), 162-169.

- Tohma, M. (2014). *Yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında DEHB: İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin DEHB, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri hakkındaki bilgileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tohum Otizm Vakfı. (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. (Çevrimiçi) Erişim tarihi: 15 Ağustos 2016. [http://www.tohumotizm.org.tr/pdf/Egitimin\\_Durumu.pdf](http://www.tohumotizm.org.tr/pdf/Egitimin_Durumu.pdf).
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, S. (2008). *Sınıf yönetiminin temelleri*. M. Şişman ve S. Turan (Ed.). Sınıf yönetimi, 6. Baskı. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Tutkun, Ö. F. (2009). *Sınıf düzeni*. Z. Kaya (Ed.). Sınıf yönetimi, 9. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- UNESCO. (2001). *Open File on Inclusive Education Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO.
- Üstün, A., Nural, E. ve Değer, Ş. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 47-66.
- Üzümcü, M. (2016). *Kaynaştırma ve din eğitimi*. Rize: STS Yayınları.
- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Wood, J. W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Yalçinkaya, M. (2003). *Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışları ve yönetimine ilişkin stratejiler*. Ö. Üre (Ed.). Sınıf yönetimi, Ankara: Mikro Yayınları.
- Yalçinkaya, M. (2005). *Okul ve Sınıf Ortamı*. D. Ekiz ve H. Durukan, (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yaman, E. ve Güven, N. (2014). Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: Ödül ve ceza. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1163-1177.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, 9.Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yılmaz, B. (2004). *Engelli Kullanıcılar İçin Temel Eğitim Binaları Tasarımının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yiğit, B. (2008). *Sınıf yönetimi, temel kavramlar, ilkeler ve amaçlar*. B. Yiğit (Ed.). Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Yiğit, B. ve Sadık, F. (2008). *Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı değişkenler*. B. Yiğit (Ed.). Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Yolcu, H. (2010). *Sınıf yönetimini etkileyen etmenler*. C. Gülşen (Ed.). Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- York, J. and Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents and students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 31-44.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## ÖZGEÇMİŞ

### KURUM BİLGİLERİ

Çalıştığı Kurum : Özel Langa Rum İlkokulu

Görevi : Kurum Müdürü

### İLETİŞİM BİLGİLERİ

e-mail : emrullahakcan@gmail.com

Telefon : +90 212 516 70 94

Adres : Özel Langa Rum İlkokulu Müdürlüğü

Araştırma Alanları: Kaynaştırma Sınıflarında Öğretim, Sınıf Yönetimi.

### EĞİTİM BİLGİLERİ

Lisans :

**2006-2010** İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf  
Öğretmenliği Eğitimi

Yüksek Lisans :

**2010-2013** İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf  
Öğretmenliği Eğitimi

Doktora :

**2014-2018** İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf  
Öğretmenliği

**2014- (devam ediyor)** Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim  
Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi