

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN RİSK TAŞIYAN
ÖĞRENCİLER İÇİN GÖNDERME ÖNCESİ SÜRECE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Zekiye TUNÇ

İstanbul, 2011

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN RİSK TAŞIYAN
ÖĞRENCİLER İÇİN GÖNDERME ÖNCESİ SÜRECE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Zekiye TUNÇ

Danışman: Prof. Dr. Yıldız GÜVEN
Danışman: Yrd. Doç. Dr.Nur AKÇİN

İstanbul, 2011

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı


Zekiye TUNÇ tarafından hazırlanan **SINIF ÖĞRETMENLERİNİN RİSK TAŞIYAN ÖĞRENCİLER İÇİN GÖNDERME ÖNCESİ SÜRECE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ** başlıklı bu çalışma, 28./09/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman :Prof.Dr.Yıldız GÜVEN



Üye :Yrd.Doç.Dr.Aysun ÇOLAK



Üye :Doç.Dr.Gülden UYANIK BALAT



ÖZGEÇMİŞ

- 2000 Ordu Lisesi
- 2004 Atatürk Üniversitesi K.K.E.F Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalından mezun olma
- 2004... Rehber Öğretmen (MEB'e bağlı kurumlar)
- 2007 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş.

ÖNSÖZ

Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi sürecinde yol gösteren danışmanlarım Sayın Prof.Dr. Yıldız GÜVEN'e ve Sayın Yrd.Doç.Dr. Nur AKÇİN'e teşekkür ederim.

Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde uzman görüşü ile destek sunan ve yönlendiren Yrd. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK' a, önerileri ile katkı sunan Doç. Dr. Gülden UYANIK BALAT'a ve desteği için Öğrt. Gör. Oktay Taymaz Sarı'ya teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince çalıştığım okulda bana gerekli desteği sağlayan müdürlerim Sayın Ali ALPAGUT ve Sayın Rahim GÜL'e ayrıca idari personelden memuruna kadar tüm mesai arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Uygulamanın gerçekleştirilmesine katkı sunan öğretmenlere ve uygulama sırasında bana gerekli kolaylığı sağlayan kurum yöneticilerine, rehber öğretmen arkadaşlarıma ve bu süreçte yanımda olan tüm arkadaşlarıma destekleri için teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince en büyük fedakarlığı yapan eşime, bu zorlu süreçte her zaman destek olduğu için sonsuz teşekkür ederim.

Zekiye TUNÇ

İstanbul, 2011

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN RİSK TAŞIYAN ÖĞRENCİLER İÇİN GÖNDERME ÖNCESİ SÜRECE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin risk taşıyan öğrenciler için gönderme öncesi sürece ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Kocaeli İli ilköğretim okullarında görev yapan 30 sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu araştırma nitel araştırma tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin risk taşıyan öğrencileri, sınıfta akademik yetersizlikler göstermeleri, sosyalleşme ve uyum sorunları yaşamaları nedenleri ile fark ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun, öğrencilerin bilgi düzeyini belirlemek için sınıf programları ve kazanımlardan yararlandıkları ve bu öğrencileri ek çalışmalar yaparak ve öğrencilerin seviyesine göre sınıf programlarından yararlanarak destekledikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıf ortamında çoğunlukla risk taşıyan öğrencilerin sınıf içindeki oturma yeri ile ilgili düzenleme yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Risk taşıyan öğrencilerin kabul görmesini sağlamak için diğer öğrencilere bilgi verme yolunu seçtikleri ayrıca öğrencilerin sınıf düzenini bozan davranışları karşısında öğrencilerle görüşmeyi ve uyarmayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin risk taşıyan öğrencileri için, görselleştirerek öğretim, oyunlaştırma teknikleri, akran aracılığı ile öğretim yöntemlerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin risk taşıyan öğrenciler için, görsel materyaller ve teknolojik araç gereçler kullandıkları ve sınıf seviyesinin altında ev ödevi verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerdeki akademik ve sosyal açıdan ilerlemeleri belirlemek için en çok gözlem yapmayı tercih ettikleri, ayrıca özel gereksinimli öğrencilerle yapılan çalışmaların örneklerini sakladıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, risk taşıyan öğrencileri inceleme için Rehberlik Araştırma Merkezlerine gönderme kararı vermelerinde, daha çok öğrencilerin akademik yetersizlikler yaşamalarının etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreçte yapılacak düzenlemelerle ilgili çeşitli çalışmalar yaptıkları ancak sistematik bir uygulama içerisinde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Gönderme Öncesi Süreç, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Öğretimsel Uyarılama, Risk taşıyan öğrenci

ABSTRACT

THE VIEWS OF THE TEACHERS ON PRE-REFERRAL PROCESS FOR STUDENTS AT RISK

In this research, the teachers' explaining their views on pre-referral process for students at risk was aimed. Thirty teachers working as classroom teachers in different primary schools in Kocaeli were participated in this research. The study was implemented by using semi-structured interview which is one of the qualitative research techniques.

According to the research findings, it was concluded that the classroom teachers had recognised for students at risk owing to the fact that they demonstrate academic deficiency, have difficulty in socialization and compliance in classroom. It was observed that most of the teachers had taken advantage of classroom schedules and acquisitions to designate the students' knowledge level; and they had also supported those students by performing additional studies and utilizing classroom schedules convenient with the students' level.

It was resulted that teachers principally make seating arrangements for students at risk in classroom environment. It was determined that teachers prefer the way of giving information about the students with special needs to ensure that they are accepted by other students in the classroom; moreover they preferred warning the students in the event that the students disrupt the classroom atmosphere.

It was determined that classroom teachers mainly employ peer teaching and also visualized teaching style in which they performed dramatization techniques for students at risk. It was concluded that teachers used visualized materials and technological devices and assign homework below the level of the classroom level for students at risk. It was determined that teachers mainly preferred observing the students to designate their academic and social improvement; in addition they kept the study samples which were done with the students with special needs.

It was resulted that the fact of experiencing academic deficiencies of for students at risk are mostly effective for the teachers deciding to refer them to Counseling and Research Centers and when they decide to refer them, the teachers mostly encounter with non-acceptance of their parents.

As a result of the research, it was concluded that classroom teachers performed various types of implementations in pre-referral process, yet they did not attempt to perform a systematic one.

Key words: Pre-referral-Process, Individualized Education Program, Instructional Adaptation, For student at risk

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN	8
2.1.Özel Eğitimde Eğitsel Değerlendirme Süreci	8
2.1.1.İlk Belirleme-Tarama	8
2.2.Gönderme Öncesi Süreç	14
2.2.1.Gönderme Öncesi Süreçte Yapılacak Çalışmalar	19
2.2.2.Gönderme Öncesi Süreç Modelleri	23
2.2.3.Ülkemizde Gönderme Öncesi Süreç	30
2.3. Gönderme Öncesi Süreçte Öğretimsel Uyarlamalar	33
2.3.1.Program ve İçeriğin Uyarlanması	34
2.3.2.Çevresel Uyarlamalar	35
2.3.3.Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Uyarlamalar Yapılması	37
2.3.4.Öğretim Materyallerinde Uyarlamalar Yapılması	38
2.4.Gönderme Sürecine Karar Verilmesi	40

BÖLÜM III

YÖNTEM	41
3.1.Araştırma Modeli	41
3.2.Katılımcılar	42
3.2.1.Katılımcıların Belirlenmesi	42
3.2.2.Katılımcıların Özellikleri	42
3.3.Veriler Toplama Aracının Geliştirilmesi	44
3.3.1.Görüşme Sorularının Oluşturulması	44
3.3.2.Görüşme Soruları.....	45
3.4.Verilerin Toplanması.....	46
3.4.1.Görüşme Formu	46
3.4.2.Görüşme İlkelerinin Belirlenmesi.....	46
3.4.3.Pilot Uygulama	47
3.4.4.Verilerin Toplanması.....	48
3.5.Verilerin Dökümü ve Analizi	50
3.5.1.Verilerin Dökümü	50
3.5.2.Kodlama Anahtarlarının Oluşturulması	50
3.5.3.Değerlendiriciler Arası Güvenirliğin Belirlenmesi	51

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM	53
4.1.İlk Belirleme Sürecinde Yapılan Çalışmalara İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular.....	54
4.1.1.Öğrenciyi Fark Ettiren Özellikler	54
4.1.2.Öğrenciyi Fark Ettikten Sonra İlk Yapılan Çalışma	56
4.1.3.Öğrencinin Durumunun Paylaşıldığı Kişiler	58
4.1.4.Öğrenciyi Tanımaya Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar	60
4.1.5.Öğrencinin Bilgi Düzeyinin Belirlenmesi.....	62
4.2. Öğretimsel Uyarlamalara İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular.....	65

4.2.1.Programın Gerisinde Kalması Durumunda Yapılan Düzenlemeler ...	65
4.2.2.Sınıf Ortamında Yapılan Düzenlemeler	68
4.2.3. Öğrencinin Kabul Görmesini Sağlamak İçin Yapılan Düzenlemeler	71
4.2.4.Sınıfın Düzenini Bozan Davranışlarla İlgili Yapılan Düzenlemeler.....	74
4.2.5.Öğretim Yöntemlerinde Yapılan Düzenlemeler.....	77
4.2.6.Araç-Gereç ve Materyallerin Düzenlenmesi	80
4.2.7.Ev Ödevlerinde Yapılan Düzenlemeler.....	83
4.2.8.Akademik İlerlemelerin Belirlenmesi	86
4.2.9.Sosyal İlerlemelerin Belirlenmesi.....	88
4.2.10.Öğrencilere ait çalışma örnekleri ile ilgili düzenlemeler	91
4.3.Eğitsel Değerlendirme İçin Ram'a Gönderme Kararı Verilmesi İle İlgili Görüşlerle İlgili Bulgular	93
4.3.1.RAM'a Gönderme Kararı Verilmesinde Etkili Olan Faktörler.....	93
4.4.Öğretmenlerin konuyla ilgili önerileri	97

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	100
5.1.Sonuç ve Tartışma.....	100
5.1.1. İlk Belirleme Aşamasında Yapılan Çalışmalarla İlgili Görüşler.....	100
5.1.2. Öğretimsel Uyarlamalarla İlgili Görüşler	104
5.1.3. Eğitsel Değerlendirme İçin RAM'a Gönderme Kararı Verilmesi İle İlgili Görüşler	112
5.2.Öneriler	115
5.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler	115
5.2.2.İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	116
KAYNAKÇA.....	117
EKLER	132

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1 Öğrenci Müdahale Kontrol Listesi.....	20
Tablo 2 Görüşme Yapılan Katılımcıların Özellikleri	43
Tablo 3 Görüşmelerin Yapıldığı Yer, Tarih ve Görüşme Süreleri	49
Tablo 4 Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri.....	52
Tablo 5 Özel Gereksinimli Öğrenciyi Farkettiren Özellikler	54
Tablo 6 Öğrenciyi Farkettikten Sonra İlk Yapılan Çalışma.....	56
Tablo 7 Öğrencinin Durumunun Paylaşıldığı Kişiler.....	58
Tablo 8 Öğrenciyi Tanımaya Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar	60
Tablo 9 Öğrencinin Bilgi Düzeyinin Belirlenmesi.....	63
Tablo 10 Programın Gerisinde Kalması Durumunda Yapılan Çalışmalar	66
Tablo 11 Sınıf Ortamında Yapılan Düzenlemeler	68
Tablo 12 Öğrencinin Kabul Görmesini Sağlamak İçin Yapılan Düzenlemeler	71
Tablo 13 Sınıfın Düzenini Bozan Davranışlar Karşısında Yapılan Düzenlemeler	74
Tablo 14 Öğretim Yöntemlerinde Yapılan Düzenlemeler.....	77
Tablo 15 Araç- Gereç ve Materyallerin Düzenlenmesi	80
Tablo 16 Ev Ödevlerinde Yapılan Düzenlemeler.....	84
Tablo 17 Akademik İlerlemelerin Belirlenmesi	86
Tablo 18 Sosyal İlerlemelerin Belirlenmesi	89
Tablo 19 Öğrencilere Ait Çalışma Örnekleri İle İlgili Düzenlemeler	91
Tablo 20 RAM'a Gönderme Kararı Verilmesinde Etkili Olan Faktörler.	94
Tablo 21 Öğretmenlerin Konuyla İlgili Önerileri.....	97

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1	Gönderme Öncesi Süreç ve Ayrıntılı Değerlendirme Süreci.....	12
Şekil 2	Özel Eğitimde Değerlendirme Süreci	18
Şekil 3	Öğrenci Çalışma Müdahale Planı	21

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Bireyler, birbirinden farklı bireysel özelliklere ve yeterliliklere sahip olup, farklılıkları doğrultusunda gelişmekte ve değişmekte olan dünyaya ayak uydurmalarını sağlayacak bir eğitim sürecine ihtiyaç duyarlar. Farklılıkların belirgin olduğu bireylerde genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta, özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Kılavuzu, MEB 2010).

Her sınıfta birbirinden farklı özellikleri olan öğrenciler bulunmaktadır. Bazı öğrenciler sınıfta işlenen konuları diğerlerinden daha çabuk ve hızlı öğrenirken; bazıları daha yavaş ve geç öğrenirler. Benzer bir biçimde, bazı öğrenciler içinde buldukları ortamın kurallarına daha kolay uyum sağlarken; bazıları sınıf kurallarını öğrenme ve davranışlarını kontrol etmede daha fazla zorlanırlar. Öğretmenler, öğrenme ve davranış özellikleri yönünden arkadaşlarından geri kalan ve sınıf ortalamasının altında başarı gösteren öğrenciler için, neler yapacakları, bu öğrencileri nasıl değerlendirecekleri konusunda desteğe gereksinim duyarlar (Kargın, 2006).

Özel gereksinimli bireyler her zaman bebeklik döneminde fark edilmemektedir. Bazen çocuk okula başladıktan sonra sınıf öğretmeni tarafından farkedilmekte ve sonrasında Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) yönlendirilmektedir. Eğer çocuk hafif yada orta derecede özel gereksinime sahipse RAM çocuğu tekrar eski sınıfına ‘kaynaştırma öğrencisi’ olarak geri gönderebilmektedir. Böyle bir durumda çocuğun etiketlenmiş olmasından başka bir değişiklik yaşanmamış olmaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2007).

Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve yerleştirme kararı alınmadan önceki süreçte gönderme öncesi müdahale olarak bilinen bir süreç söz konusu olmaktadır. Bu süreçte özel gereksinimli öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrenciler için uygun ve en az kısıtlayıcı öğrenim alanları sağlamak için, normal öğretim programlarında düzenleme yapılması önerilmektedir (Strickland ve Turnbull,1990). Pek çok öğrencinin müfredat programlarında veya öğretim yöntemlerinde yapılacak basit değişikliklerle ya da sınıf içinde yürütülen müdahaleler sayesinde öğrenme ve davranış problemlerinin üstesinden gelebildiği bilinmektedir (McLoughlin ve Lewis, 2005) .

Bazı öğrencilerin genel eğitim sınıflarında ihtiyaçları karşılanabilecekken, tanılama süreçlerinde yapılan hatalar bu öğrencilerin, özel eğitim hizmetlerine gereksinimleri olduğu şeklinde bir sonucun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Gönderme öncesi müdahale süreci öğrencileri yakından izleyerek özel eğitime gereksinimi olan bireylerin belirlenmesi için alternatif bir yol olarak ileri sürülmüştür (Lavery, 2007).Gönderme öncesi sürecin asıl hedefi; öğrencileri genel eğitim ortamında akranları ile bir arada tutmak ve başarıyı arttırabilmek için gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamaktır (Good, 2004).

Hafif engelli öğrenciler için sınıflarda uygulanan müdahalelerin etkisiz kalması sonucunda, özel eğitime yönlendirilen öğrenci sayısında büyük bir artışın olduğu görülmektedir (Safran ve Safran,1996). Günümüzde genel eğitim sınıfı içerisinde yapılan müdahalelerin önemi artmıştır. Geçmişte çoğunlukla tercih edilen yöntem, öğrenme ve davranış problemleri gösteren öğrenciler için kolay bir yaklaşım olan, öğrenciyi bir an önce özel eğitim değerlendirmesi için yönlendirmektir. Oysa birçok öğrencinin öğrenme ve davranışsal gereksinimleri genel eğitim sınıfları içerisinde ele alınmalıdır (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004). Gönderme öncesi müdahale süreci, genel eğitim içinde tüm müdahaleler ve alternatifler denendikten sonra bir öğrencinin özel eğitim öğrencisi olarak tanımlanmasına ve öğrencilerin en az müdahalede bulunan, en az kısıtlayıcı ortamda öğrenmenin genel eğitim sınıfında kalmasına olanak sağlaması açısından önemli bir uygulama olarak görülmektedir (Noll ve Kamps,1993).

Gönderme öncesi müdahale süreci, farklı kültürel alt yapılardan gelen öğrenciler için özel eğitim hizmetlerine aşırı başvuru yapılması ile sonuçlanan uygulamalar nedeniyle de dikkat çeken bir uygulamadır. Çünkü yapılan başvurular çok kolay bir biçimde özel eğitim değerlendirmelerine ve sonra da yerleştirmelere sebep olabilir (Buck, Followay, Thomas ve Cook 2003). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve davranış özellikleri yönünden akranlarından farklı olduğunu düşündükleri, normal sınıf ortamında eğitimsel beklentileri karşılayamayan öğrencilerle ilgili olarak değerlendirme yapılması için yeterli çalışma ve yazılı rapor olmaksızın gönderme sürecini başlatmaları eleştirilmektedir (Strickland ve Turnbull, 1990; Kargın, 2006).

Ülkemizde risk taşıyan bireylerin akranları ile bir arada eğitim almasını destekleyecek sistemli müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle risk taşıyan bireylerle ilgili olarak özel eğitime uygunluk kararı verilmeden önceki süreçte sınıf öğretmeni bu bireylerin sınıfa katılımını arttırmaya yönelik bir takım düzenlemeler yapmalıdır.

Özel gereksinimli bireyler için erken eğitim programlarının başlatılabilmesi bu programlara gereksinim duyan bireylerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi ile mümkün olmaktadır. Pek çok çocuk için okula başlamadan önce temel değerlendirme, çocuğun doğumunda yürütülen tıbbi değerlendirme ile sınırlı kalmaktadır (Ulutaşdemir, 2007). Özel gereksinimli bireyler çoğunlukla anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıfta fark edilmektedir (Heward, 2006; Özel Eğitim Hizmetleri El Kitabı, 2006; Bozkurt, 2009). Sınıf öğretmeni sınıfında duygusal, davranışsal ve öğrenme özellikleri yönünden arkadaşlarından geri olan, sınıfın gereklerini yerine getirmekte zorlanan öğrencileri doğrudan okul rehberlik servislerine ve okul yönetimine bildirip bu öğrencilerin değerlendirilmesi için Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirilmesini isteme gibi bir tutum içerisinde olabilmektedir (Kargın, 2006).

Engelli bireylerin büyük çoğunluğunun hafif öğrenme yetersizliği olan çocuklar olması nedeniyle onlara normal sınıflarda hizmet verilebildiğinde, sınıf öğretmenleri bu bireylerle eğitim programları arasında en önemli bağlantı görevindedir. Normal sınıf öğretmenleri bu nedenle değerlendirme sürecinin ilk ve son basamaklarında yer

almalıdır. Aksi takdirde doğru planlama, uygun program hazırlama, yerleştirme yapmak pek olanaklı olmaz (Fiscus ve Mandell, 2002).

Genel eğitim sınıflarında öğrenimlerini sürdüren öğrenciler, akademik, davranışsal ve fiziksel alanlarda çeşitli sorunlar yaşayabilirler. Bu sorunlar öğrencilerin eğitimin sağladığı fırsatlardan yararlanmasını engelleyebilir. Öğrencilerin gelişim ve disiplin alanlarındaki sorunlarını belirlemek ve özelliklerine uygun öğretim uyarlamalarına ve değişikliklerine yer vermek gerekmektedir (Gürsel ve Vuran, 2010). Gönderme öncesi süreç odak noktasını sadece çocuğun ihtiyaçları ile ilgilenmekten alarak öğretmeni, sınıf ortamını, müfredatı ve öğretim değişkenlerini vurgulayan bir müdahale programıdır (Meyen, 1996).

Safran ve Safran (1992) gönderme öncesi süreçte bazı değerlendirmelerin yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Safran ve Safran'a (1992) göre; çeşitli sebeplerden dolayı öğrenme ve davranışlarında yetersizlikler olan çocuklar, genel karakteristik özellikleri ve karşılaştıkları zorluklar açısından birbirleriyle benzerlik göstermektedirler. "Etiketlenmiş" olan bir kişiye hizmet ve danışma desteği sağlama işlemi ile "etiketlenmemiş" bir kişi için yapılan aynı işlem arasında gerçekten de çok fazla fark bulunmakta mıdır? Danışma hizmeti konusunda gerçekten de probleme sahip olan kişinin etiketine göre, herhangi bir ayırım yapılmakta mıdır? Sorularının üzerinde düşünülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bozkurt (2009) ülkemizde zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçleri ile ilgili yaptığı araştırmada tanılama süreci öncesinde, öğrencilerin çoğunun gelişim özelliklerine ilişkin bilgi bulunmadığı ve yönetmelikte öngörülmesine rağmen bireysel gelişim raporlarında öğrencilere uygulanan müdahale programının ve sonuçlarının yer almadığını belirlemiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde bu konu "Tanılamada; bireyin özürlü sağlık kurulu raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri, eğitim performansı, ihtiyacı, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ve bireysel gelişim raporu dikkate alınır " (MEB, RG.sayı:26184, Tarih:31.05.2006) şeklinde ifade edilmiştir. Tüm bunlar

ilköğretim okullarındaki ilk değerlendirmenin ve alınacak önlemlerin önemini arttırmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde gönderme öncesi müdahale sürecini inceleyen pek çok araştırmaya rastlanmıştır (Pugach & Johnson, 1989; Nelson ve Smith, 1991, Noll ve Kamps, 1993; Meyers, Valentino, Meyers, Boretti ve Brent, 1996; Hammond ve Ingalls, 1999; Seibert, 2000; Weishaar, Weishaar ve Budt, 2002; Lane, Mahdavi ve Borthwick Duffy, 2003; Solonski-Fowler ve Truscott, 2004; Lane, Pierson, Robertson ve Little, 2004; Truscott, Cohen, Palmeri, Sams, Sanborn ve Frank, 2005; Lavery, 2007; Young ve Gaughan, 2010). Bu araştırmalar; gönderme öncesi müdahale ekiplerinin amaçları, müdahale modellerinin etkililiği ve müdahale modeli geliştirilmesi, gönderme öncesi müdahalelerin özel eğitime olan başvuruları azaltma konusundaki katkıları, gönderme öncesi sürece ilişkin eğitimcilerin görüşleri, uygulamaların sürdürülmesinde karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi, müdahale modellerinin sürdürülebilirliği ve işbirliği sağlama düzeyleri, gönderme öncesi müdahale ekiplerine başvuru nedenleri gibi konularda bilgi sağlamaktadır. Ancak ülkemizde literatür incelendiğinde gönderme öncesi müdahale sürecini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Özel gereksinimli öğrencilerin fark edilmelerinden sonraki süreçte öğrencinin genel eğitim ortamına katılımını arttıracak birtakım önlemlerin alınması gerekmektedir .Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli olan ve risk taşıyan bireylerin belirlenmesi ve eğitimi sürecinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle eğitsel değerlendirme için rehberlik araştırma merkezlerince incelenmesi istenen öğrencilerle ilgili olarak öğrenciyi göndermeden önce sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yapmış oldukları öğretimsel düzenlemelerin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencinin ayrıntılı değerlendirme için gereksiz yere Rehberlik Araştırma Merkezlerine gönderilmesinin önlenmesi için bu süreçte yapılacak çalışmaların ve mevcut durumun belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan araştırmalar, sistemli olarak uygulanacak gönderme öncesi müdahaleler sonucunda özel eğitim hizmetleri için gönderilen öğrenci sayısında azalma olacağını

göstermektedir (Noll ve Kamps, 1993; Hammond ve Ingalls, 1999; Weishaar, Weishaar ve Budt, 2002; Laverty, 2007). Ülkemizde risk taşıyan bireyler için uygun özel eğitim hizmetlerinin sağlanması açısından sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreçte yapılan çalışmalarla ilgili görüşlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin risk taşıyan öğrenciler için gönderme öncesi sürece ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Gönderme öncesi süreçte sınıf öğretmenlerinin;

1. Risk taşıyan öğrencileri ilk belirleme aşamasında yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Risk taşıyan öğrencilerle ilgili olarak yapılan öğretimsel uyarlamalarla ilgili görüşleri nelerdir?
3. Risk taşıyan öğrencilerle ilgili eğitsel değerlendirme için RAM'a gönderme kararı verilmesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Gönderme öncesi süreç; daha yoğun bir eğitime gereksinimi olmayan bir öğrencinin gereksiz yere değerlendirmeye alınmasının önlenmesi ve böylece öğrenciyi ayrıntılı değerlendirme süreci sonunda ortaya çıkabilecek etiketlemekten kurtarmak açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle gönderme öncesi süreçte yapılan çalışmaların neler olduğunun incelenmesi ile mevcut durumda yaşanan aksaklıkların belirlenmesi ve öneri geliştirilerek okul tabanlı müdahale programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir..

Özel gereksinimli öğrencilerin özellikle anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıfta fark edildikleri bilinmektedir. Bu nedenle risk taşıyan öğrencilerle ilgili olarak gönderme öncesi süreçte yapılan çalışmalarla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi

özel gereksinimli bireylerin uygun hizmetlerden yararlanmasını sağlamak açısından önemli görülmektedir.

Gönderme öncesi süreçte sınıf öğretmenlerin risk taşıyan bireyler için sınıflarında yaptıkları öğretimsel düzenlemelerin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan düzenlemelerin belirlenmesinin risk taşıyan bireylerin desteklenmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin risk taşıyan öğrenciler için gönderme öncesi süreçte yaptıkları çalışmaların belirlenmesine katkı sağlayarak, hem sınıf öğretmenlerinin hem de risk taşıyan bireyler ve ailelerinin desteklenmesi açısından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın katılımcıları daha önce özel gereksinimli öğrencilerle çalışan, kaynaştırma programına alınan ya da risk taşıyan öğrencileri olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

Bu araştırma, görüşme formunda sorulan sorular ve katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1.Özel Eğitimde Eğitsel Değerlendirme Süreci

Değerlendirme öğrencinin performansı ile ilgili bilgi toplama sürecidir (Witt, Elliot, Daly, Gresham ve Kramer, 1998). Eğitsel değerlendirme süreci, bireyin tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki özellikleri ile ilgili bilgi elde edilmesini gerektirir. Öğretmen öğretim öncesinde, öğretim anında ve sonrasında öğrencinin performansı hakkında güvenilir ve geçerli bilgileri elde etmek için çeşitli değerlendirme adımlarına yer verir (Gürsel ve Vuran, 2010). Değerlendirme süreci öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve engelli öğrencilerin tanınması ve özel eğitim hizmetleri için uygunluğun belirlenmesi açısından önemli bir süreçtir (Haager ve Klingner, 2005).

Özel eğitimde tanılama süreci; öğretmenlerin ya da öğrencinin anne-babasının, eldeki kanıtlara dayanarak çocuğun özel eğitim gereksinimleri olduğu yönünde belirtiler gösterdiğine ilişkin kaygılarını dile getirmesiyle başlar. Bu dönemde öğrenci ile ilgili temel bilgilerin toplanması, çocuğun özel eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve kayda alınması, bu gereksinimlerinin normal sınıfında karşılanması için harekete geçilmesi, kaydettiği ilerlemelerin izlenmesi ve incelenmesi gerekmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı, 2006).

2.1.1.İlk Belirleme-Tarama

Özel eğitim hizmetleri için uygunluğun belirlenmesi, özel eğitim programlarının ve hizmetlerinin uygulanması noktasında ilk adımdır (Bigge, Stump, Spagna ve Silberman, 1999). Özel Eğitimde ilk belirleme aşaması informal bir süreçtir ve gözlem, görüşme, kontrol listesi, ölçüt bağımlı ölçme aracı gibi informal değerlendirme araçları kullanılarak gerçekleştirilir. İlk belirleme basamağının temel amacı sınıfın temel gereklerini yerine getirmede güçlük yaşayan, öğrenme özellikleri nedeniyle derslerde akranlarından geri kalan ve desteğe gereksinim duyan öğrencileri belirlemektir (Kargın, 2007).

Sınıf öğretmenleri öncelikle, sınıfında akademik ve sosyal yönden akranlarından farklı gereksinimleri olan, çeşitli uyarlamalara ve desteğe gereksinim duyan öğrencileri belirlemelidir. Bunun için öncelikle sınıftaki öğrenciler hakkında bilgi toplaması ve çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanması gerekmektedir (Kargın, 2006). Bu aşamada kullanılan yöntemler sınıfta diğer tüm öğrenciler için kullanılabilir yöntemlerdir (Wood, 2002).

İlk belirleme aşamasında sıklıkla kullanılan değerlendirme teknikleri; öğretmenin geliştirdiği yazılı sınavlar, ünite testleri, ev ödevleri ve sınıf içi ödevlendirmeler olabilir (Wood, 2002; Kırcaali İftar ve Batu, 2007). Öğretmen akademik becerileri değerlendirirken testler, gözlemler ve informal değerlendirme araçlarından yararlanabilir (Haager ve Klinger, 2005). Değerlendirme farklı türde bilgiler sağlayarak, öğretmenlerin özellikle eğitim müdahalesi ile hedeflenen becerileri karşılaştırmalarına olanak sağlar. Değerlendirme, tarama, yerleştirme, müfredat geliştirme, ve öğrencinin ölçülmesi davranış ve bilgi düzeylerini belirlemede bilgi sağlamaktadır (Coutinho ve Repp, 1999; Snell ve Brown, 2000).

İlk belirleme aşamasında müfredata dayalı değerlendirme, kontrol listeleri, çalışma örneği analizi, tepki analizi, hata analizi ve gözlem gibi teknikler kullanılabilir (Kargın, 2006).

Özel eğitim alanında kullanılan biçimsel olmayan değerlendirme tekniklerinin çoğu programa dayalı olarak hazırlanabilir. Bu teknikler öğrenci performansının hali hazırdaki düzeyi hakkında bilgi sağlar, öğretim hedeflerini saptamaya yardımcı olur, öğrencinin gelişimini belgeler ve daha ileri düzeyde bir ölçümlemenin gerekliliği ile ilgili ipucu sağlar (McLoughlin ve Lewis, 2005). Müfredata dayalı değerlendirme; programdaki hedeflerden yararlanarak performansı değerlendirmede standart olarak kullanılan bir tekniktir (Wood, 2002; Cook, Klein, Tessier ve Daley, 2004).

Programa dayalı değerlendirme; öğrencilerin uygulanan programın neresinde olduklarını, öğrencinin var olan becerileri ile programda yer alan becerilerin karşılaştırılması yoluyla yapılan değerlendirmedir (Taylor, 2009). Bu değerlendirme

türü çocuğun var olan yeteneklerini değerlendirme ve program hedeflerine göre gelişiminin izlenmesine olanak sağlayarak, öğretmenin öğrencinin geliştiremediği becerileri müfredata göre betimlemesini ve planlamasını sağlar (Hooper ve Umansky, 2004; Haager ve Klingner, 2005).

Müfredata Dayalı Ölçme/Değerlendirme (MDÖD) öncelikle geliştirilmesi hedeflenen alanın (örn. okuma) temel göstergesi olabilecek becerilerin (örn. 1 dakikada doğru şekilde okunan kelime sayısı) belirlenmesini öngörür. Hedef becerinin içeriğine uygun birbirinin alternatifi olabilecek değerlendirme materyalleri (örn. aynı düzeydeki okuma parçaları) geliştirilir. Çocuğun performansı bu materyaller (her ölçüme rastgele seçilen bir okuma parçası) kullanılarak standart koşullarda (aynı yer, aynı saat, eşit bekleme süresi, standart yönergeler) ve gelişimin izlenmesine süreklilik sağlayacak sıklıkta (haftalık veya iki haftada bir) ölçülür (Ergül, 2009).

Weishaar, Weishaar ve Budt (2002) tarafından yapılan araştırmada müfredat temelli ölçümü esas alan gönderme öncesi düzeydeki problem çözme methodunun uygulamasında görülen gelişmeler tanımlanmaktadır. Gönderme öncesi müdahaleden yararlanan öğrenciler, genel eğitim sınıfında öğrenmede güçlük çektiği düşünülen öğrencilerdir. Araştırma sonuçları müfredat temelli ölçümün esas aslındığı gönderme öncesi düzeydeki problem çözme methodunun işleyişini tanımlamaktadır. Problem çözme methodu uygulandıktan sonra özel eğitim değerlendirmesi için başvuruların azaldığı ve bunların yerini problem çözme methodunun gelişmesi için yapılan başvuruların aldığı gözlemlenmiştir.

Kontrol listeleri yapılandırılmış değerlendirme araçlarıdır. Programa dayalı olarak hazırlanabileceği gibi bir beceriye yönelik olarak da hazırlanabilir. Müfredata dayalı olarak hazırlandığında, öğretmen her bir eğitsel hedefi gözden geçirerek öğrencinin ulaştığını düşündüğü hedefleri işaretler (Mcloughlin ve Lewis, 2005).

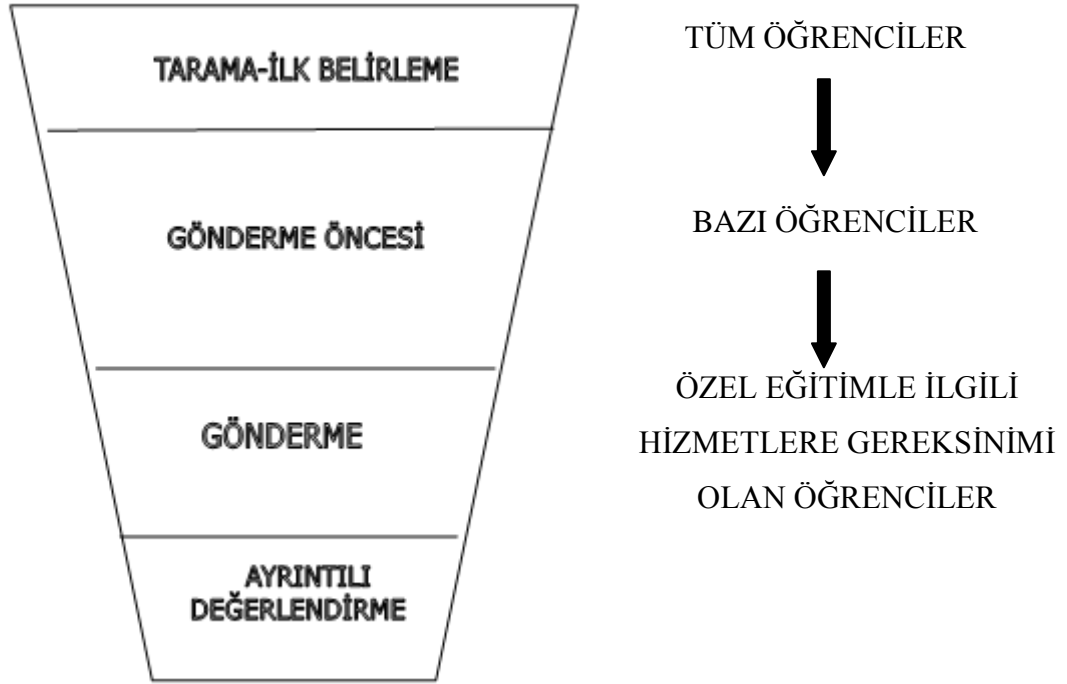
Öğretmen öğrencinin tanılama sürecindeki problemlerini belirlemeye çalışırken gözlemden yararlanabilir (Wood, 2002). Gözleme dayalı değerlendirme, belirli durumlarda kişilerin gözlemlenebilir davranışlarının sistematik olarak kaydedilmesi

anlamına gelmektedir. Doğrudan görülebilir herhangi bir davranış gözlem yöntemleri kullanılarak ölçülebilir. Gözlem sınıf içinde kolaylıkla uygulanabilen bir tekniktir (Witt, Elliot, Daly, Gresham ve Kramer, 1998; Cook, Klein, Tessier ve Daley, 2004; Taylor, 2009).

Çalışma örneği analizinde; öğretmenler, öğrencilerin yaptığı ürünü değerlendirmektedir. Bir test, yazılı bir ödev, kompozisyon, resim, sesli okuma ödevi veya derslikteki tartışmaların kayıtları öğretmen tarafından analiz edilerek, bireyin iyi olduğu yönler ile yardıma ihtiyaç duyduğu alanlar belirlenir (Mcloughlin ve Lewis, 2005). Hata analizinde öğretmenler öğrencilerin çeşitli alanlarda yaşadıkları güçlükleri belirlemek için çalışma örneklerindeki hataları puanlamakta ve hata kalıplarını belirlemeye çalışmaktadır. Belirlenen hatalar not alınarak bu hatalardan anlamlı kategoriler oluşturulmaya çalışılır (Taylor, 2009). Tepki analizinde öğrencilerin hem doğru, hem de yanlış tepkileri değerlendirilir. Tepki analizi bulguları yorumlamada kolaylık sağlaması açısından bir grafiğe işlenebilir (Mcloughlin ve Lewis, 2005).

Öğretmenler sınıf rutinlerine ve uygulamalarına yeteri kadar uyum sağlayamayan, sınıf içindeki etkinliklerde yeteri kadar başarı gösteremeyen ya da uygulanan testlerde sürekli düşük puanlar alan öğrenciler için tarama çalışmalarına yer vermelidir (Gürsel ve Vuran, 2010). Tarama, değerlendirme ve müdahale sürecinin ilk adımıdır (Cook, Klein, Tessier ve Daley, 2004). Tarama daha yoğun bir değerlendirmenin gerekli olup olmadığına karar vermek için yapılan veri toplama sürecidir (Algozzine ve Ysseldyke, 2006). İlk aşama olan tarama bütün öğrencileri içerisine alır; geniş kapsamlıdır. Tarama sonrasında devreye giren gönderme öncesi süreç, bazıları değerlendirme için seçme amaçlı olup, daha az öğrenciyi içerir. Yönlendirme ve formal ayrıntılı değerlendirme çok daha az öğrenciyi kapsamaktadır. Çünkü bu süreçte hangi öğrencilerin engelli olduğunun belirlenmesi ve hangilerinin özel eğitimle ve ilgili hizmetlere ihtiyaç duyduğu konusunda karar verilmesi amaçlanmaktadır (Turnbull, Shank, Smith, Leal ve Turnbull, 2002).

Şekil 1. Gönderme Öncesi Süreç ve Ayrıntılı Değerlendirme Süreci



Şekil 1. Gönderme Öncesi Süreç ve Ayrıntılı Değerlendirme Süreci (Turnbull, Shank, Smith, Leal ve Turnbull, 2002).

Birey düzenli hekim kontrolünde olsa bile yaşadığı bazı sorunlar farkedilmeyebilir. Bu durum tarama ölçekleri ve testlerle fark edilebilir (Birkan, 2003). Tarama, öğrencinin orta düzeyde veya gözlemlenebilir engellerinden dolayı zorluk yaşayıp yaşamadığını, böylece tespit edilen öğrencinin daha sonraki değerlendirmelerden yarar görüp göremeyeceği ve öğrencinin yaşadığı sıkıntılarda başka sebeplerin olup olmadığı noktalarını belirlemede okul personeline yardımcı olur (Turnbull, Shank, Smith, Leal ve Turnbull, 2002).

Özel eğitimde uygunluğun belirlenmesindeki genel sıralama değerlendirildiğinde gönderme öncesi süreçle ilgili olarak uygulama konusunda bir zorunluluk bulunmamaktadır. Okul performansını etkileyen görme bozukluğu veya fiziksel engellere sahip çocuklar gibi özel eğitim hizmetlerine gayet açık bir şekilde ihtiyaç duyan çocuklar için, gönderme öncesi süreçte yapılacak çalışmalar uygulanmadan, resmi yönlendirme doğrudan yapılabilir. Örneğin bir öğrenci, okulda yapılan ilk işitme

taramalarına kadar fark edilmemiş olabilir. Bu noktada çocuğun gerekli hizmetleri alabilmeleri için bir an önce değerlendirme yapılması için yönlendirilmesi önemlidir. Tarama ve gönderme öncesi süreçte yapılacak çalışmalara ayrılacak zaman, öğrencilerin ihtiyaç duydukları özel eğitim hizmetlerinin ertelenmesine neden olmamalıdır. Bu süreçte okul yönetimi süreci hızlandırma ve resmi değerlendirme ile ilgili sorumluluğa sahiptir (Bigge, Stump, Spagna ve Silberman, 1999).

Öğrencilerin akademik ve sosyal davranışlarının gözlenerek analiz edilmesi sınıf öğretmeninin sorumluluğundadır. Öğretmen çocuğun engelli olduğundan şüphelenmesi durumunda aşağıdaki çalışmaları yapabilir (Fiscus ve Mandell, 2002) :

- a) Formal değerlendirme için çocuğun değerlendirme /yerleştirme ekibine sevkini yapabilir.
- b) Uzmanlara danışarak, normal sınıflarda bu çocukları geliştirecek program ve düzenlemeler hakkında görüş alabilir. Sınıfında program uyarlamaları yaparak sevk etmeyi erteleyebilir .
- c) Yardımcı personelin desteği ile bilgi toplamaya devam edebilir. Bireyin durumu iyice belirginleşinceye kadar sevk etmeyi erteleyebilir.
- d) Gerçekte bir sorun olmadığına karar verebilir ve bireyin bulunduğu ortamda kalmasını sağlayabilir.

Çoğu zaman gönderme öncesi değerlendirme ve müdahale sınıf öğretmenin sorumluluğundadır (Lewis ve Doorlag, 1999; Taylor, 2009). Çoğunlukla sınıf öğretmenleri tarafından gönderme için değerlendirme ve uygun müdahale hizmetleri başlatılır (Vaughn, Bos ve Schumm, 2000; Curry, 2007). Eğitim için başvurular her zaman öğretmen tarafından yapılmamaktadır. Bazı durumlarda ebeveynler çocuklarının değerlendirilmesini isteyebilir bu durum yönlendirmenin başlangıcı olabilir. Bunun yanında özel eğitim hizmetlerinden yararlanmak için aile, diğer bireyler, ilgili kurumlar, günlük bakım servisleri, tıbbi servisler ve diğer toplumsal kurumlar da başvuru yapabilir (Strickland ve Turnbull, 1990; Meyen, 1996; Salend, 1998; Lewis ve Doorlag, 1999; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004; Good, 2004).

Özel eğitime gereksinimli olduğu düşünülen bir çocuk çoğunlukla okul döneminde fark edilir. Öğretmen veya veli çocuğun öğrenmede, davranışlarında yada gelişmesinde farklılıklar olduğunu fark eder ya da tarama testi sonuçlarına göre yetersizliği olduğu belirlenir. Çocuğu formal ölçme ve özel eğitim için değerlendirmeye yönlendirmeden önce çoğu okul gönderme öncesi süreç olarak bilinen bir süreci başlatır (Heward, 2006). Bu süreçte; standart müfredat programında ve öğretim yöntemlerinde yapılacak basit değişiklikler ya da derslik içinde yürütülen programlarla pek çok öğrencinin öğrenme ve davranış problemlerinin üstesinden gelebildiği bilinmektedir. Bu süreçte kullanılacak stratejilere bağlı olarak toplanacak veriler, öğrencinin performansında herhangi bir değişiklik olmasa bile önemlidir. Çünkü bu veriler; özel eğitime uygunluğun belirlenmesi, müdahale yöntemleri ve yerleştirme seçenekleri gibi konularda karar verilmesi gerektiğinde özel eğitim ekibine yardımcı olacak verilerin sağlanmasına katkı sunacaktır (McLoughlin ve Lewis, 2005) .

2.2.Gönderme Öncesi Süreç

Gönderme öncesi süreçte, yetersizliği ya da risk altında olduğu belirlenen öğrencilerin genel eğitim sınıflarında öğrenimlerine devam edebilmeleri için çeşitli önlemler alınır ve eğitsel müdahaleler yapılır. Bu süreç öğrenciyi rehberlik araştırma merkezlerine göndermeden önce sınıf öğretmenleri tarafından yapılan öğretim uyarlamalarını kapsamaktadır (Gürsel ve Vuran, 2010).

Gönderme öncesi süreç, öğrenciyi özel eğitim programına yerleştirerek, genel eğitim programlarının dışında kalmasını engellemek, öğrencinin yönlendirme öncesinde genel eğitim programı içerisinde bırakılmasını sağlamak için geliştirilen sistematik öğretimsel müdahale işlemidir. Gönderme öncesi süreçte yapılacak sistematik müdahaleler öğrencinin özel eğitim hizmetleri için yönlendirilmesinden önce objektif bir tespit çalışmasının gerçekleştirilmesine ve çeşitli müdahaleler sayesinde gereksiz yönlendirmelerden kaçınılmasına zemin hazırlamaktadır (Strickland ve Turnbull, 1990; Vaughn, Bos ve Schumm, 2000; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004; Solonski-Fowler ve Truscott, 2004; Bove, 2005).

Bu süreç yetersizlikten etkilendiği düşünülen öğrenciyi ayrıntılı değerlendirmeye göndermeden önce eğitim gördüğü sınıftaki akademik ve sosyal ortama dahil etmek için alınacak önlemleri, uyarlamaları eğitim-öğretim düzenlemelerini kapsayan süreçtir. Bu süreç içerisinde sınıf öğretmeni, rehber öğretmen-psikolojik danışman ve okulda bulunan varsa diğer uzmanlar öğrenciyle ilgili bilgi toplayarak, öğrencinin güçlük çektiği alanları azaltmak ve sınıf içi etkinliklere uyumunu sağlamak için bir müdahale programı hazırlarlar (Özel Eğitim Hizmetleri El Kitabı, 2006; Gürsel ve Vuran, 2010).

Özel eğitim için resmi başvuru yapılmadan önce özel eğitim hizmetlerine uygunluğun belirlenmesi amacıyla yapılan müdahale ve ölçüm faaliyetleri gönderme öncesi süreç olarak ifade edilmektedir (Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2010). Özel eğitim hizmetleri için başvuran öğrenciler için ön değerlendirmenin bir parçası olan gönderme öncesi müdahale hizmetleri uygulamaları yaygın olarak kabul görmektedir. Gönderme öncesi müdahale öğrencilerin akademik ve sosyal performansını arttırmak için yapılırken aynı zamanda genel eğitim ortamında kalmasına olanak sağlayacak şekilde tasarlanan sistematik faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Nool ve Kamps, 1993; Kargın, 2006). İki türlü hedefi vardır: (a) Öğretim sırasında sıkıntılar yaşayan öğretmenlere anında gerekli yardımı sağlaması ve (b) öğrencileri yanlış tanılamaların yapılmasına karşı korumayı sağlamasıdır. Gönderme öncesinin ilk hedefi öğrencilere uygun bir eğitim sağlamada öğretmenlere yardım etme ve belki de formal ayrıntılı değerlendirme için yönlendirmeden kaçınmadır (Pugach ve Johnson, 1989; Turnbull, Shank, Smith, Leal ve Turnbull, 2002).

Gönderme öncesi müdahale süreci uygulamalarında bölgeler arasında çeşitli farklılıklar söz konusudur. Uygulamadaki bu tür farklılıkların temelinde gönderme öncesi sürecin '97 Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası da [Individuals with Disabilities Education Act 97(IDEA'97)] dahil olmak üzere federal yasalarda zorunlu bir girişim olmaması gerçeği yatmaktadır. Bu nedenle eyaletler bağlı oldukları özel eğitim yönetmeliklerinde gönderme öncesi süreci uygulayıp uygulamama konusunda serbesttirler (Buck, Polloway, Thomas ve Cook 2003; Good, 2004). IDEA'ya göre, Gönderme öncesi müdahale federal yasa tarafından talep edilmemesine rağmen, pek çok devlet yetersizliği olmasından şüphelenilen öğrenciler için gönderme öncesi müdahale

kullanmalarını yerel okul yönetimlerine önermektedir. Özel eğitim hizmetleri için uygun olan bir öğrencinin değerlendirilmesi için gönderme öncesi sürecin kullanılması zorunlu değildir (Heward, 2006) .

Gönderme öncesi müdahale özel ihtiyaçları olan öğrenciler için bu hizmetlerin genel eğitim ortamlarında sağlanması konusunda tamamlayıcı nitelikte bir çalışmadır (Noll ve Kamps, 1993). Bu müdahaleler öğretmenlerin sınıfta müdahaleleri kullanma yeteneğini arttırarak, öğrencilerin yaşadıkları zorlukların öğrencilerin öğrenme yetersizliği gibi uygunsuz etiketlenmelerinin ortadan kaldırılması ve önlenmesine yardımcı olmaktadır (Fuchs, Fuchs, Bahr, Fernstrom ve Stecker, 1990; Curry, 2007).

Gönderme öncesi müdahale genelde, sınıf öğretmenin, öğrencisinin sınıf çalışmalarında beklenenden veya normal performansından oldukça geriye düştüğünü fark ettiğinde başlar (Hammond ve Ingalls, 1999; Mastropieri ve Scruggs, 2000; Turnbull, Shank, Smith, Leal ve Turnbull, 2002; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004; Good, 2004).

Gönderme öncesi süreç ile öğrencinin ayrıntılı değerlendirme için gereksiz yere Rehberlik Araştırma Merkezlerine gönderilmesi önlenmeye çalışılmakta ve daha sonra yaşanabilecek problemlerin çözümlenmesi hedeflenmektedir ayrıca problemlerin çözümünde aile, öğretmen ve okulun işbirliği sağlanmasına fırsat vermektedir (Safran ve Safran, 1996; Bigge, Stump, Spagna ve Silberman, 1999; Kargin, 2006). Ancak araştırmalar çocuk eğitiminde ailelerin katılımının önemini vurgularken buna rağmen aileler okul temelli gönderme öncesi müdahale sürecine çoğunlukla dahil olmamaktadır (Brian Tam ve Heng, 2005).

Taylor'a göre özel eğitime öğrenciyi kabul etmeden önce genel eğitim öğretmenin öğrenci için en iyi yöntemin ne olduğunu belirlemesi gerekir. Geliştirilen bireysel öğretim programı ya da stratejilerin etkililiği test edilmelidir. Ölçüm sonuçları bu yönde kullanılıyor ise çoğu kez özel eğitim için resmi yönlendirmeden kaçınılır. Diğer bir ifadeyle ölçüm verileri başvuru yapılmadan önce toplanmalıdır (Taylor, 2009). Bu süreçte öğretmen çeşitli öğretimsel müdahaleleri gerçekleştirmeye çalışmalı ve bu

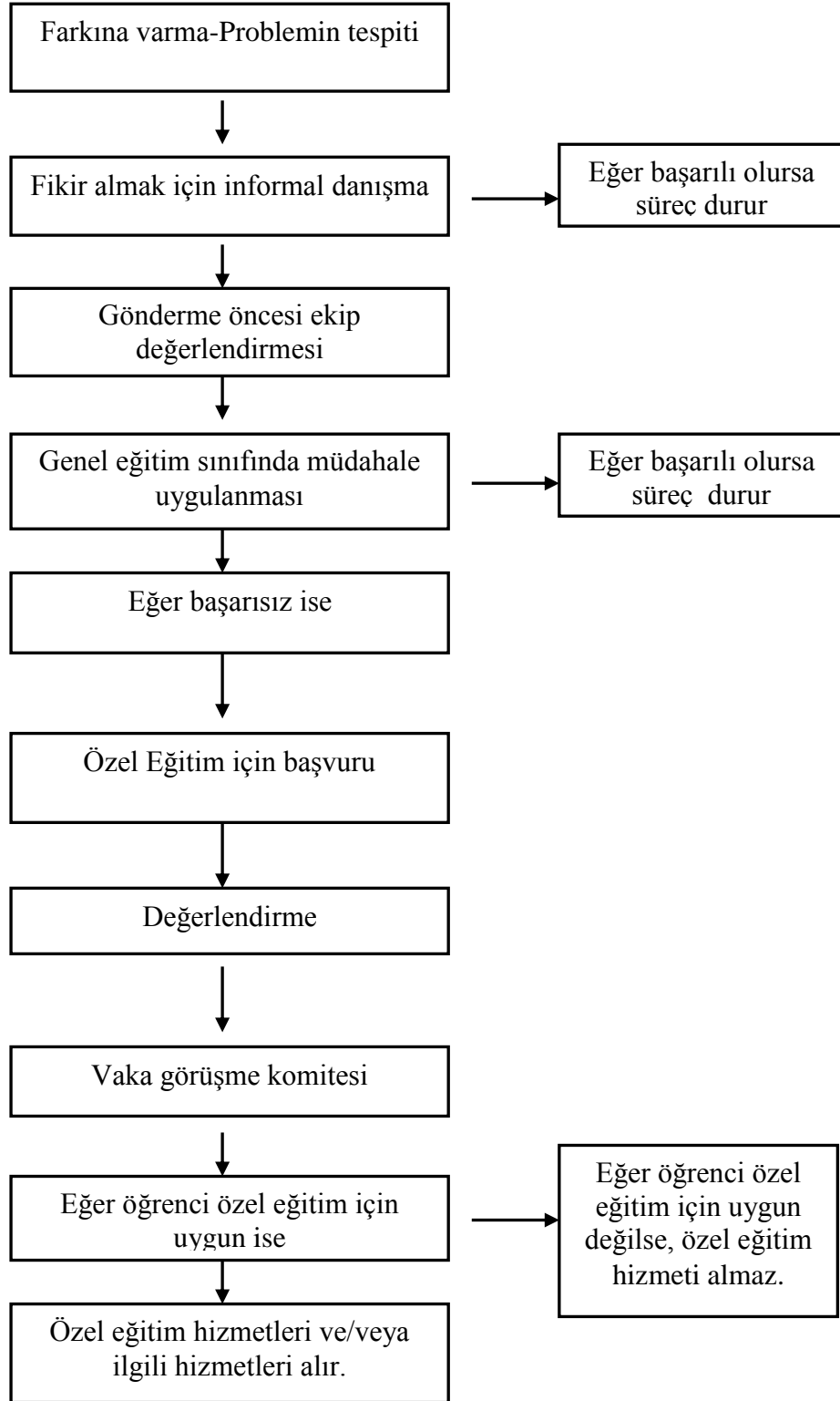
müdahale sonucunda öğrencinin davranışlarında ve öğrenmesinde meydana gelen değişiklikleri belgelemelidir (Wood, 2002).

Özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan çocukların sayısındaki artışa çözüm olarak öğrencilerin teşhis edildiği süreci yeniden yapılandırmak ve hafif düzeyde engele sahip bazı öğrencilere sağlanan hizmetlerin doğasını değiştirmek gerekmektedir. Bazı özel gereksinimli çocukların ihtiyaçları müfredat düzenlemeleri veya genel eğitim öğretmenlerinden sağlanacak ek destek ile karşılanabilir (Meyen, 1996). Gönderme öncesi aşamasında yapılan müdahaleler genellikle özel eğitim veya diğer özel eğitim hizmetlerine öğrencinin gönderilmesi ihtiyacını ortadan kaldırır. Örneğin; öğretim stratejilerinde bir değişiklik yapılması veya sınıftaki öğrenme ortamının düzenlenmesi, öğrencinin performansının geliştirilmesine yol açabilir (Lewis ve Doorlag, 1999).

Noll ve Kamps (1993) gönderme öncesi müdahale sürecini, genel eğitim öğretmenlerine yardımcı olmak için, genel eğitim sınıfındaki öğrencilere destek vererek özel eğitim hizmetleri için ihtiyacı azaltmada sistemli bir çaba olarak tanımlamakta ve gönderme öncesi müdahale sürecinin amaçlarını; genel eğitim sınıfında öğrencilere destek vererek özel eğitim hizmetlerine olan ihtiyacı azaltma, yetersizliğe sahip öğrencilerin etiketlenmesini azaltma, genel eğitim ortamına engelli öğrencilerin entegrasyonunu kolaylaştırma, öğrenme ve davranışsal sorunları olan öğrencilere yönelik olarak genel sınıf öğretmenlerinin tutumlarını geliştirmek şeklinde ifade etmişlerdir.

Şekil 2.Özel eğitimde değerlendirme sürecinin basamaklarını göstermektedir.

Şekil 2.Özel Eğitimde Değerlendirme Sürecinin Basamakları



Şekil 2. Özel Eğitimde Değerlendirme Sürecinin Basamakları (Mastropieri ve Scruggs, 2000).

2.2.1.Gönderme Öncesi Süreçte Yapılacak Çalışmalar

Gönderme öncesi süreç kendi içinde değerlendirildiğinde izlenecek adımlar dört ana aşamada uygulanabilir (Strickland ve Turnbull, 1990; Bigge, Stump, Spagna ve Silberman, 1999; Mastropieri ve Scruggs, 2000; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004). a) Problemin belirlenmesi, b) Belirtilen problemlerin sistematik olarak incelenmesi, c) Strateji ve önerilerin olduğu bir müdahale planı geliştirme, d) Müdahalenin değerlendirilmesi

a)Problemin belirlenmesi: Öğrenci genel eğitim programın bir yönünde güçlük yaşamaya başladığı zaman, birinci adım öğretmenin öğretim problemini tanımlaması için veri toplamasıdır. Bu bilgiler, problemin varlığından emin olmak, öğrencinin özelliklerini tanımlamak ve sorunun şiddetinin belirlenmesi için öğretmene bilgi sağlar (Lewis ve Doorlag, 1999). Gönderme öncesi süreçte ekip toplantısı yapmadan önce, sorunu belirlemeye yönelik olarak öğretmenlerden veya ebeveynlerden form doldurmaları istenebilir (Bigge, Stump, Spagna ve Silberman, 1999). Tablo 1’de gösterilen “Öğrenci Müdahale Kontrol Listesi” gönderme öncesi müdahaleyi başlatmadan önce bir araya toplanılması gereken hazırlayıcı bilgilerin bir örneğini vermektedir (Strickland ve Turnbull, 1990). Araştırmacılar problemin belirlenmesi aşamasının en önemli kısım olduğunu ve bu kısmı hızlıca geçmemek gerektiğini vurgulamaktadırlar (Meyers, Valentino, Meyers, Boretti ve Brent, 1996). Young ve Gaughan (2010) gönderme öncesi müdahale ekipleri üzerine yaptıkları araştırmalarında, uygulanan problem çözme modelinin problemin belirlenmesi aşamasında, ekibin zamanının çoğunu harcadığını belirtmişlerdir.

b)Problemin sistematik olarak incelenmesi: Bu aşamada mevcut problemin analizi yapılır (Bahr ve Kovalski, 2006). Bu aşamada odaklanması gereken konu neyin, ne zaman ve ne sıklıkta olduğunu tartışmak ve sorunun belirlenmesine odaklanmaktır. Bu alanlardaki problemlerin önüne geçmek için görme, işitme ve hareket taraması isteğinde bulunma olabilir. Bir ekip üyesi öğrenci ile konuşabilir (Bigge, Stump, Spagna ve Silberman, 1999). Birçok durumda, problem sınıf öğretmeni haricindeki bir başkası tarafından tanımlanmalı ve doğrulanmalıdır. Sistematik gözlem, öğretmenin

göremeyeceği faktörleri tanımlama adına, önemli bir iç görü sağlayabilir (Strickland ve Turnbull, 1990; Wood, 2002).

Tablo 1. Öğrenci Müdahale Kontrol Listesi (Strickland ve Turnbull, 1990).

İsim:	Yaş:	Tarih:	Öğretmen:	Sınıf:
1.Problem Alanları				
.....akademik	.....dil	.....kaba motor	.....işitme	
.....davranış	.....konuşma	.....ince motor		
.....duygusal	.....fiziksel	.....görme		
2. Bu problemi çözümlemede ne tür stratejiler uygulandı?				
A.Kayıt İnceleme ve Görüşme				
..... öğrenci görüşmeleri	..... eğitsel kayıtların incelemesi			
.....aile görüşmeleri	..... görme	.....sağlık	.....işitme	
B. Çevresel Düzenlemeler				
..... sınıf oturma planının düzenlenmesi	..... grup değişikliği	.....diğer		
..... bireysel oturma	..... öğretmen değişikliği			
..... ders programı düzenlemesi	.....öğretmenin sınıftaki pozisyonu			
C. Eğitim				
..... Sınıf ya da grup ile kullanılan yöntemlerde düzenlemeler				
.....Sınıf ya da grup ile kullanılan öğrenme yardımcılarının düzenlenmesi				
.....Genel materyaller ile bireysel metodlar kullanma				
.....Genel materyaller ile bireysel öğrenme yardımcıları kullanma				
..... Sınıfta ya da grupta kullanılan farklı bireysel metod ve yöntemler kullanma				
D.Yönetim				
.....Sınıf yönetim sisteminde düzenlemeler				
.....Sistematik grup yönetim teknikleri kullanma				
..... Bireysel davranış yönetim teknikleri kullanma				
3.Problemi ele alma noktasında şu anda hangi metodlar kullanılmaktadır?				
.....				
4. Bu öğrenci, tüm sistem testleri, sınıf davranışı, görevleri tamamlama ile ilgili olarak, sınıftaki gruptaki veya kendi kademesindeki öğrencilerle olan ilişkisinde ne durumdadır?				
Öğrenci Davranışı	Sınıftaki veya Gruptaki Davranışı			
.....				
.....				
5. Destek İsteği (gözlem, materyal, fikir, vs.):				
.....				
Verilen Destek:				
Tarihler:	Desteğin İçeriği:	Bireylerin Sorumlulukları:	Sonuç:	
.....				

c)Müdahale Planı Seçme ve Uygulama: Bu aşamada bir müdahale belirlenmelidir (Bahr ve Kovaleski, 2006). Gönderme öncesi müdahalenin, özel eğitim programlarına olan yönlendirmeleri azaltma için kullanılan bir uygulama olması nedeni ile bu süreçte uygulanacak stratejiler için çeşitli müdahaleler gerçekleştirilmektedir (Strickland ve turnbull, 1990). Müdahale stratejileri, öğrencinin ihtiyaçlarına bağlı olarak çeşitlenmektedir ancak müfredat, öğretim yöntemleri, sınıf içi yönetimi, sınıf ortamı konularında uyarlamaları içerebilir (Mastropieri ve Scruggs, 2000). Öğrencinin sınıf öğretmeni de dahil olmak üzere tüm ekip öğretim sorununa çözüm bulmak için her uygulamanın avantajları ve dezavantajlarını değerlendirmeli ve sonra en uygun olan seçeneklerden birini seçmelidir (Lewis ve Doorlag). Ekip öğrenciyi genel eğitim sınıfında tutmak amacıyla gerekli olan müdahaleyi tasarlamak ve geliştirmek için genel eğitim öğretmenine yardımcı olur. Bu olası müdahale, davranış yönetim sistemi, müfredat ve test uyarlama, fiziksel düzenlemeler, program düzenlemeleri, öğretmen öğrenci görüşmeleri ve öğretimsel stratejilerin düzenlenmesini içerir (Salend, 1998).

Şekil 3. Öğrenci Çalışma Müdahale Planı

Müdahalenin Amacı _____	
Öğrencide ne gibi gözlemlenebilir ve ölçümlenebilir değişiklikler görmek istiyoruz?	
Başarı için hangi ölçütler kullanılacaktır?	
Müfredat ile İlgili Değişiklikler	Çevresel Düzenlemeler
Eğitsel Uyarlamalar	Davranışsal Stratejiler
Planı uygulamada kim sorumludur? _____	
Ne tür destekler sağlanacaktır? _____	
Müdahalenin etkili olma durumu nasıl değerlendirilecektir? _____	
Müdahaleyi değerlendirmek için ekip ne zaman tekrar bir araya gelecektir? _____	

Şekil 3.Öğrenci Çalışma Müdahale Planı (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004).

d)Müdahalenin Değerlendirilmesi: Müdahalenin gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda ekip üyeleri ile birlikte sınıf öğretmeni; sınıf gözlemi, öğrenci, ebeveyn, öğretmen ile müzakerede bulunma veya öğrencinin çalışma örneklerini gözden geçirme şeklinde uygulamalar yapabilir. Ekip halinde yaklaşım dikkatli gözlemlenmenin ve değerlendirmenin gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır (Bigge, Stump, Spagna ve Silberman, 1999).

Müdahale sırasında öğrencideki gelişmelerin izlenmesi ve müdahalenin sonuçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir (Bahr ve Kovaleski, 2006). Yapılan müdahale ve etkileri belgelenmeli ve böylece diğerleri hangi konularda çalışma yapılmadığını bilmelidirler. Eğer gönderme öncesi müdahaleler başarısızlığa uğrarsa, problemi ele alma girişimleri ile ilgili açıkça belirtilmiş olan yönlendirme bilgileri, yönlendirmenin kendisini, değerlendirme ve tanımlama işlemini büyük oranda iyileştirebilir (Strickland ve Turnbull, 1990; Taylor, 2009).

Öğrencilerin performanslarının ve öğretimin etkililiğinin, bir başka deyişle öğrencilerin hedeflenen öğretimsel amaçlara ulaşip ulaşmadıklarının değerlendirilmesi ile öğretmenler, hem öğrencilerin gelişimine hem de öğretim sürecine ilişkin çok önemli bilgiler elde ederler. Özel gereksinimi olan öğrencinin öğretim yılı içinde gelişip gelişmediği uygun değerlendirme yöntemleriyle izlenmiyorsa, öğretim sürecinden ne kadar yararlandığı da bilinmeyecektir (Sucuoğlu, 2006).

Müdahalelerin etkililiği öğrenciyi özel eğitime yerleştirme için resmi değerlendirmeye göndermeden önce değerlendirilmelidir (Salend, 1998). Gönderme öncesi işlem teknikleri genelde en az altı haftadan dokuz haftaya kadar geçen sürede uygulanır ancak öğretmen ve ekip esnek olabilir ve öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre farklı bir zaman periyodu belirtebilir (Safran ve Safran, 1996; Hammond ve Ingalls, 1999). Öğrenci için belirlenen stratejinin uygulanması, gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi için belirlenen zaman çizelgesine göre; eğer yeterli gelişme gözlemlenirse, müdahale devam eder. Eğer problem genel eğitim sınıfı müdahaleleri ile çözümlenemeyecek kadar ciddi ve zorlu ise, ekip özel eğitim hizmetleri için gönderme sürecini başlatmaya karar verebilir (Mastropieri ve Scruugs, 2000).

Değerlendirme basamağında, sınıf öğretmeni programda, öğretim süreçlerinde, sınıf yönetiminde ve çevrede yaptığı uyarlamalarla hazırladığı müdahale programının, öğrencide istenilen gelişme meydana getirip getirmediğini değerlendirir. Değerlendirme sonucunda, öğrencide ilerleme olduğu belirlenirse müdahaleye devam edilir. Eğer ilerleme olmadı ya da gözlenen ilerleme beklenenin altında olduğu görüldü ise, öğrencinin ayrıntılı değerlendirme için Rehberlik Araştırma Merkezine gönderilmesi süreci başlatılır (Kargın, 2006).

2.2.2.Gönderme Öncesi Süreç Modelleri

Gönderme öncesi müdahale ekipleri okullarda eğitimciler tarafından tercih edilen bir uygulama haline gelmiştir. Bu ekipler akademik ve davranışsal olarak sorun yaşayan öğrencilerle ilgili eğitimcilere yardımcı olmak için başarıyla kullanılmaktadır (Hammond ve Ingalls, 1999; Laverty, 2007).

Gönderme öncesi müdahale sürecinde öğrenci ile ilgili olarak bir çok çalışma yapılmaktadır. Bu süreçte ekip çalışmaları ön plana çıkmaktadır. 1970'lerin sonundan itibaren okul temelli gönderme öncesi süreç müdahale programları ve yardım ekiplerinde büyük bir artış olmuştur. Yapılan müdahale programları ve profesyonel çalışmalar özel eğitime olan başvuruların azalmasına ve danışmanlık hizmetlerinin kullanılmasına olan ilgiyi arttırmıştır (Safran ve Safran, 1996). Gönderme öncesi müdahale modellerinde özellikle danışma işbirliği ve problem çözme ekipleri vardır. Konsültasyon modelleri sınıf öğretmeni için bire bir hizmet sunan özel eğitim öğretmeni ve okul psikoloğundan oluşur (Noll ve Kamps, 1993).

Gönderme öncesi müdahale ekipleri özel eğitime başvuruları azaltmak ve normal sınıf içinde risk altındaki öğrencilere hizmet vermek için bir yol olarak görülmektedir. Ekip, öğretmenlere sınıf içinde zorluk yaşadıkları öğrencilerle ilgili olarak yardımcı olacak etkili müdahalelerin uygulanmasına destek olmaktadır (Weishaar, Weishaar ve Budt, 2002).Gönderme öncesi müdahale ekipleri öğrencilere daha iyi hizmet sağlama ve onlara yardım etme becerilerine sahip öğretmenlerin gelişmesi ve özel eğitime uygunsuz yönlendirmelerin önlenmesi için sorun çözme modeli sağlayarak danışmanlık

desteği sağlamaktadır (Bahr, Fuchs, Fuchs, Fernstrom, ve Stecker, 1993; Eidle, Truscott, Meyers ve Boyd, 1998; Young ve Gaughan, 2010).

Truscott, Cohen, Palmeri, Sams, Sanborn ve Frank (2005) gönderme öncesi müdahale ekipleri ile ilgili olarak inceledikleri 200 ilkokulun %85'inde gönderme öncesi müdahale grubunun bulunduğunu ve 50 eyaletin 43'ünün (%86) yönlendirme öncesi müdahale ekiplerini kendi özel eğitim mevzuatlarının bir parçası olarak yönetmelik altına aldığı ya da bu ekipleri önerdiğini ortaya koymaktadırlar.

Gönderme öncesi müdahale ekipleri, okulun tanı konmamış çocuklara yardım etmekte ve özel eğitime gereksiz yönlendirmelerden kaçınmakta kullanabileceği bir yaklaşım sağlamaktadır (Meyers, Valentino, Meyers, Boretti ve Brent, 1996; Hocutt, 1996; Mastropieri ve Scruggs, 2000; Bowe, 2005).

Gönderme öncesi müdahale ekip modelini tanımlayan temel kavramsal çerçeve aşığıdaki gibi ifade edilebilir (Buck, Polloway, Thomas ve Cook 2003):

- a) Önleyici olan bir süreç (Örn. Resmi özel eğitim değerlendirmesinden önce müdahaleler geliştirilir ve uygulanır).
- b) Ekip tabanlı bir problem çözme yaklaşımı (Örn. Ekip üyeleri ele alınan öğrencinin verilerini, öğrencinin engelini açıklayan varsayım nedenleri gözden geçirir ve bu engelleri düzeltmek için stratejiler geliştirir).
- c) Eylem-araştırma amaçlı bir yaklaşım (Örn. Ekip başvuran öğretmen için özel müdahale geliştirir [özel müdahale öğretmenin yardım alarak ya da yardımsız sınıfında yürütmesi beklenen uygulamadır] ve sonra etkinliliği bakımından değerlendirir).
- d) Genel eğitim ortamı ve genel eğitim müfredatında öğretmen ve öğrencinin artan başarısını merkeze alan bir müdahale süreci olması.

Gönderme öncesi müdahale ekipleri danışma teorisi üzerine kurulmuştur. Ancak, bir çok açıdan farklılık gösterirler; seçilen danışma modeline, ekibin yapısına, ekibin bağlı olduğu problem çözme işlemine, hatta ekiplerin altlarına yazılı oldukları isimlere ve

haklarında yapılan araştırmalara göre bu farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Young ve Gaughan, 2010).

Genel eğitim gönderme öncesi müdahale ekiplerine, özel eğitim hizmetleri için yönlendirme yapılmadan önce birçok bölgede rastlanmaktadır. Okulun bulunduğu bölgeye dayalı olarak bu ekipler; multidisipliner ekipler, ocuk araştırma ekipleri, genel eğitim destek ekipleri, gönderme öncesi destek ekipleri ve ğretmen destek ekipleri olarak adlandırılırlar. Farklı isimlerle adlandırılrsa da ekibin görevi, öğrencilere bireysel destek sağlamak için okullarda uygulanabilecek eğitimsel müdahalelerin ihtiyaçlarını belirlemektir. Ayrıca, bu ekiplerin müdahale için geliştirdikleri stratejiler, dikkatli bir gzlemeden sonra, öğrencinin özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyup duymadığından emin olamayan öğretmenlere destek sağlar (Mastropieri ve Scruggs, 2000).

Gönderme ncesi müdahale modellerinde farklılıklar olmasına karşın, genellikle müdahale ekiplerinin oluşumu ve hedefleri benzerdir (Curry, 2007). Bu ekipler farklı isimlerle bilinmektedir (Lewis ve Doorlag,1999). Gönderme ncesi müdahale ekipleri incelendiğinde bu ekiplerin bazıları; ocuk çalışma ekibi, kaynaştırma destek ekibi, ğretmen destek ekibi, akran işbirlikli problem çözme, ğretim danışma ekibi, okul temelli gönderme öncesi ekibi, ğretim destek ekibi ve ğrenci destek ekibidir (Mastropieri ve Scruggs, 2000; Wood, 2002; Curry, 2007; Rogers Groog, 2009). Genel olarak, gönderme öncesi müdahale ekipleri, sınıfta öğrenmede zorluk çektiği tespit edilen öğrencilere etkili bir Şekilde müdahale edilmesi konusunda öğretmenlere yardım eden eğitimcilerden oluşmaktadır (Weishaar, Weishaar ve Budt, 2002).

Ekip yaklaşımı etkili gönderme öncesi müdahale sisteminin temel taşıdır ve öğrenme sorunları olan öğrencilere hizmet etmede düzenli eğitim sınıflarında kullanılabilecek bir araçtır. Gönderme ncesi müdahale ekipleri her çocuğun öğrenme potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak için olası eğitim ortamlarını oluşurmada önemli bir stratejidir (Carter ve Sugai, 1989). Gönderme ncesi ekiplerinden yararlanma kavramı genellikle kabul edilmiş olsa da, eğitimciler bu ekipleri kendi okullarında düzenli olarak yürütmede zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Genellikle ekipler bir iki yıl içerisinde

şekillenip uygulamaya konulmaktadır ancak daha sonra uygulamanın sürdürülmesinde sorunlar ortaya çıkmaktadır (Hammond ve Ingalls, 1999).

Gönderme öncesi süreçte çocuk yardım ekibi, öğretmen müdahale ekibi, öğretmen yardım ekibi, destek ekibi veya gönderme öncesi işlem ekibi gibi ekiplere yönlendirme için kullanılmak üzere öğrenci hakkında çeşitli bilgilerin yer aldığı formlara ihtiyaç duyulmaktadır. Gönderme öncesi süreçte genelde ekibin öğrenciyle ilgili detaylı bilgi toplaması için, öğrencinin okul geçmişi, psikolojik, eğitsel, konuşma-dil, beceri ve davranış değerlendirmeleri, gözlemler, öğretmen, aile ve öğrenci ile yapılacak görüşmelerle ilgili bilgi toplanmalıdır (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004).

Gönderme öncesi müdahale okul temelli problem çözme ekipleri (örneğin; öğretmen destek ekipleri) ve özel eğitim kaynak danışmanlığı yaklaşımı olarak iki kategoride sınıflandırılabilir (Pugach ve Johnson, 1989). Gönderme öncesi süreç, öğrencinin özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmesinin uygunluğunu belirlemede, bağımsız işlev gösteren bir evredir çünkü gönderme öncesi işlem resmi makamlar tarafından zorunlu hale getirilmemiştir. Gönderme öncesi işleminin en yaygın uygulaması öğretmen destek ekipleridir (Bigge, Stump, Spagna ve Silberman, 1999).

Öğretmen Destek Ekipleri

Ekip üyelerinin yapısı okuldan okula değişmektedir. Ekip çoğunlukla üç veya beş üyeden oluşmaktadır. Ekipte en az bir genel eğitim öğretmeni, bir özel eğitim öğretmeni ve başvuru işlemini başlatan genel eğitim öğretmeni bulunmaktadır. Bazen öğrencinin ebeveyni veya ebeveynleri ekibin üyesidir. Etkili bir gönderme öncesi ekibinde; tüm ekip üyelerinin temel amacı öğrencinin sorunlarını ortadan kaldırmak ve okul içinde öğretmene yardımcı olmaktır (Hammond ve Ingalls, 1999).

Öğretmen destek ekiplerinin sorumlulukları genel eğitim sınıflarında öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyerek, o ihtiyaçları karşılayacak çalışma planları geliştirmek için yönlendirme öğretmenleri ile birlikte çalışmaktır ve bazen “öğrenci çalışma ekibi” veya “çocuk rehber ekibi” olarak da ifade edilmektedirler. Ekipler, genel eğitimcileri, özel eğitimcileri, psikologları, hemşireleri, danışmanları, yöneticileri ve konuşma ve dil

terapistlerini içerebilir. Bazı durumlarda, çocuğun ebeveyni görüşmeler yapmak üzere ekip etkinlikleri içerisinde aktif katılımcı olabilmektedirler (Strickland ve Turnbull, 1990; Bigge, Stump, Spagna ve Silberman, 1999). Öğretmen destek ekipleri problemlerin çözümünde öğretmenin tek başına çalışmasından daha etkili olabilir (Vaughn, Bos ve Schumm, 2000).

Kaynak Danışmanlığı Modeli

Özel eğitim kaynak danışmanlığı modelinde, eğitimli danışmanların öğretmenler ile iletişim kurma ve işbirliği yapma alanında özel bir uzmanlığa ve sınıf problemlerini çözümlenmede gelişmiş stratejilere sahiptirler (Strickland ve Turnbull, 1990). Danışmanlık modelinde özel eğitim hizmetlerine olan ihtiyacı azaltmak amacıyla öncelikle öğretmenlere ve öğrencilere önleyici ve iyileştirici bir hizmet sağlanmaktadır. Bu modelde özel eğitim öğretmenleri, genel eğitim öğretmenleri ve diğer okul profesyonelleri, ebeveynlerle işbirliğini planlama, uygulama, ayrıca özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak özel eğitim hizmetleri sağlamada ve genel eğitim sınıflarında öğrencilerin yaşadıkları akademik ya da sosyal davranış sorunlarını değerlendirmede rol almaktadır. Bu model özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarının en az kısıtlayıcı ortamda karşılanmasını hedeflemektedir (Huefner, 1988).

Kaynak/danışmanlık öğretmeni modeli bütünleştirici bir model olarak tanımlanmaktadır. Bu model genel eğitim sınıf öğrencileri için planlı bir şekilde veri tabanlı eğitim sağlar. Sınıf öğretmenlerine, akademik ve sosyal davranış sorunları olan öğrencilere öğretim yapmada destek sunma ve ailelere takviye ve öğretici programları olan destek sağlamaktadır (Idol, 1989).

Gönderme öncesi süreçte resmi değerlendirme için özel eğitim hizmetlerine başvurmadan önce iyileştirme çalışmaları için alternatif stratejilerin oluşturulması işbirliği yapılmasını gerektirmektedir. Buna göre kaynak/ danışman öğretmen modelinin potansiyel yararları aşağıda belirtilmiştir (Huefner, 1988):

a) Desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin uygun hizmeti alarak etiketlenmeden kurtulmasına olanak sağlaması,

- b)Normal sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni arasındaki iletişimin güçlenmesine olanak sağlaması,
- c)Beceri analizi, davranış yönetimi, tanısal değerlendirme, müfredat düzenleme ve bireysel ihtiyaçları karşılayarak öğrencinin ilerlemesinin sürekli ve düzenli olarak ölçülmesi gibi çalışmaların düzenli sınıf öğretmeni ile paylaşılmasına olanak sağlaması,
- d)Özel gereksinimli olan bazı öğrencilerin, özel eğitim hizmetlerinden yararlanması açısından engelli olarak etiketlenmesinin azaltılmasına olanak sağlaması,
- e)En az kısıtlayıcı ortamla birlikte normal eğitim öğrencilerinden yararlanmaya olanak sağlaması,
- f)Özellikle lise düzeyinde hafif öğrenme sorunları yaşayan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasında özel eğitim hizmetlerine başvurmak yerine, müfredat ve öğretim yöntemlerini değiştirerek yardım sağlaması şeklinde sıralanabilir.

Gönderme öncesi müdahale ekiplerinin yaygın olmasına rağmen uygulama sırasında çeşitli problemlerle karşılaşıldığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Solonski-Fowler ve Truscott, 2004). Yapılan bazı araştırmalar gönderme öncesi ekiplerin literatürde tanımlanan amaçlara hizmet etme konusunda eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Eidle, Truscott, Meyers ve Boyd (1998) araştırmalarında çalıştıkları gönderme öncesi ekiplerinin, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için sınıf içi hizmetlerin karşılanmasına odaklanmadığını, aksine araştırmaya katılan gönderme öncesi müdahale ekibi üyelerinin pek çoğunun özel eğitime yerleştirme yapılmasını bir amaç olarak tanımladıklarını belirlemişlerdir.

Meyers, Valentino, Meyers, Boretti ve Brent (1996) Okul tabanlı danışma yaklaşımı olarak gönderme öncesi müdahale ekiplerinin uygulanması ile ilgili araştırmalarında 8 kent okulunda gönderme öncesi müdahale ekipleri tarafından kullanılan tipik yöntemlerin belirlenmesi ve problem çözme sürecinde işbirliğine dayalı verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Gönderme öncesi müdahale ekiplerinin amaçları ile ilgili olarak eğitimcilerin algıları, ekiplerin güçlü ve zayıf yönleri, sınıf öğretmenlerine sağlanan danışmanlık hizmetlerinin niteliği ve bu ekipleri geliştirmek için sunulan öneriler konusunda veriler elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel veri kaynakları, anketler, görüşmeler ve ekip gözlemlerinden faydalanılmıştır. Ekip

üyelerine ve öğretmenlere anket uygulanarak ardından görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca gönderme öncesi müdahale ekiplerinin herbiri en az bir kez gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; Problem çözme, özellikle problemi tanımlama ve sistematik veri toplama aşamalarında ve sınıf öğretmenlerinin sürece katılımlarında yetersizlikler olduğu ayrıca gönderme öncesi müdahalelerin önleyici yapısı ile ilgili personelin görüşleri arasında büyük farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Gönderme öncesi müdahale ile ilgili olarak özel eğitime olan başvurular üzerinde olumlu etkileri olabileceğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Nelson ve Smith (1991) tarafından yapılan literatür araştırmasının sonuçlarına göre; gönderme öncesi müdahalelerin öğrenmede güçlük yaşayan öğrencileri eğitmek, bu öğrencilere karşı öğretmenlerin tutumlarını değiştirebilmek ve öğretmenlerin yeteneklerini arttırabilmek için uygun bir seçenek olabileceği yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Hammond ve Ingalls (1999) Okul temelli gönderme öncesi müdahale ekiplerinin sürekliliği ile ilgili sekiz yıl süren bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Okullarda düzenli olarak gönderme öncesi müdahale uygulamalarının sürdürülmesi ile ilgili zorluklarla karşılaşılması nedeniyle, gönderme öncesi ekiplerinin uygulamalarını destekleyen ve engelleyen faktörlere açıklık getirmek üzere gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre; gönderme öncesi ekiplerine sağlanacak desteğin sürdürülmesi ve ekiplerin şekillenmesinde sistematik bir yol izlenmesi ile gönderme öncesi ekip çalışmalarının ve uygulamalarının sürdürülmesine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Young ve Gaughan (2010) gönderme öncesi müdahale ekipleri ile ilgili yaptıkları araştırma sonucunda; gönderme öncesi müdahale ekipleri, gönderme öncesi müdahalelere öncelik verdiklerinde, eğitime yatırım yaptıklarında, yönetim desteği aldıklarında, disiplinli profesyonellerle çalıştıklarında, bir danışma modeline ve bir problem çözme modeline bağlı kaldıklarında, uygulama ya da müdahalelerine rehberlik edebilecek yapılandırılmış evrakları kullandıklarında başarılı olmaya daha fazla eğilim gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Lane, Mahdavi ve Borthwick-Duffy (2003) Başvuru öncesi müdahale sürecinde öğretmenlerin algıları, okul temelli müdahale desteği isteme ile ilgili araştırmalarında; Öğretmenlerin başvuru öncesi müdahale ekip sürecindeki beklentilerini keşfetmek ve genel eğitimde ilköğretim öğretmenlerinin müdahaleleri uygulamada ihtiyaç duydukları desteğin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Başvuru öncesi müdahale süreci ile ilgili 15 maddeden oluşan bir anket hazırlanarak 80 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğretmenlere anket sorularını yanıtlamaları için mevcut öğrencilerine ilişkin olarak son iki yılda öğrenci çalışma ekibine öğrenci gönderip göndermediği, eğer öğretmenin sevk ettiği öğrencisi yoksa onların sevk etmeyi düşündüğü bir öğrenci için anket sorularına yanıt vermeleri istenmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin %78,5'i (n=63) son iki yıl içinde öğrenci çalışma ekibine sevk ettiği öğrencisi olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu (N=80) sınıflarında profesyonel müdahale için destek bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ailelerin de bilgilendirilmeyi beklediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası önerilen müdahalelerin sınıf içinde kendilerini destekleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıf müdahaleleri ile ilgili profesyonel destek alma beklentisi içerisinde olduğunu göstermektedir.

2.2.3.Ülkemizde Gönderme Öncesi Süreç

Ülkemizde yasa ve yönetmelikler açısından özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak; 573 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde ve değerlendirmede uyarlamalar yapılarak, akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir denilmektedir (MEB, RG.sayı:26184, Tarih:31.05.2006).

Yasa ve yönetmeliklerde özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte eğitilmelerini sağlayacak en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarının ön plana çıkarılarak bireyin eğitim ihtiyaçlarının bu ortamlarda karşılanmasının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğünün 18.02.2010 tarihli ve B.08.0.ÖRG.0.06.02.00/872 sayılı resmi yazısında belirtildiği üzere; Bireyler eğitsel değerlendirme ve tanılama amacıyla rehberlik ve araştırma merkezlerine (RAM)

yönlendirilirken ilgi (a) Yönetmelik gereği okul/kurumları tarafından “Bireysel Gelişim Raporu veya Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu”nun doldurulup resmi yazı ile gönderilmesi gerekmektedir. Rehberlik ve araştırma merkezlerine okul ve kurumlar tarafından ilk kez yapılacak başvurularda, “Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu (Okulöncesi, İlköğretim veya Ortaöğretim Formu)” kullanılacaktır denilmektedir (Ek-8).

Eğitsel Değerlendirme amacıyla Rehberlik Araştırma Merkezine gönderilen bireylerle ilgili olarak Türkiye genelinde okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında kullanılmak üzere standart olarak hazırlanan ‘Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu’ incelendiğinde bireyle ilgili olarak Gönderme Öncesi Süreçte gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili bilgi istendiği görülmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri El Kitabı’nda (MEB, 2006) Gönderme Öncesi Süreç yetersizlikten etkilendiği düşünülen öğrenciyi ayrıntılı değerlendirmeye göndermeden önce eğitim gördüğü sınıftaki akademik ve sosyal ortama dahil etmek için alınacak önlemleri, uyarlamaları eğitim-öğretim düzenlemelerini kapsayan süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç içerisinde sınıf öğretmeni, rehber öğretmen-psikolojik danışman ve okulda bulunan varsa diğer uzmanlar öğrenciyle ilgili bilgi toplayarak, öğrencinin güçlük çektiği alanları azaltmak ve sınıf içi etkinliklere uyumunu sağlamak için bir müdahale programı hazırlarlar. Bu çerçevede şu bilgiler toplanır:

- a) Öğrencinin Zayıf ve Güçlü Olduğu Alanların Belirlenmesi: Sınıf Öğretmeni öğrencinin sınıfa uyumunu sağlanması ve etkili bir müdahale programı sağlamak amacıyla öğrencinin akademik ve davranışsal boyutlarda güçlü ve ayrıntılı olarak gözlemleyerek öğrencinin güçlü ve zayıf olduğu alanları belirler.
- b) Öğrencinin Ailesi Hakkında Bilgi :Sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen - psikolojik danışman - öğrencinin sınıf içerisinde yaşadığı güçlüklerin ev ortamında da yaşayıp yaşamadığını , eğer yaşıyorsa ailenin çözüme ilişkin neler yaptığı çocuğun eğitiminin evde ne kadar desteklendiğini ilişkin bilgi toplar.

- c) Öğrencinin Sağlık Problemleri: Sınıf ve rehber öğretmen-psikolojik danışman çocuğun doğumundan başlayarak geçirdiği hastalıklar, travmalar ve bunlara yönelik alınan önlemler, süreğen hastalığının olup olmadığı, ilaç kullanıyorsa ilacı hangi saatlerde aldığı ve ilacın yan etkileri gibi konularda bilgi toplar (Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı, 2006).

Okul öncesi ya da zorunlu eğitim çağında anasını ve sınıf öğretmenleri kendi olanakları içinde rehberlik servisinden yardım alarak özel eğitim gerektirdiğini gözledikleri bireye yönelik eğitsel ve fiziksel ortamı düzenler. Yapılan değerlendirme sonucunda, öğrencinin ihtiyaçları karşılanmışsa uygulanan eğitim programına devam edilir. Sağlanan her tür destek hizmetine karşın bireyin verilen eğitim hizmetlerinden yararlanamaması durumunda, yapılan tüm çalışmalar ve verilen destek hizmetleri raporlaştırılarak varsa tıbbi tanıyla birlikte eğitsel tanılama amacıyla birey eğitsel tanılama izleme ve değerlendirme ekibine gönderilir (Birkan, 2006).

Özel gereksinimli olduğu düşünülen bir öğrenci fark edildiği andan itibaren sınıf öğretmeni tarafından yapılması gereken bir takım çalışmalar vardır. Sınıf öğretmeni ; Öğrenciye ilişkin gözlemlerini aile ile paylaşır, öğrencinin sağlık problemi olup olmadığının belirlenmesi için aileyi sağlık kurumlarına yönlendirir.

Öğrencinin günlük çektiği alanları azaltmak ve sınıf içi etkinliklere uyumunu sağlamak için aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır (Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Kılavuzu, MEB 2010).

- a) Öğrencinin akademik yönden güçlü ve zayıf olduğu alanlar,
- b) Aile ortamındaki durumu ve ailenin çocuğun eğitimine katkıları,
- c) Geçirdiği kaza ve hastalıklar, bunlara yönelik alınan önlemler,
- d) Süreğen hastalığının olup olmadığı, ilaç kullanıyorsa ilacı hangi saatlerde aldığı ve ilacın yan etkileri ile ilgili bilgi toplar.

Okulun rehberlik ve psikolojik danışma servisini konu ile ilgili bilgilendirerek, önerilerine başvurur. Toplanan bilgilerin değerlendirilmesi ve öğrenciyi eğitsel değerlendirmeye gönderilmeden önce sınıftaki akademik ve sosyal ortama dahil etmek için aşağıdaki tedbirlerin alınması sağlanır.

- a) Uygulanmakta olan programın farklılaştırılması,

- b) Öğrenme ortamının fiziksel özelliklerinin değiştirilmesi,
- c) Öğretim yöntem ve tekniklerinde düzenlemeler yapılması,
- d) Öğretim materyallerinde düzenlemeler yapılması

Öğretmen öğrencinin kaydettiği gelişmeleri izler ve alınan tedbirleri gözden geçirir. Alınan tedbirlere rağmen öğrenci eğitim hizmetlerinden yararlanamadığı takdirde, özel eğitim ihtiyacının belirlenmesi amacıyla öğrenciyle ilgili olarak Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu doldurarak okul idaresine teslim eder (Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Kılavuzu, MEB 2010).

2.3. Gönderme Öncesi Süreçte Öğretimsel Uyarlamalar

Her öğrencinin akademik alanda farklı özel ihtiyaçları olabilir. Bu öğrencilerin derslerde başarılı olabilmeleri için sınıf içinde ve öğretim yöntemlerinde uyarlamalar yapılması gerekmektedir. Bu uyarlamalar çocuğun eğitim gereksinimini karşılamalı ve genel sınıf içinde çocuğun derse, etkinliklere katılımını kolaylaştırmalıdır (Önder, 2007; Kıraç, 2009). Çocuklar benzerlik ve farklılıklarından kaynaklanan gereksinimleri dikkate alınarak eğitim süreçlerine katılmaktadır. Özel gereksinimli çocukların genel eğitim süreçlerinde uyarlamalar yapmadan yarar sağlamaları güçtür (Özgür, 2004).

Öğretimde uyarlama akranlarından farklı eğitim gereksinimleri olan öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere katılımını arttırmak için çeşitli değişikliklerin yapılması olarak tanımlanır. Bu değişiklikler sınıfın düzenlenmesinde, öğrenci gruplarının oluşturulmasında, öğretim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin seçiminde yapılan değişikliklerdir (Kargın, 2006; MEB, 2010).

Öğrenmede güçlük yaşayan öğrenciler için gönderme öncesi süreçte yapılacak müdahaleler, öğretmenin sınıf yönetiminde ve öğretim süreçlerinde düzenlemelere gitmesi anlamına gelmektedir (Safran ve Safran, 1996). Uyarlamalar; değiştirilmiş müfredat hedefleri, özel öğretim yöntem ve materyalleri, yardımcı teknolojiler ve fiziksel çevrede değişiklikler yapmayı kapsar (Artesani ve Brown, 1998). Öğretim yöntem ve teknikleri açısından genel ve özel eğitim birbirine benzemekle birlikte, kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim

performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmeye ilgili konularda düzenlemeler yapılması gerekmektedir (MEB-ORGM, 2008/60 Nolu Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları). Öğretim yaklaşımlarında esneklik olması çocukların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için gereklidir. Okullar ve öğretmenler normal okul programından yararlanma konusunda güçlüklerle karşılaşan öğrenciler için yenilikçi programlar ve stratejiler uygulama konusunda esnekliğe sahip olmalıdır (Ossler ve Bader, 1990).

Kargın (2006) öğretimsel uyarlamaları sınıfın düzenlenmesi, öğrenci gruplarının oluşturulması, öğretim materyallerinin seçimi, öğretim yöntemlerinin uyarlanması, öğrenmeyi etkileyen diğer değişkenler olarak beş başlık altında belirtmişlerdir. Özmen (2003) ise öğretim öncesi düzenlemeler, öğretim sırasında düzenlemeler ve öğretim sonu yapılacak düzenlemeler olarak ele almıştır. Mastropieri ve Scruggs (2000) gönderme öncesi süreçte öğretimsel düzenlemeleri; programda, öğretim yöntemlerinde, sınıf yönetiminde ve sınıfın çevresinde uyarlamalar yapılması şeklinde belirtmişlerdir.

2.3.1. Program ve İçeriğin Uyarlanması

Programın Uyarlanması; sınıf öğretmeninin öğrencinin programda belirlenen amaçlardan hangilerini karşıladığını belirleyip, öğrencinin düzeyine göre uyarlamalara gitmesidir (Kargın, 2006). Öğrencinin performans düzeyine göre amaçların tamamını ele almak yerine, konuyu genel olarak ifade edecek şekilde amaçları seçmek gerekmektedir. Öğrencinin performansına bağlı olarak amaçlar artırılıp azaltılabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007). Eğitim programını uyarlama programın öğelerinde değişiklik yapma anlamına gelmektedir. Eğitim programındaki uyarlamalar yetersizliği olan çocuğun gereksinimlerine göre, yeni amaçlar koymayı gerektireceği gibi, amaçlarda değişiklik yapmadan, içeriğin oluşturulmasında ya da öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapmayı gerektirebilir (Özyürek, 2006).

Genel eğitim sınıflarında uygulanan eğitim-öğretim programının içeriğinin yetersizlikten etkilenen öğrenciler için daha basit biçimde düzenlenmesi, belirlenen öğretimsel amaçların daha basit düzeyde tutulması gerekmektedir (Smith, Polloway,

Patton, Dowdy, 2004). Öğretmen öğretilcek içerik konusunda müfredattan faydalanmaktadır. Öğretmen içeriği belirlerken, öğrencinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak düzenleme yapmalıdır. Öğretmen sunulan içeriğin ne kadar işlevsel olduğunu göz önünde bulundurmalıdır (Özmen, 2003). İçerik öğrenci için anlamlı ve değerli olmalıdır. İçeriğin öğrenciye pratik yararının ne olacağı belirtilmeli, onun ilgi ve gereksinimlerine uygun olmalıdır (Başar,1999; Vaughn, Bos ve Schumm, 2000).

Sınıf için geçerli olan öğretim içeriğini basitleştirerek uyarlama yapılabilir. Basitleştirme yaparken; diğer öğrenciler için geçerli olan amaçların daha basitleri seçilebilir ya da daha az sayıda konu ve beceri belirlenebilir (Batu ve İftar, 2007). İlköğretim düzeyinde kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin birçoğu buldukları sınıf düzeyinde değil de bu sınıf düzeyinin altında başarı göstermektedirler. Bu durumda buldukları sınıf düzeyinde değil de performans düzeyleri temel alınarak sınav içeriğinde değişikliklere yer verilmelidir (Kargın, 2006; Güven, 2009).

2.3.2.Çevresel Uyarlamalar

Çevresel uyarlamalar öğrenme durumlarıyla ilgili; öğretim zamanı, ortamı ve öğretim ortamında yer alan kişileri kapsayan uyarlamalardır (Snell ve Brown, 2000). Bir öğrenci sınıfın çevresel değişkenleri nedeniyle sınıf içinde bazı güçlükler yaşayabilir. Eğer öğretmen bu değişkenleri düzenlerse öğrencinin akademik başarısını düzeltebilir (Wood, 2002). Öğrenmede ortaya çıkan bireysel farklılıkları azaltmak amacıyla öğrenci grupları oluşturma yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bir sınıfta yer alan öğrenciler farklı şekillerde gruplara ayrılabilirler. Bu gruplar öğrencilerin eğitimsel düzeylerine, öğrenme yeteneklerine, öğrenme hızlarına, öğrenme biçimlerine göre oluşturulacağı gibi, sınıf içinde kullanılan öğretim yöntemlerine göre de oluşturulabilir (Kargın, 2006).

Bir öğrencinin oturduğu yeri değiştirmek veya en basitinden öğretmenin sınıftaki yerini değiştirmek bazı öğrencilerin etkinlik sırasındaki davranışlarında ve hazır bulunuşluluklarında önemli farklılıklar oluşturabilmektedir. Bir diğer çevresel strateji ise sınıfı düzenlemektir. Bu düzenleme içerisinde belirli öğrenciler için tercihlere göre oturma planı, etkinliklere olan ilgiyi artırmaya, yönlendirmelerin anlaşılmasına ve

gerektiğinde bireysel desteği sağlamaya yardımcı olabilir (Strickland ve Turnbull, 1990, Lewis ve Doorlag, 1999).

Sınıfın Düzenlenmesi; fiziksel çevrenin, sınıf kurallarının, sınıf ikliminin, sınıfın genel işleyişinin, zamanın ve ev ödevlerinin düzenlenmesi başlıklarında incelenebilir (Kargın, 2006). Sınıfın fiziksel çevresi örneğin, sınıf, masa, öğretim malzemeleri, aydınlatma ve sıcaklık öğrenci davranışları üzerinde etkilidir (Choate, 2000; Kırcaali İftar ve Batu, 2007). Sınıfın düzenlenmesi; fiziksel ortam, günlük etkinlikler, öğretim yöntemleri, uygun davranışları pekiştirme planı, sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması, uygun iletişim şekillerini bilme ve kullanma becerilerini kapsamaktadır. Sınıfın yapısı uygun olmayan davranışların sayısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Murdoch ve Petch- Hogan, 1996). Sınıfın genel görünüşü ve mekanla ilgili olarak duvar, ışık, sınıf alanı ve depo kullanımı bilinçli yapılmalıdır (Erturan, 2003). Tahta, perde, öğrenim araçları herkesçe görülebilmeli, öğretmenin, diğer insan ve araçların sesi herkesçe işitilmelidir. Görme, işitme sıkıntısı çeken çocuklar bu nesnelere yakın oturtulmalı, uzun boylular arkada olmalıdır (Başar, 1999).

Yapılacak düzenlemelerde öğretmen sınıftaki öğrencilerin kolayca hareket etmelerine imkan verecek şekilde sıraları düzenlemeli, ders malzemelerini öğretmen ve öğrencinin kolayca alabileceği şekilde düzenlenmeli ve kuralları ve sınıf alışkanlıklarını sınıfın köşelerine asmaya dikkat etmelidir (Cook, Klein, Tessier ve Daley, 2004; Özyürek, 2006; Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 2008). Renkli, düzenlenmiş, geniş ve uygun öğretim materyalleri için elverişli bir ortamın olması öğrenci ve öğretmen davranışları üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Choate, 2000).

Sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrencilere belirlenen kuralların açıklanması ve uygun davranışlar gösteren öğrencilerin bu davranışlarının pekiştirilmesini içerir. Olumlu sınıf iklimi, sınıf içinde özel gereksinimli öğrencilere birbirlerine yönelik genel kabul havasının oluşturulmasıdır. Sınıfın genel işleyişinin düzenlenmesi, bir okul gününde nelerin yapılacağından önceden belirlenmesidir ve bu özel gereksinimli öğrencilerin sınıfın rutinlerini izlemesi açısından önemlidir (Kargın, 2006). Öğretmen uygunsuz davranışlarla ilgili olarak sınıf yönetiminde değişikliğe gidebilir. Uygunsuz davranışı

azaltmak için davranış sözleşmesi ya da ödüllere yararlanabilir (Lewis ve Doorlag, 1999). Sınıftaki uygulamalarda, yapılan etkinliklerde bir sıra düzeni korunuyorsa, öğrenciler nasıl davranacakları konusunda şaşmazlar ve eğitim programlarına uyum bakımından zaman kaybı olmaz (Erturan, 2003).

Fiziksel ortam ve sosyal ortam birleştiğinde psikolojik ortam diye adlandırılan sınıf atmosferini oluşturmaktadır. Sınıf atmosferi yönetimin, okul personelinin, diğer sınıfların ve ailelerin sınıftaki engelliye karşı tutumundan etkilenmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2001).

Özel gereksinimli çocukların olası problem davranışlarının önlenmesi ve kontrol edilmesi sınıf yönetimi ile yakından ilişkilidir (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004). Uygun davranışları fark etme ve ödüllendirme olumlu okul ikliminin oluşmasını sağlamaktadır. Olumlu sınıf iklimi sınıfın işleyişinin, günlük rutinlerin, kuralların olduğu, sosyal, sembol pekiştiricilerin kullanıldığı, olumlu davranışların ödüllendirildiği ve uygun olmayan davranışların görmemezlikten gelindiği, aynı zamanda programın içeriği, öğretmenin kullandığı öğretim yöntemlerinin uygun olduğu sınıf ortamı olarak belirtilmiştir (Carpenter ve McKee-Higgins, 1996).

2.3.3.Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Uyarlanması

Öğretim yöntemlerinde yapılacak uyarlamalar; öğretimi yapılacak konuyu küçük basamaklara ayırma, her bir basamakta öğrencinin yapacağı tekrarı arttırma ve gerektiğinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını içermektedir. Sınıf ortamında öğretmenin kullandığı başlıca öğretim yöntemleri doğrudan öğretim ve işbirliğine dayalı öğrenmedir (Kargın, 2006). Seçilen yöntemler öğrencinin ihtiyaçlarına, yeteneklerine, ilgisine ve öğrenme stiline uygun olmalıdır (Özmen, 2003).

Doğrudan Öğretim; Sistematik öğretim, açık anlatımla öğretim, etkin öğretim gibi farklı isimlerle adlandırılan ve öğretmenin veya uygulayıcının doğrudan yürüttüğü öğretmen veya uygulayıcı merkezli bir öğretim modelidir. Bu yöntemde her bir öğretimsel basamağa ilişkin davranışsal amaçlar belirlenir (Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 2008; Baykoç Dönmez ve Şahin, 2011). Doğrudan öğretim

yöntemleri, anlatım, gösteriler, alıştırma-tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir (Metin ve Işıtan, 2011).

İşbirliğine Dayalı Öğrenme, İşbirlikli öğrenme ortak hedefleri gerçekleştirmek için birlikte çalışmayı gerektiren bir tekniktir. Böylece öğrenciler birlikte çalışmak ve birbirlerine öğretim yapmak konusunda yüksek performans sergilerler. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilere; aynı materyallerle grubun diğer üyelerinin de aynı şeyleri yapmasını sağlamak ve öğrencilerin birbirlerine öğrenilmesi gereken konu ile ilgili yardım ve destekte bulunmalarını sağlamak gibi çeşitli sorumluluklar verilmiştir (Haager ve Klingner, 2005).

Bu yöntem öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmektedir (Senemoğlu, 2000). İşbirliği ile öğretim; sistematik bir planlamayı, uygulamayı ve izleme/değerlendirmeyi gerektiren bir süreçtir. İşbirliği ile öğretim yaklaşımı uygulama öncesinde, uygulamada ve uygulama sonunda sistematik bir çalışmayı gerektirmektedir (Gürgür, 2005). İşbirlikli öğrenme grupları aktif öğrenmeyi kolaylaştırarak öğrencilerin planlama ve öğrenme deneyimlerini arttırmaktadır (Choate, 2000). Öğrencilerin diğer öğrencilere destek olması tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerinde en değerli yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir. İşbirlikli öğrenme yaklaşımları olumlu akran işbirliği ortamı ve akran öğretimi sağlaması açısından önemli bir yöntemdir (Halvorsan ve Neary, 2001).

2.3.4.Öğretim Materyallerinde Uyarlamalar Yapılması

Öğretim materyallerine erişim öğretim etkinliğini arttırmaktadır. Öğretmenler öğrenciler tarafından sık sık kullanılan malzemeleri kolayca ulaşılabilir bir yerde tutmalıdır (Rosenberg, O'Shea ve O'Shea, 1998). Çevrenin, grup eğitim tekniklerinin ve genel eğitim müfredatı materyallerinin sistemli bir şekilde düzenlenmesi bir sınıfta, beklenenden daha az başarı gösteren öğrencilerin ihtiyaçlarını ele almada etkili olacaktır (Strickland ve Turnbull, 1990). Öğretim materyalleri çok çeşitlidir. Bunlar görsel, işitsel materyaller olabilir. Öğrencinin yetersizlikten etkilenme durumuna, öğrenme özelliklerine ve performansına göre materyaller hazırlanmalıdır (Özmen, 2003).

Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amacıyla öğretim materyalleri, ders kitapları, öğretmen yapımı araçlar, modeller ve teknolojik araçlar kullanılmaktadır. Öğretim materyallerinin, ele alınan konuya ve çocukların gelişim düzeyine uygun olmasına, farklı konuları öğrenme sırasında da kullanılabilmesine, tüm duyuları destekleyecek şekilde hazırlanmasına ve yalnızca öğretmen tarafından değil öğrenci tarafından da kullanılmasına olanak verecek şekilde hazırlanmasına dikkat edilmelidir (Kargın, 2006). Gönderme öncesi stratejileri temel materyal ve içeriği değiştirmeksizin öğretme ve öğrenme yardımcılarının sağlanmasını içerebilir. Eğitsel taslaklar, sözlükler, altı çizili metinler, kayda alınmış materyaller, işitsel-görsel yardımcılar, çalışma kılavuzları, sadeleştirilmiş haritalar ve not alma kılavuzları, bir veya birkaç öğrenci için hazırlanan ancak tüm sınıfa fayda sağlayacak düzenlemelere örnektir (Strickland ve Turnbull, 1990) .

Öğretimsel uyarlamalar ile ilgili olarak yapılan bazı araştırmalar, öğretmenlerin destek ihtiyacı içerisinde olduklarını ve öğretimsel uyarlamalar konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir.

Barbara, Vitale ve Masten (1998) kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için öğretimsel uyarlamaların yapılması ve uygulanmasına yönelik yaptıkları araştırmalarında; Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler için öğretimsel uyarlamalar yapma, uygunluğu ve etkililiği, uygulanabilirliği konularında olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim sınıflarına dahil edildiklerinde, sınıf öğretmenlerinin sınıfın tümü için uyguladıkları geleneksel stratejileri bireyselleştirilmiş uyarlamalara tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Bu durumun nedeni ile ilgili olarak öğretmenlerin konu hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmaması ve bu konuda okul desteğinin az olmasını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler için bazı uyarlamalar yapılmasına olumlu bakmalarına rağmen sınıflarına öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler getirildiğinde geleneksel öğretim metodlarını değiştirmedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

2.4.Gönderme Sürecine Karar Verilmesi

Öğrencinin sınıf ve başarı kayıtları, müfredat programına göre geldiği yer, okul ortamında davranışlarına ilişkin gözlem raporları, anne-babanın değerlendirmeleri, standardize test sonuçları ya da profilleri, sağlık hizmetleri, sosyal hizmetler ya da diğer bir kaynaktan okula gelen bilgiler gönderme sürecinde raporlaştırılmalıdır (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yol Haritası, MEB 2004).

Sınıf ortamında, öğretim yöntemlerinde ve öğretim materyallerinde yapılan tüm değişikliklere, uyarlamalara karşın bir öğrenci halen güçlük yaşamaya devam ediyorsa, o zaman Rehberlik ve Araştırma Merkezine yönlendirmeden söz edilmelidir (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yol Haritası, MEB 2004; Kargın, 2006; Çuhadar, 2006; Kırcaali İftar ve Batu, 2007; Gürsel ve Vuran, 2010). Araştırmalar, özel eğitime yönlendirmelerin gönderme öncesi işlemler sonucunda oldukça azaltılacağını belirtmesine rağmen, hiçbir kanıt düzenleme yapılmamış bir sınıf ortamında devam etmenin beklenenden daha az başarı gösteren çocuklara fayda sağladığını göstermemektedir (Strickland ve Turnbull, 1990).

Gönderme sürecinde, öğrenci için alınan tüm önlemler ve yapılan tüm uyarlamalar ve öğrenci hakkında toplanan bilgiler rapor haline getirilir. Öğrencinin ayrıntılı değerlendirmeye gönderilmesi kararı, sınıf öğretmeni, rehberlik servisi ve öğrenci ailesinin işbirliği ile verilmelidir (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yol Haritası, MEB 2004; Gürsel ve Vuran, 2010).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracının geliştirilmesi, araştırma verilerinin toplanması, verilerin dökümü ve analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin risk taşıyan öğrencilerle ilgili gönderme öncesi sürece ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış nitel bir araştırmadır. Araştırma verilerinin toplanması sürecinde nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmaların en belirgin özelliği, üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırma yapılan olay, olgu, norm ve değerlerin incelenmeye çalışılmasıdır (Ekiz, 2004).

Nitel araştırmalarda görüşme, gözlem ve yazılı doküman ve belgelerin analizi en yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinde, görüşülen kişilerin bakış açılarını, anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini anlamak, nicel görüşmelerden farklı olarak yüzeysel değil daha derin bilgi edinmek esastır (Kuş, 2009).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde bir dizi soru hazırlanarak kendileri ile görüşme yapılan herkese sorular aynı sıra ile sorulur. Görüşmeye katılan kişi görüşme sırasında soruları istediği genişlikte yanıtlayabilir (Berg, 2001).

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; katılımcılardan derinlemesine ve zengin bilgi edinmede esneklik sağlayarak, ek soruların sorulmasına, gerekirse sorunun tekrar edilmesine olanak sağlayarak araştırmacının veri toplama sürecinde daha kontrollü olmasına imkan tanınması, daha verimli bir iletişim ve etkileşim sağlaması, sorulara yanıt alma oranının daha yüksek olması nedenleriyle tercih edilmiştir.

3.2.Katılımcılar

Bu bölümde katılımcıların belirlenmesi, özellikleri ve araştırma yapılan okullara ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.2.1.Katılımcıların Belirlenmesi

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden; kartopu zincirleme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kartopu zincirleme örnekleme yöntemi probleme ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında etkili bir yöntemdir. Bu yöntemde süreç “Bu konuda ençok bilgi sahibi kimler olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi istersiniz?” sorularıyla başlar. Süreç ilerledikçe elde edilen isimler veya durumlar kartopu gibi büyümeye devam eder (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın katılımcılarını Kocaeli İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 16 ilköğretim okulundaki 30 sınıf ğretmeni oluşturmaktadır.

3.2.2.Katılımcıların zellikleri

Araştırma kapsamında görüşme yapılan toplam 30 katılımcının kod ismi, yaşı, eğitim durumu, mesleki deneyimi, kaynaştırma deneyimi, hizmet içi eğitim alma durumu gibi bilgiler Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. Görüşme Yapılan Katılımcıların Özellikleri

Katılımcıların									
Görüşme No	Kod İsim	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mezun Old. Bölüm	Mesleki Deneyimi	Kaynaştırma Deneyimi	Hizmet İçi Eğitim	
1	Ayşegül	41	K	Lisans	Sınıf Öğrt.	17	+	+	
2	Mustafa	40	E	Lisans	Sınıf Öğrt.	17	+	+	
3	Gökçe	38	K	Lisans	Sınıf Öğrt.	17	+	+	
4	Zehra	34	K	Lisans	Sınıf Öğrt.	12	+	+	
5	Nurten	35	K	Lisans	Sınıf Öğrt.	14	+	+	
6	Nesrin	44	K	Ön Lisans	Sınıf Öğrt.	23	+	+	
7	Murat	40	E	Lisans	Sınıf Öğrt.	18	+	+	
8	Elif	51	K	Ön Lisans	Sınıf Öğrt.	32	+	+	
9	Can	51	E	Ön Lisans	Sınıf Öğrt.	33	+	+	
10	Ali	36	E	Lisans	Yapı Tasarım Öğrt.	14	+	+	
11	Dilek	42	K	Lisans	Sınıf Öğrt.	24	+	+	
12	İhsan	37	E	Lisans	Sınıf Öğrt.	15	+	+	
13	Selin	54	K	Ön Lisans	Sınıf Öğrt.	32	+	+	
14	Öznur	42	K	Lisans	Sınıf Öğrt.	21	+	+	
15	Emine	45	K	Lisans	Sınıf Öğrt.	25	+	+	
16	Suna	39	K	Lisans	Sınıf Öğrt.	20	+	+	
17	Osman	50	E	Ön Lisans	Sınıf Öğrt.	23	+	+	
18	Eda	47	K	Lisans	Sınıf Öğrt.	24	+	+	
19	Merve	53	K	Lisans	Kamu Yön.	16	+	+	
20	Seyhan	33	K	Lisans	Biyoloji	9	+	+	
21	Nazan	42	K	Ön Lisans	Sınıf Öğrt.	21	+	+	
22	Hacer	29	K	Lisans	Sınıf Öğrt.	5	+	+	
23	Mine	27	K	Lisans	Sınıf Öğrt.	5	+	+	
24	Sema	39	K	Lisans	Sınıf Öğrt.	16	+	+	
25	Rahim	41	E	Lisans	Turizm	14	+	+	
26	Gülşen	30	K	Lisans	Sınıf Öğrt.	7	+	+	
27	Fatma	37	K	Lisans	Sınıf Öğrt.	13	+	+	
28	Ceren	52	K	Ön Lisans	Sınıf Öğrt.	32	+	+	
29	Sevgi	26	K	Lisans	Sınıf Öğrt.	4	+	+	
30	Filiz	45	K	Ön Lisans	Sınıf Öğrt.	25	+	+	

Tablo 2’de de görüldüğü gibi görüşme yapılan katılımcıların özellikleri şöyledir: Öğretmenlerin yaşları 26 ile 52 arasında değişmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 7’si erkek 23’ü kadındır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 4’ü eğitimlerini sınıf öğretmenliği dışında farklı bir programda tamamlamıştır. Öğretmenlerin 8’i sınıf öğretmenliği ön lisans programından, 18’i ise sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada, araştırma verilerinin toplanması yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme yapılırken katılımcılara izleyen bölümde yer alan sorular sorulmuştur.

3.3.1. Görüşme Sorularının Oluşturulması

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri hakkında veri toplamak amacıyla görüşme öncesinde yazılı olarak doldurmaları için Kişisel Bilgi Formu geliştirilmiştir (Ek-2). Bu formda öğretmenlerin kişisel bilgileri, meslekteki deneyimleri, hizmetiçi eğitim durumları gibi bilgilerin toplanmasına yönelik sorular yer almıştır.

Araştırmada görüşme sorularının belirlenmesi amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Bu süreçte gönderme öncesi süreci inceleyen yurt dışı ve yurt içi kaynaklar incelenerek araştırma sorularının genel çerçevesi belirlenmiştir. Görüşme soruları alandan iki uzman tarafından gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Görüşmede kullanılacak sorular hazırlanırken; kolay anlaşılabilir sorular yazma, odaklı sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, alternatif sorular sorma ve irdeleme soruları hazırlama, soruları mantıklı bir biçimde organize etme gibi görüşme formu hazırlanırken dikkat edilmesi gereken ilkelere de uyulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.3.2.Görüşme Soruları

1. Sınıfınızdaki bir öğrencinin akademik ve sosyal yönden diğerlerinden farklı olup desteğe gereksinim duyduğunu nasıl anlarsınız? Bu öğrenciler ne gibi özellikler gösterirler?
2. Sınıfınızda böyle bir öğrenciyi fark ettiğinizde;
 - a. İlk olarak ne yaparsınız?
 - b. Bunu kimlerle paylaşırsınız?
3. Sınıfınızda böyle bir öğrenciyi tanımaya yönelik neler yaparsınız ?
4. Böyle bir öğrencinin derslerde işlediğiniz programa göre bilgi seviyesini belirlemek için ne yaparsınız?
5. Böyle bir öğrencinin derslerde işlediğiniz programın gerisinde kalması durumunda neler yaparsınız ?
6. Sınıfınızda böyle bir öğrenci olduğunda sınıf ortamında ne gibi düzenlemelere gidersiniz ?
7. Böyle bir öğrencinin arkadaşları tarafından kabul görmesini sağlamak için neler yaparsınız?
8. Bu öğrenciler sınıfınızın düzenini bozan davranışlar sergilediğinde neler yaparsınız ?
9. Ders işlerken herhangi bir konuyu bu öğrencilere öğretmek için nasıl bir yol izlersiniz?
10. Sınıfınızda böyle bir öğrenci olduğunda kullandığınız araç-gereç ve materyallerde ne gibi düzenlemeler yaparsınız?
11. Bu öğrenciler için ev ödevi verirken nelere dikkat edersiniz ?
12. Bu öğrencilerdeki ;
 - a. Akademik ilerlemeleri belirlemek için neler yaparsınız?
 - b. Sosyal açıdan ilerlemeleri belirlemek için neler yaparsınız?
13. Bu öğrencilere ait çalışma örneklerini ne yaparsınız ?
14. Bir sınıf öğretmeni olarak böyle bir öğrenciyi inceleme için RAM'a gönderme kararı vermenizde neler etkili olur ?
15. Bu konuyla ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mı ?

3.4.Verilerin Toplanması

Bu bölümde görüşme formu, görüşme ilkeleri ve verilerin toplanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1.Görüşme Formu

Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsamını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının oluşturduğu görüşme formu kullanılmıştır (Ek-1). Görüşme formunun giriş bölümünde görüşmeci, görüşülen kişiyi aydınlatmak için kişisel bilgilerini ve görüşmenin amacını, araştırma problemi ile ilişkili bir biçimde açıklamıştır. Bu giriş bölümünde amaç, görüşülen kişiyi görüşmeye ısındırmak ve kendini rahat hissetmesini sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu amaçla, araştırmacı kendisinin Marmara Üniversitesi'nde Özel Eğitim Anabilim Dalı öğrencisi olduğunu ve bu araştırmada elde edilecek verilerin yüksek lisans tezinin verilerini oluşturacağını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların tamamına araştırmanın amacının, sınıf öğretmenlerinin risk taşıyan öğrencilerle ilgili gönderme öncesi sürece ilişkin görüşlerinin belirlenmesi olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılara, görüşme sürecinde verilen bilgilerin bilimsel veri olarak kullanılacağı, görüşme sorularının araştırmacı tarafından sorulacağı, eğer soru ile ilgili anlaşılmayan bir yer olursa sorunun tekrar edilebileceği yazılı olarak görüşme kılavuzunda açıklanmıştır ayrıca katılımcıya söylenmiştir. Görüşme sırasında ses kaydı yapılmak istendiği ifade edilmiştir.

3.4.2.Görüşme İlkelerinin Belirlenmesi

Görüşme sürecinin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler ve süreçler vardır. Görüşme sürecinde, soruların emir verme veya bir zorunluluk ifadesiyle değil sohbet tarzında sorulması, katılımcıları yönlendirme ve şartlandırmadan uzak durulması, katılımcılara karşı teşvik edici ve rahatlama sağlayacak şekilde geri bildirimler verilmesi, yansız ve "empatik" olunması, katılımcı ile güvenilir ve dostça ilişki kurulması (Yıldırım ve Şimşek, 2008) ilkelerine dikkat edilmiştir.

Görüşmeler sırasında, katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmıştır. Görüşme soruları belirlendikten sonra bir sıraya konulmuş ve soruların belirlenen sıra ile sorulmasına dikkat edilmiştir. Sorular yanıtlanırken sorulan soru ile birlikte başka bir sorunun yanıtı yeterli olarak verilmişse, o sorunun tekrar sorulmamasına, ancak eğer sorulan soruyla birlikte başka bir sorunun cevabı verilirse katılımcının eklemek istediği başka bir şey olup olmadığını öğrenmek amacıyla “.....’dan az önce biraz bahsettiniz, bu konuda başka eklemek istediğiniz şeyler var mı?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşme sırasında sorunun anlaşılmaması gibi bir durum karşısında araştırmacının soruyu tekrarlamasına karar verilmiştir. Katılımcıların görüşme sırasında açıklık getirilmesini istedikleri sorular olması durumunda, kendilerini yönlendirmeyecek şekilde önceden belirlenen ifadeler doğrultusunda açıklama yapılmasına dikkat edilmiştir.

3.4.3.Pilot Uygulama

Görüşme sorularının anlaşılma durumunu test etmek ve kullanışlı bir görüşme formu oluşturabilmek için pilot uygulama yapılmıştır. Görüşme sorularının araştırılan konuyu kapsayıp kapsamadığını, soruların anlaşılır olup olmadığını, soruların soruluş biçimini, soruların sırasını, ek sorular gerekip gerekmediğini ve görüşme süresinin ne kadar süreceğini belirlemek ve araştırmacının görüşme tekniğini kullanma becerilerini sınamak amacıyla iki sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır.

Pilot uygulamaya başlamadan önce araştırmacı araştırma amacını ve görüşmenin ne şekilde yürütüleceğini açıklamıştır. Görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılarak görüşmenin kayıt altına alınması için izin alınmıştır. Pilot uygulamada görüşme soruları belirlenen sıra ile sorulmuş ve görüşme Oblio marka bir ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt edilmiştir. Görüşme sonunda katılımcılara sorularla ilgili görüşleri sorulmuş, sorularda anlaşılmayan bir nokta yada eklemek istedikleri herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulmuştur. Görüşmelerden biri 15, diğeri 28 dakika sürmüştür. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılarak, ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler ve katılımcıların görüşleri sonucunda sorularda herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek olmadığı görülmüştür.

3.4.4.Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 24.01.2011-25.02.2011 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmelerin kesintiye uğramayacak bir ortamda gerçekleştirilebilmesi için, okullardaki rehber öğretmenlerle işbirliği yapılarak, rehberlik servislerinde görüşmelerin gerçekleştirilmesine çalışılmıştır.

Görüşmeye başlamadan önce katılımcılarla kısa bir sohbet yapılmıştır. Bu sohbet sırasında katılımcılarla güven ilişkisinin sağlanması adına konu hakkında tanıtıcı bilgi verilerek istemedikleri takdirde isimlerinin araştırmada kesinlikle kullanılmayacağı belirtilmiştir. Görüşme sonucunda verilerin sağlıklı olarak kullanılabilmesi ve veri kaybı yaşanmaması için ses kaydı almanın gerekliliği katılımcılara anlatılarak, ses kaydına başladıktan sonra bu konuda tekrar izin verdiklerini ifade etmeleri gerektiği söylenmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacı ses kayıt cihazı, harici mikrofon, görüşme formu, not almak için kalem ve not defteri bulundurmıştır. Görüşme öncesinde öğretmenlere Kişisel Bilgi Formları doldurulduktan sonra görüşmelere başlanmıştır. Araştırmacı her görüşmenin öncesinde, görüşeceği öğretmene, araştırmasını sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri rehberlik araştırma merkezlerine göndermeden önceki süreçte yaptıkları çalışmaların belirlenmesine yönelik bir araştırma olduğunu belirterek görüşmeye katıldıkları için teşekkür ederek başlamıştır.

Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edildikten sonra görüşmelerin yapıldığı gün bilgisayar ortamına aktarılarak ses kayıt dosyası oluşturulmuş ayrıca bu dosya, verileri güvence altına almak için yedeklenmiştir. 16. görüşmeden sonra ses kaydı için kullanılan cihazın arıza yapması nedeniyle görüşmelerde Nokia marka ses kayıt özelliği olan bir cep telefonu ve Oblio marka ses kayıt özelliği olan bir mp3 çalar aynı anda kayıt yapmak için kullanılmıştır.

Görüşmelerde katılımcıların tamamına önceden hazırlanmış olan sıraya göre onbeş soru yöneltilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerin yapıldığı yer, görüşme tarihleri ve görüşme süresi ile ilgili bilgiler Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Görüşmelerin Yapıldığı Yer, Tarih ve Görüşme Süreleri

Görüşme No	Katılımcının Kod İsmi	Görüşmenin yapıldığı yer	Tarih	Süre
1	Ayşegül	Rehberlik Servisi	24.01.2011	21:15:00
2	Mustafa	Rehberlik Servisi	24.01.2011	36:10:00
3	Gökçe	Rehberlik Servisi	24.01.2011	24:07:00
4	Zehra	Rehberlik Servisi	24.01.2011	35:55:00
5	Nurten	Rehberlik Servisi	24.01.2011	26:13:00
6	Nesrin	Rehberlik Servisi	25.01.2011	39:34:00
7	Murat	Rehberlik Servisi	25.01.2011	28:18:00
8	Elif	Rehberlik Servisi	25.01.2011	52:49:00
9	Can	Rehberlik Servisi	25.01.2011	26:55:00
10	Ali	Rehberlik Servisi	26.01.2011	37:35:00
11	Dilek	Rehberlik Servisi	26.01.2011	35:43:00
12	İhsan	Konferans salonu	26.01.2011	30:43:00
13	Selin	Konferans salonu	27.01.2011	27:40:00
14	Öznur	Müdür Yardımcısı Odası	27.01.2011	27:20:00
15	Emine	Rehberlik Servisi	27.01.2011	28:52:00
16	Suna	Müdür Odası	27.01.2011	40:63:00
17	Osman	Rehberlik Servisi	14.02.2011	35:24:00
18	Eda	Rehberlik Servisi	16.02.2011	30:56:00
19	Merve	Rehberlik Servisi	16.02.2011	28:40:00
20	Seyhan	Rehberlik Servisi	16.02.2011	21:33:00
21	Nazan	Rehberlik Servisi	16.02.2011	20:00:00
22	Hacer	Sınıf	17.02.2011	25:24:00
23	Mine	Rehberlik Servisi	17.02.2011	21:33:00
24	Sema	Rehberlik Servisi	18.02.2011	38:08:00
25	Rahim	Rehberlik Servisi	18.02.2011	30:55:00
26	Gülşen	Rehberlik Servisi	18.02.2011	20:02:00
27	Fatma	Rehberlik Servisi	18.02.2011	24:25:00
28	Ceren	Rehberlik Servisi	22.02.2011	26:07:00
29	Sevgi	Rehberlik Servisi	23.02.2011	21:34:00
30	Filiz	Rehberlik Servisi	25.02.2011	20:33:00

Görüşmelerin yirmi beşi okulların rehberlik servislerinde, ikisi okulun konferans salonunda, biri sınıfta, biri müdür yardımcısı odasında, biri müdür odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları görüşme kılavuzunda belirtilen sırasıyla öğretmenlere sorulmuştur. Yapılan görüşmeler en az yirmi dakika, en fazla elli iki dakika sürmüştür. Görüşmeler Tablo 3'te görüldüğü gibi 24.01.2011 tarihinde başlayıp 25.02.2011 tarihinde sona ermiştir.

3.5.Verilerin Dökümü ve Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz yaklaşımına göre çözümlenmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.5.1.Verilerin Dökümü

Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtlarının yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Ses kayıtları her katılımcı için, hiçbir değişiklik yapılmadan görüşme kayıt cetveline yazılmıştır. Görüşme kayıt cetveli, soldan sağa doğru, betimsel indeks, satır numarası, betimsel veri ve gözlemci yorumunu içeren dört sütundan oluşmaktadır (Ek- 6) Yazılı hale getirilen görüşme dökümleri okunarak görüşme sırasında elde edilen verilerin satır numaralarına göre düzenlemesi yapılarak betimsel indeksler oluşturulmuştur. Betimsel indeks, araştırmacının betimsel bilgiler bölümünde yer alan verilerdeki bilgileri sınıflamak için kendisine kolaylık sağlayacak şekilde bu bilgileri özetlediği bölümdür. Görüşme sırasında görüşmecinin düşünceleri ya da kişisel notları görüşme kayıt cetvelinin yansıtma indeksi bölümüne yazılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşme kayıtlarının dökümünde, her bir katılımcı için ayrı bir görüşme kayıt cetveli kullanılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin dökümlerinde otuz adet görüşme kayıt cetveli kullanılarak dosyalanmıştır. Dosyalanan otuz adet görüşme kayıt cetvelinin birer kopyası alınarak ayrı bir klasörde yedeklenmiştir. Her bir görüşme dökümüne sayfa numarası verilmiştir. Görüşme dökümlerinin tamamı kümülatif olarak toplandığında 392 sayfa olduğu görülmüştür.

3.5.2.Kodlama Anahtarlarının Oluşturulması

Görüşme sırasında kullanılan sorular göz önünde bulundurularak her bir soru maddesinin altında yer alabilecek yanıt kategorilerinin yazılı olduğu “Görüşme Kodlama Anahtarı” oluşturulmuştur. Katılımcıların tamamının birinci soruya verdiği

yanıtlar okunarak kodlama yapılmıştır. Birinci soru ile ilgili kodlamalar bittikten sonra ikinci soruya geçilmiştir. Aynı işlemler bütün sorular için sıra ile gerçekleştirilmiştir. Tüm sorulara verilen yanıtların kodlama işlemi tamamlandıktan sonra yapılan tüm kodlamalar karşılaştırılarak ortak içeriğe sahip olan veriler tek bir başlık altında birleştirilmiştir. Örneğin kendi yaş grubuyla kıyaslama yapma ve sınıf geneliyle karşılaştırma yapma şeklinde ifade edilen iki farklı kod kendi yaş grubuyla karşılaştırma şeklinde tek bir kod haline getirilmiştir.

3.5.3.Değerlendiriciler Arası Güvenirliğin Belirlenmesi

Değerlendiriciler arası güvenirliğin belirlenmesi amacıyla daha önce çoğaltılarak yedeklenen görüşme dökümleri içinden yansız atama yoluyla seçilen dokuz görüşmenin dökümleri ve kodlama anahtarı alandan bir uzmana verilmiştir. Uzman ve araştırmacı birbirinden bağımsız olarak kodlama anahtarında belirlenen kodlara göre görüşme dökümlerindeki ilgili yerlerin altını çizerek işaretleme yapmışlardır. Altı çizilen ve işaretlenen satırlar araştırmacı ve uzman tarafından her bir görüşme formu için ayrı ayrı değerlendiriciler arası güvenirlilik belirleme formuna (Ek-4) işlenmiştir. Bu işlem yapılırken benzer satırlar işaretlenmiş ise “Görüş Birliği” olarak kabul edilmiştir. Farklı kod verilmiş ya da araştırmacı ve uzman tarafından tamamen farklı satırlar işaretlenmiş ise araştırmacının yaptığı analiz referans olarak kabul edilmiş ve yalnızca bir “Görüş Ayrılığı” olarak kabul edilmiştir.

Araştırmacı ve uzman tarafından görüş birliği olarak değerlendirilen kodlar sayılarak her birinin toplam değeri yazılmıştır. Örneğin kodlama anahtarındaki birinci konu için birinci görüşme dökümünde üç farklı kod varsa ve tamamı görüş birliği olarak işaretlenmişse bu durumda görüş birliği için üç puan verilmiştir. Kodlama anahtarındaki birinci konu için dokuz görüşmenin tamamında işaretlenen görüş birliği ve görüş ayrılığı puanları bu şekilde yazılarak toplanmıştır. Aynı işlemler kodlama anahtarındaki diğer konular için de yapılmıştır. Eğer araştırmacı ya da uzman tarafından soru ile ilgili hiçbir işaretleme yapılmamışsa görüş birliği olarak kabul edilmiş ve bir puan verilmiştir (Ek-5).

Güvenilirlik değerlendirmesi yapılan tüm görüşme dökümlerinden aynı soru için araştırmacı ve uzmanın “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” sayılmış ve elde edilen sayısal değerler formüle uygulanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirlik yüzdelerini hesaplamak için $(\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})) \times 100$ formülü kullanılmıştır. Tablo 4’da yapılan güvenilirlik hesaplamalarının yüzdeleri en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirliliğin %80 ile %100 arasında değiştiği ve ortalamasının %87,8 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri

Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri	
<i>Sorular</i>	<i>Güvenirlik Yüzdeleri %</i>
Soru 2.2	%100
Soru 13	%100
Soru 10	%94
Soru 2.1	%91
Soru 5	%90
Soru 6	%89
Soru 15	%88
Soru 9	%87
Soru 3	%86
Soru 14	%86
Soru 4	%85
Soru 7	%84
Soru 8	%84
Soru 12.2	%84
Soru 11	%83
Soru 1	%82
Soru 12.1	%80
Ortalama	%87,8

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri inceleme için rehberlik araştırma merkezlerine göndermeden önceki süreçte yapılan çalışmalar ve öğretimsel düzenlemelerle ilgili görüşlerini almak amacıyla sorulan araştırma sorularına verdikleri yanıtların betimsel analiz tekniği ile çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın temel amacı doğrultusunda hazırlanmış olan görüşme sorularının araştırmanın amaçları doğrultusunda gruplandırılması yapılarak sunulmuştur. Görüşmeler sırasında katılımcılar, bir sorunun yanıtı olarak birden fazla konuyu dile getirebilmişlerdir. Bu durumda araştırmacı görüşme kodlama anahtarı üzerinde o katılımcı için birden fazla işaretleme yapmıştır. Bu nedenle soruların frekansları toplam katılımcı sayısından fazla olabilmektedir.

Araştırma bulgularını oluşturan temalar şu şekilde sıralanabilir:

1. İlk belirleme aşamasında yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerle ilgili bulgular
2. Öğretimsel uyarlamalara ilişkin görüşlerle ilgili bulgular
3. Eğitsel değerlendirme için RAM'a gönderme kararı verilmesi ile ilgili bulgular
4. Öğretmenlerin konuyla ilgili önerileri

Bu dört temanın bulgularını aktarırken frekansı yüksek olan alt temalara ilişkin örnekler verilmiştir. Bazı alt temaların frekansı düşük olmasına karşın araştırmanın bulgularını zenginleştireceği düşüncesi ile bu alt temalarla ilgili görüşlere de yer verilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılmış ve alıntılar satır numarası verilerek gösterilmiştir. Tırnak içinde, italik olarak belirtilen alıntılar görüşme dökümanının hangi satırında olduğu parantez içinde belirtilmiştir. Görüşme sırasında katılımcının soruyu yanıtlarken farklı konulardan söz etmesi durumunda, alıntıda bu kısımlar parantez içinde sıralı nokta işaretiyle gösterilmiş ve bu kısımlar aktarılmamıştır.

4.1. İlk belirleme aşamasında yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerle ilgili bulgular

Özel gereksinimli öğrencilerin ilk belirlenmesi aşamasında yapılan çalışmalar; özel gereksinimli öğrenciyi fark ettiren özellikler, öğrenciyi fark ettikten sonra ilk yapılan çalışma, öğrencinin durumunun paylaşılması, öğrenciyi tanıma sürecinde yapılan çalışmalar ve bilgi düzeyinin belirlenmesi sürecinde yapılan çalışmalarla ilgili bulgular şeklinde gruplandırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

4.1.1. Öğrenciyi fark ettiren özellikler

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine, “Sınıftaki bir öğrencinin akademik ve sosyal yönden diğerlerinden farklı olup desteğe gereksinim duyduğunu nasıl anlarsınız? Bu öğrenciler ne gibi özellikler göstermektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 5’te görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğrenciyi Fark Ettiren Özellikler

Yanıtlar	f
Akademik olarak yetersizlikler yaşamaları	17
Sosyalleşme ve uyum sorunları yaşamaları	17
Öğrenme ve algılamada gecikme	13
Davranış problemleri göstermeleri	11
Derse katılımlarında sorun olması	9
Hareketlilik ve dikkat problemleri yaşamaları	8
Kendini ifade etme sorunları yaşamaları	6
Bakışlarında farklılık olması	5
Fiziksel özelliklerinden fark edilmesi	3
Ödevlerini yapmada yetersizlikler	2
Görüşler Toplamı	91

Tablo 5’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin 17’si sınıf ortamında bu tür öğrencilerin akademik yetersizlikler yaşamaları nedeniyle fark edildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin diğer 17’si bu öğrencilerin sosyalleşme ve uyum sorunları yaşadıklarını, 13’ü ise öğrenme ve algılama konusunda gecikme

yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 11'i, bu öğrencilerin davranış problemleri gösterdiklerini, 9'u derse katılımlarında sorun olduğunu 8'i hareketlilik ve dikkat problemleri yaşadıklarını, 6'sı kendini ifade etme sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 5'i öğrencilerin bakışlarında farklılık olduğunu belirtmişlerdir, 3'ü fiziksel özellikleri nedeniyle öğrencileri fark ettiklerini, 2'si ise bu öğrencilerin ödevlerini yapmada yetersizlikler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenler konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir: Öznur Öğretmen, *“Çocuk 1.sınıfta, kalem tutamıyorsa ya da harfin yönlerini yanlış yazıyorsa ya da sayıları ki marta kadar ki normal bi yaş grubuna baktığın zaman bir çocuk herhangi bir ters durum olmadığı müddetçe marta kadar okur, bu çocuk mart gelmiş,okumamış hala okumamışı bırak harfleri bile tanımıyorsa, bi kaç harfi tanımıyorsa bile anlarsın ki zaten bunda bi gerilik var olduğunu.”* (st.350-353) şeklinde görüş belirterek akademik olarak yetersizlikler yaşandığını belirtmiştir.

Dilek Öğretmen, *“Sınıfta sürekli şikayet ediliyor bu çocuklar. Diğer çocuklar tarafından oyuna alınmıyor. Dışarılarda oyun oynarken bu çocuklar tek kalıyor. Siz katsanız bile o grupta birlikte hareket etmiyor, grubun dışında kalmayı yeğliyor. Bir şekilde gruptan soyutluyor kendini. Ordan anlıyorum ben yani”*(st.43-45) şeklinde görüş belirterek bu öğrencilerin sosyalleşme ve uyum sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Sevgi Öğretmen, *“ Sınıf genelinde yapılan çalışmalara aktif olarak katılamıyorsa sınıf içerisindeki etkinliklerde belli oluyo buna göre anlamaya çalışıyorum.... yine derslere aktif katılamıyorsa çocuk işte sorula sorulara hem net bir şekilde cevap veremiyorsa sınıfın gerisinde kalmıştır zaten ordan ortaya çıkıyor.”*(st. 13-25) şeklinde görüş belirterek derse katılımlarında sorun olduğunu ifade etmiştir. Nazan Öğretmen; *“Ders anlatmaya başladığınız zaman bu türlü öğrencilerde sıkıntıyla karşılaşıyorsunuz, siz ee sizi dinlememe, başka şeylerle uğraşma ee dikkat eksikliği görüyorsunuz ve ders bu tip tekrar geriye dönük olarak hani kazanım kazanıldı mı ne durumda olduğunu ölçtüğünüz zamanda bu türlü öğrencilerde kesinlikle anlaşılmadığını farkediyorsunuz.”*(st.20-23) şeklinde görüş belirtmiştir.İhsan öğretmen, *“ Alguları dikkatleri daha kısa süreli oluyor bu çocukların çok daha kısa süreli ,normal çocuklar yedi sekiz dakika tutabiliyorsa şeyde bu çocuklar iki dakika tutabiliyor hemen*

dağılıyor çocuk, dikkati dağılıyor ee sürekli başka şeylerle meşgul oluyor bu çocuklar'' (st.13-15) şeklinde görüş belirterek öğrencilerin dikkat problemleri yaşadıklarını ifade etmiştir. Elif Öğretmen, *''İlkönce genelde öğretmenle göz teması fazla kurmaz bir sıkıntısını anlatırken veya öğretmeni dinlerken başka taraflara bakar yani göz teması fazla kurmaz''* (st.16-17) şeklinde görüş belirterek öğrencilerin bakışlarında farklılık olduğunu ifade etmiştir.

4.1.2.Öğrenciyi fark ettikten sonra ilk yapılan çalışma

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine böyle bir öğrenciyi fark ettiğinizde ilk olarak ne yaparsınız sorusu yöneltilmiştir. Tablo 6'da sınıf öğretmenlerinin soruya verdiği yanıtlar ve frekans dağılımları görülmektedir.

Tablo 6.Öğrenciyi Fark Ettikten Sonra İlk Yapılan Çalışma

Yanıtlar	f
Aile ile görüşme	21
Gözlem yapma	10
Öğrenci ile görüşme	5
Sınıf içi oturma yerinde değişiklik	2
Görüşler Toplamı	38

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin 21'i ilk olarak aile ile görüşme yaptıklarını, 10'u gözlem yaptıklarını, 5'i çocukla görüştiklerini, 2'si ise sınıf içi oturma yerinde değişiklik yaptıklarını belirtmişlerdir.

Aile ile görüşme yaptıklarını ifade eden öğretmenlerden Emine Öğretmen, *''Önce ailesi ile görüştüm. Yani acaba evde destek alabiliyor mu ? Verilen etkinlikleri evde yapabiliyor mu? Tekrar edebiliyor mu gibi birtakım ön bilgiler aldım. Aile yardımcı olamıyor mesela bu konuda çocuğuna, eğitim seviyeleri düşük hı hani acaba eğitim seviyelerinden mi kaynaklanıyor çocuk destek alamadı akademik becerileri gelişmedi mi diye düşündüm.''*(st34-39) şeklinde ifade ederek aile ile görüşme yaptığını belirtmiştir. Rahim Öğretmen *''Öncelikle kesinlikle aile ile görüşürüz hani bazı sıkıntılar var mı işte yani ne bilim aile deki düzen nedir ki o düzen mi acaba çocuğu etkiliyor bunları falanda*

görmeye çalışırız, gelişim sürecini görmeye çalışırız hani çocuk as küçük yaşlarda bir menenjit şu bu tarz hastalıklar geçirmiş olabilir ve bu belki şuandaki gelişim sürecini etkiliyor olabilir falan bunları bulmaya çalışırız.’’(st.32-36); Fatma Öğretmen, “ İlk olarak ne yaparım önce bi gözlem seviyesini arttırırım bi emin olmak açısından daha sonra eğer bu çocuk nakil gelmişse ulaşabileceğim bir yerdeyse öğretmen gözlemine başvurmayaya çalışırım, okulunu incelerim ,okulunu incelerim ... yaşadıkları çevre farklı çevrenin davranışları farklı olumlu ve olumsuz örnek sayıları farklı olduğu için bi ordan bakarım, mahallelerinden bakarım arkasından annelerini gözlemlerim şey çağırırım. Sizin bu konudaki düşünceniz nedir çocuğunuzda böyle bir davranış gözlemledim bunun nedeni ne olabilir. Anne ve babaya sorarım bunu çoğunlukla’’(st.41-48); Nazan Öğretmen; “İlk önce kendim kendime ait bir özel defterim vardır hemen oraya bi tarih atarım isim açarım,bu tarihte şu davranışını gördüm kesinlikle onu kaydederim ve ara ara o öğrenciyi gözlemlerim ve mutlaka mutlaka tekrar ona ait sayfaya zaman zaman geri dönerek tekrar tekrar notlar alırım,uu gelişme var mı aynı düzeydemi aynı şeyleri mi tekrarlıyo diye mutlaka ve mutlaka not düşerim.’’(st.28-31); Osman Öğretmen, “İlk önce ben çocuğu gözleme alırım. Onu hal ve hareketlerini efendim ders alışını, bunların hepsini kontrol altına alırım ve bunları bir not halinde u tarihleriyle birlikte not alırım. Not aldıktan sonra velilerle görüşürüm.’’(st.53-55); şeklinde görüş bildirerek öğrenciyi gözlemlediklerini ve aile ile görüştiklerini ifade etmişlerdir.

Sevgi Öğretmen, “ İlk olarak ne yaparım; İlk olarak o çocuğun eğer sınıf içerisindeki düzende ee bana daha yakın olmasını isterim. Çünkü derse zaten aktif olarak katılamıyodur. Bana ne kadar yakın olursa derse de daha dikkatli olucağını düşünüyorum bu çocuğun, ee bana en yakın olan yer uu önümdür. En ön kısımda oturturum çocuğu.’’(st.23-29) şeklinde görüş belirterek ilk olarak öğrencinin oturma yerinde değişiklik yaptığını belirtmiştir.

4.1.3.Öğrencinin durumunun paylaşıldığı kişiler

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine böyle bir öğrenciyi fark ettiğinizde bunu kimlerle paylaşırsınız sorusu yöneltilmiştir. Tablo 7’de görüşme yapılan öğretmenlerin soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları görülmektedir

Tablo 7.Öğrencinin Durumunun Paylaşıldığı Kişiler

Yanıtlar	f
Rehber öğretmen	28
Aile	26
Diğer öğretmenler	14
Okul idaresi	10
Zümre Öğretmenleri	4
Eski öğretmenleri	3
Öğretmenler kurulu	1
Görüşler Toplamı	86

Tablo 7’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin 28’i bu durumu rehber öğretmenle paylaştıklarını, 26’sı aile ile paylaştıklarını, 14’ü diğer öğretmenlerle paylaştıklarını, 10’u okul idaresi ile paylaştıklarını ifade etmişlerdir.Öğretmenlerden 4’ü zümre öğretmenleri ile, 3’ü eski öğretmenleri, 1’i ise öğretmenler kurulunda paylaştıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenler konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Fatma Öğretmen “*Kimlerle paylaşıyorum, birinci sırada rehber öğretmen, zümre ve gerçekten saygı duyduğum tecrübesine güvendiğim öğretmen arkadaşlarım vardır ilk anda onlarla paylaşıyorum geçmişe dönük olarak ee onları tanıyan insanlara başvururum okul içinde varsa bu ya geçen yıldan çocuk sınıf tekrarı, geçen yılki öğretmenini bir kez hocam bu konuda bi gözleminin olması lazım neden bıraktınız bu çocuğu o kişilere danışırım okul idaresi veya RAM en son sıradır.(st.56-61); Mine öğretmen “*Rehber öğretmenimizle paylaşıp rehber öğretmenimizle konuşuyoruz, önce o bireysel olarak konuşuyo benim tespit ettiğim aksaklıklar acaba o da tespit ediyomu diye.. böyle böyle bi problem seziyorum sanki hani siz bi bakarsanız sonra oturur konuşuruz benim tespit ettiklerimle onun tespit ettikleri acaba aynı noktalar mı diye konuştuğuktan sonra artık**

karar veririz ve incelemeye başlarız.” (st.40-45) şeklinde görüş belirterek rehber öğretmenle paylaştığını ifade etmiştir. Murat Öğretmen, “Rehber öğretmenimizle paylaşıyoruz rehber öğretmenimize çocuğu götürüyoruz yani bizim gördüğümüz eksiklikler biz bazen yanlış da görüyor olabiliriz bizim gördüğümüz eksiklikler var mı çocukta yok mu bu anlamda rehber öğretmenimize fikirlerini paylaşıyoruz veya öğretmen rehber öğretmenimiz yoksa öğretmen arkadaşlarla bu çocukları konuşuyoruz onlarında aynı gözlemlerinin gözlemlerinin olduğunu euu ortaya çıkarmaya çalışıyoruz.”(St.74-78); Sevgi Öğretmen “ Öncelikle ailesiyle konuşurum hani belki ödevlerini yapmakta zorluk çıkarıyodur.Belki bundan kaynaklanan bir geriliktir çocuğun ee ev ortamını öğrenmeye çalışırım daha sonra fiziksel yada bi sağlıkla ilgili sorunu var mı varsa bunu öğrenmeye çalışırım ailesinden öncelikle ya bu konular hakkında bilgi öğrenirim ona göre tekrar ders içerisinde etkinlikleri çocukla düzenlemeye çalışırım...Başka kimlerle paylaşırım aile ile görüşme yaptıktan sonra okulun rehber öğretmenine konuyu bildiririm onunda görüşlerini alırım.”(st.34-41); Ceren Öğretmen, “Aileyle mutlaka zaten ilk görüşe görüşeceğim kişi ailedir. Çünkü bu çocuk küçüklüğünde bir hastalık geçirmiş mi ateşli hastalık ,düşmüş mü veya bir şiddet uygulanmış mı bu çocuk niye anlamıyo niye yapamıyo mutlaka bunun altında bi şeyler yatmaktadır önce bunu çözmek için aile ile birebir onlardan bu bilgileri toplayıp analiz ettikten sonra işte rehber öğretmendi gerekirse RAM'dı böyle bi uygulamaya başvururum. Önce aile.”(st.54-58) şeklinde görüş belirterek aile ile görüşme yaptığını ifade etmiştir.

Emine Öğretmen, “Okul idaresine bildirmem gerekiyorsa yani rehberlik araştırma merkezine gönderilecekse okul idaresi ile de paylaşabilirim ki hani çocuğu yanlış yere hırpalanmasın veya yanlış bir davranışı görüldüğü zaman çocuğun üzerine gidilmesin, anlamıyor veya işte beni dinlemedi gibi birtakım sıkıntılar yaşamamasın diye bir uyarma nitelikli olarak okul idaresine bildiririm.”(st.51-54) şeklinde ifade ederek okul idaresi ile paylaştığını belirtmiştir.

Nazan Öğretmen, “Sınıfımda böyle bir öğrenciyi farketdiğim zaman ilk önce diğer zümre arkadaşlarımla paylaşırım bakın arkadaşlar böyle bir öğrencim var u sizde de var mı ? hani yada nasıl davranabiliriz ben ş.. bu şekilde gidiyorum ama sizlerden de

yardım alabilirim daha sonra rehber öğretmenimizle.” (st.34-38); Osman Öğretmen, “Zümre arkadaşlarım çok önemli. Yani biz beş sınıfta ikilerde bunlarda birlikte bunu konuşabiliyoruz. Yani diyorum ki işte ben de bir öğrencim var şöyle şöyle hareketleri şu dur. İşte siz de buna benzer öğrenciler var mı? İşte ne yapıyorsunuz? Onlarda böyle çocuklar, yani şüphelendikleri bu tip çocuklar var mı? Yok mu? Böyle çocuklara neler yapıyorlar. Fikir alışverişinde bulunuyorum.” (st.71-80); Merve öğretmen “ Birinci sınıf okutan diğer arkadaşlarımla paylaştım önce ee bi önceki sene sınıfta bırakmış olan öğretmenle paylaştım. Çocuğun durumu nasıldı, geçen sene ne yaptı ne yapamadı hani sen ne yaptında gibilerinden konuştuk.” (st.46-48); şeklinde görüş belirterek zümre öğretmenleri ve öğrencinin eski öğretmenleri ile paylaştığını ifade etmiştir.

4.1.4.Öğrenciyi tanımaya yönelik olarak yapılan çalışmalar

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine “Sınıfınızda böyle bir öğrenci olduğunda bu öğrenciyi tanımaya yönelik neler yaparsınız? ” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin soruya verdiği yanıtlar ve bu yanıtların frekans dağılımları görülmektedir.

Tablo 8. Öğrenciyi Tanımaya Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Görüşler

Yanıtlar	f
Aile ile görüşme	18
Öğrencinin bilgi ve beceri düzeyini belirleme	15
Gözlem	14
Kendi yaş grubu ile karşılaştırma	6
Rehber öğretmenle görüşme	5
Öğrenciyle birebir iletişime geçme	5
Eski öğretmenleri ile görüşme	1
Görüşler Toplamı	64

Tablo 8’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin 18’i öğrenciyi tanımak için aile ile görüşme yaptıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin 15’i öğrencinin bilgi ve beceri düzeyini belirlemeye yönelik olarak çalışma yaptıklarını, 14’ü ise öğrenciyi tanımak için gözlem yaptıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin 6’sı öğrencileri kendi

yaş grubu ile karşılaştırdıklarını ifade etmişlerdir.Öğretmenlerin 5'i rehber öğretmenle görüşme yaptıklarını, 5'i öğrenciyle birebir iletişime geçtiklerini, 1'i ise eski öğretmenleri ile görüşme yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenler konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Zehra Öğretmen “*Ailesiyle mutlaka görüşüyorum. İşte hamilelik sürecinin nasıl geçtiğine dair, sıkıntısı stresi var mıydı, ailesinde genel bir problem olup olmadığı, anne baba ilişkisi, kaç kardeş olduğu, kardeşlerinin hepsinde bu tür davranışlarının olup olmadığı, ailesinde akrabalarında böyle bir eğilim olup olmadığı, çocuğun hani öğrenim bozukluğu ya da şiddet eğilimi varsa, ona yönelik sorular hazırlayıp, ailesiyle mutlaka özel bir görüşme yapıyorum.*”(st.69-75); Filiz öğretmen “*Ben öncelikle bide şeye de bakıyorum acaba çocuğun diğer kusurları da var mı görme engeli var mı işitme engeli var mı bu gibi konular varsa öncelikle aileye bunuda söylüyorum işte görme için göz doktoruna gidelim eğer işte mesela düz çizgi üzerinde mesela yazıyı yazamıyorsa çizgiyi takip edemiyorsa şey yapamıyorsa veliyi işte göz doktoruna kulak burun boğaza yönlendirmeye çünkü duymayan öğrencilerde de sanki geri bir öğrencinin vermiş olduğu zeka seviyesinin düşük olduğu bir öğrencinin vermiş olduğu davranışları gösteriyorlar.Çünkü çocuk duymadığı için cevapta veremiyö öncelikle onlara bakıyorum.*”(st.32-39) şeklinde görüş belirterek öğrenciyi tanımak için aile ile görüşme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Hacer Öğretmen “*Hedef ve davranışlarımı göz önünde bulundururum yapar mı? Mesela birinci sınıf çocuğu napar E harfini tanır mı tanımaz mı ? Bakıyorum tanımıyor çocuk işte toplama işlemi yapar yapamaz ona göre artı eksi değerlendirmemi yaparım.*”(st.90-95) şeklinde görüş belirterek tanımaya yönelik olarak öğrencinin bilgi ve beceri düzeyini belirlemeye yönelik çalışma yaptığını ifade etmiştir. İhsan Öğretmen “*Tanımaya yönelik çocukları sosyal etkinliklerde öncelikle incelerim hani izlerim sosyal etkinliklerde neyapıyor, en kolay orda çıkıyor hani daha çok dedim ya yalnız kalmaya çalışıyor çocuklar sosyal etkinliklerden uzak durmaya çalışıyor çocuklar izlerim öncelikle çocuğu kalem tutarken yazı yazarken, biz konuşurken veya kendisi konuşurken izlerim.*”(st.52-59) şeklinde görüş belirterek gözlem yaptığını ifade etmektedir.

Eda Öğretmen *“Diğer çocuklarla kıyaslıyorum ama herkesle değil. Şimdi sınıfa girdiğiniz zaman bir sınıfta isterseniz ilk kez girin eline kalem alan çocuğun nasıl bir şeyde olduğu inanın çıkar ortaya birinci sınıfta kalemi tutuşunda, defteri kullanışından, oturmasından, seni dinlemesinden, kurduğu cümlelerden yani kendini tanıtırken söylediğinden filan o şekilde çıkar.Çocuğa bakıyorsunuz, gözlemlerle yapılabilir, diğerlerine kıyasla.”*(st.76-80) şeklinde görüş belirterek diğer öğrencilerle kıyaslama ve gözlem yaparak öğrenciyi tanımaya çalıştığını belirtmiştir. Emine Öğretmen, *“Öncelikle birebir çocukla iletişim kurmaya onu anlamaya çalışırım çocuğun kendini ifade edebilmesi bana kendiyile ilgili bilgiler aktarması günlük yaşantısı bunlarda çok etkili oluyor. Ölçme değerlendirme teknikleri sadece kağıt üzerinde kalıyor ama çocukla birebir iletişim kurulduğu zaman bazen bakarsınız ki bir alanda çocuk çok iyi ama başka bir alanda çok kötü oluyor onun için onun ilgi alanlarını bulmaya çalışırım ortak bir dil bulmaya çalışırım onunla ilgili yani konuşmak bazı çocuklarda çok etkili oluyor veya işte sadece iletişim kurmak sözlü değil bazen küçük bir sevgi gösterisi bile onu kazanmaya yetiyor. ”*(st.59-65) şeklinde görüş belirterek öğrenciyi tanımak için birebir iletişime geçtiğini ifade etmiştir.

4.1.5.Öğrencinin bilgi düzeyinin belirlenmesi

Görüşmeye katılan öğretmenlere *“Sınıfınızda böyle bir öğrenci olduğunda bu öğrencinin bilgi düzeyini belirlemek için neler yaparsınız?”*sorusu yöneltilmiştir. Tablo 9’da görüşmeye katılan öğretmenlerin soruya verdikleri yanıtlar ve frekansları gösterilmektedir.

Tablo 9. Öğrencinin Bilgi Düzeyinin Belirlenmesi İle İlgili Görüşler

Yanıtlar	f
Sınıf seviyesi ve kazanımlara göre belirleme	11
Sınav-test yaparak belirleme	11
Soru cevap yöntemi ile sözlü olarak belirleme	6
Gözlem yaparak belirleme	4
Diğer öğrencilerle karşılaştırma	3
Ödevlere göre belirleme	2
Derse katılıma göre belirleme	1
Görüşler Toplamı	38

Tablo 9’da görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin 11’i öğrencinin bilgi düzeyini sınıf seviyesi ve kazanımları dikkate alarak belirlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 11’i sınav-test yaparak, 6’sı soru cevap yöntemi ile,4’ü gözlem yaparak,3’ü diğer öğrencilerle karşılaştırma yaparak belirlediklerini ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 2’si ödevlerine göre, 1’i ise derse katılımlarına göre bilgi düzeylerini belirlediklerini ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenler öğrencilerin bilgi düzeyinin belirlenmesine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Emine Öğretmen, “*Sınıf seviyesini yakalayamadıysa mutlaka daha alt seviyeden başlayarak bu bilgileri ölçerim. Birde şey çok faydalı oluyor bu kazanımları mesela çocuk 3. sınıf seviyesinde fakat yeterli değil hemen 2. Sınıf kazanımlarını alıp onları çetele tutarak değerlendirdiğimde çok daha etkili olduğunu gördüm ve genelde bunu uygulamak isterim.*”(st.76-80); Nurten Öğretmen “*3. Sınıf programından ve 1. Sınıf programından yapıyodum. Şimdi çocuk 3. Sınıf programından eğer bana cevaplar veremiyorsa bi alt seviyeye indim, sorular vardı işte onların yanında kendimde biraz araştırmalar yapmıştım. Yaptıklarına artı koyuyodum işte özellikle temel derslerden Türkçe matematik hayat bilgisinden o şekilde çocukların seviyesini ölçmüştüm yani formlarla birlikte çocuğun ne seviyede olduğunu.*” (st.93-103); Ali Öğretmen, “*Müfredat çerçevesinde özellikle hangi sınıfta ise o müfredat çerçevesinde ilk önce ne kadar geri olup olmadığını belirlerim (st.72-75)...Mesela müfredatta şimdi bu süreçte ee verdiğim sesler tamamıyla bitmişse çocuğun bu yirmidokuz tane sesin kaçını alabilmiş kaçını alabilmemiş buda işte*

müfredatı geldiğim noktada çocuğun bulunduğu nokta arasında ki mesafe de önemli şimdi yirmi dokuz harfi vermiş sınıfta bitirmişsem çocuk hale daha üçte üç harf almışsa bu çocuğun orda müfredatta olduğu seviyeyi belirliyor.” (st.98-103);Nazan Öğretmen; “*Seviyeyi belirlemek için yine ilk önce sınıf seviye ben ikinci sınıfları okuttuğum için sınıf seviyesine uygun kazanımlara uygun sorular hazırlarım hani ilk önce çok yüksek daha çok işte normale yönelik sonrada daha seviyeyi azaltarak az soru hani yüzde oranını azaltarak adaha hafif öğrencinin yapabileceği düzeyde ayarlarım u veririm soruları ki muhtemelen zaten bu türlü öğrencilerde akademik olarak başarısız oluyorlar ki onlar zaten hemen kendilerininide gösteriyorlar.*”(st.62-66) şeklinde görüş belirterek öğrencinin bilgi düzeyini sınıf seviyesi ve kazanımlardan yararlanarak belirlediklerini ifade etmişlerdir.

Suna Öğretmen “*İlk aldığım da zaten seviye tespit gibi bişey yapıyorum yani hani okuma yazma biliyor mu bilmiyo mu işte sayıları tanıyor mu tanımıyor mu kaç basamaklı sayılara kadar biliyor sayabiliyor bunun gibi benzer şeyler.*”(st.333-335); Osman öğretmen “*Soruları, diğer çocuklara çok fazla hissettirmeden ona göre sorular hazırlıyorum. Bunda biraz daha deneme yanılma yöntemi ile. Çünkü çocuğun ayküsünü bilemediğim için en başlarda ne yapıyorum, uuu deneme yanılma yöntemiyle soruları sordum, diyelim onda başarılı olamadı daha kolay sorular aslında, en kolaydan en zora doğru gitmemiz gerekiyor. Ama ne oluyor bizim sınıfımızda uuu bu tip çocuklar az olduğu için ve de onları dışlamamaları için ne yapıyorum, onlarla sanki aynı ölçütleri kullanır gibi başlıyorum ama onların seviyesi düşük olduğu için gittikçe aşağıya iniyorum.*”(st.120-126) şeklinde görüş belirterek öğrencinin bilgi düzeyini sınavlar yaparak belirlediklerini ifade etmişlerdir. Dilek Öğretmen “*Sözlü uu sözlü dediğimiz yani soru cevap şeklinde. Bunları deniyoruz mesela. Hani yazılı da deniyoruz sözlü de deniyoruz sınıflarda veya ne bileyim u bağlantı kurup kuramadığına bakıyoruz mesela bir uu mesela kelimeler veriyoruz bu kelimelerle ilgili konuşmak istiyoruz sınıfta.*”(st.148-151) şeklinde görüş belirterek soru cevap şeklinde belirlediğini ifade etmiştir.

Fatma Öğretmen *“Küçük sınıflarda yine bu gözleme dayanır. Çünkü küçük sınıflarda değerlendirme olayı biraz daha zordur. Çocukların okumalarının geriliği yada yavaşlığı nedeniyle bi yazılı değerlendirme yada benzer sözlü değerlendirmelerde zorluk yaşanır bu daha çok yine ders sırasındaki öğrenme hızları efendim konuyu kavrama hızı, konuyla ilgili dönütleri ne şekilde verebildi tamamen bunlara, dersle ilgili akademik olarak bunlara dönüyorum, gözlem kullanıyorum.”* (st.72-78) şeklinde görüş belirterek gözlem yaparak bilgi seviyesini belirlediğini ifade etmiştir. Ceren Öğretmen *“Bakarım ki o öğrenci o çizginin üzerinden gidememiş diğerleri gerçekten çok güzel yapmış ama bu öğrenci yapamamış demek ki bu öğrencinin bi şeye muhtaçlığı var. Yapamıyor bu öğrenciyi ele alırım ve ona göre sınıfımda da bu tür öğrenciler olduğu için çalışmalarımız zaten farklı. Öğrenciler diğerleri atıyorum ona kadar sayarken bu öğrencim beşe kadar veya diğer öğrenciler ona kadar rakamaları tanyo bu öğrencim üçe kadar rakamı tanyo.”*(st.73-77) şeklinde görüş belirterek diğer öğrencilerle karşılaştırma yaparak belirlediğini ifade etmiştir.

4.2. Öğretimsel uyarlamalara ilişkin görüşlerle ilgili bulgular

Risk taşıyan öğrencilerle ilgili olarak yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin görüşlerle ilgili bulgular; programın gerisinde kalması durumunda yapılan düzenlemeler, sınıf ortamında yapılan düzenlemeler, kabul görmesini sağlamak için yapılan düzenlemeler, problem davranışlarla karşılaşıldığında yapılan düzenlemeler, öğretim yöntemlerinde yapılan düzenlemeler, araç gereç ve materyallerde yapılan düzenlemeler, ev ödevlerinde yapılan düzenlemeler, akademik-sosyal ilerlemelerin belirlenmesi ile ilgili düzenlemeler ve çalışma örnekleri ile ilgili düzenlemeler şeklinde gruplandırılmıştır.

4.2.1. Programın gerisinde kalması durumunda yapılan düzenlemeler

Görüşmeye katılan öğretmenlere *“Böyle bir öğrencinin derslerde işlediğiniz programın gerisinde kalması durumunda neler yaparsınız sorusu yöneltilmiştir. Tablo 10’da görüşmeye katılan öğretmenlerin soruya verdiği yanıtlar ve frekansları gösterilmektedir.*

Tablo 10. Programın Gerisinde Kalması Durumunda Yapılan Düzenlemelerle İlgili Görüşler

Yanıtlar	f
Ek çalışmalar yaptırma	20
Seviyesine uygun sınıf programlarından yararlanma	10
Aile ile işbirliği	7
Ev ödevi verme	6
Plan-program yapma	5
Tekrar yaparak destekleme	3
Arkadaşlarından yardım alma	3
Görüşler Toplamı	54

Tablo 10’da görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin 20’si böyle bir öğrencinin işledikleri programın gerisinde kalması durumunda ek çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 10’u seviyesine uygun sınıf programlarından yararlandıklarını, 7’si aile ile işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 6’sı ödevlendirme yaptıklarını, 5’i plan-program yaptıklarını, 3’ü tekrar yaparak desteklediklerini, 3’ü ise öğrencinin arkadaşlarından yardım alarak desteklediklerini ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler öğrencinin programın gerisinde kalması durumunda yapılan çalışmalarla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Sevgi Öğretmen, “*Onunla bire bir ilgilenirim. İu gerek diğer çocukları ders esnasında ödevlendirdiğim zamanlar onunla bire bir çalışmalar yaparız yada bazen tenefüslerde dahi çalışmalar yapabiliyoruz. Her tenefüs değil tabii ki u görsel sanatlar dersinde yada diğer arkadaşları sessiz okuma yaptığı zaman o çocukta eksik olan konularını bire bir çalışmalar yapmaya çalışırız.*” (st.62-65); Osman öğretmen, “*Bu çocukların ben diğer çocuklarla aynı seviyede başlamıyorum. Daha geri bir seviyede ne oluyor, onunla özel. Ha ne zaman, işte resim müzik, derslerinde veya rehberlik dersleri oluyor onlarda diğer çocuklara ödevlendirirken bunlarla da ilgileniyorum.*” (st.142-144); Nazan Öğretmen, “*Böyle öğrencilerin derslerin gerisinde kalması durumunda ders dışında tenefüste biz tam gün olduğumuz için bizim için u bu aradaki tenefüsler bu çocuklar için u ilgilenmede çok yararlı oluyor bu süreçte, tek tek alırım onunla ilgilenirim konuş..*

iletişim kurarım.”(st.69-71) şeklinde görüş belirterek bazı derslerde ve tenefüslerde bu öğrencilerle ek çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Nesrin Öğretmen “*Müfredat programı var ya işte diyelim ki üçüncü sınıflarda şu çocuk şu seviyeye kadar gelicek çarpma bölme işlemi bilicek ama bu çocuk sayıları bilmezken ben bu çocuğa nasıl çarpma bölme işlemi soru sorabilirim ki yani soramam mümkünü yok ,en basit işte iki öbürkülerle üç basamaklılarla üç basamaklıları toplayıp çıkarma işlemi yaparken bununla bir basamaklıdan bir basamaklıya toplayıp çıkarma işlemi yapıyorum ... anasınıfı artı birinci sınıfın programını ortak kullanıyorum yani henüz üçüncü sınıfa gelmemiz mümkün değil beşinci sınıfta belki üçüncü sınıfın seviyesinde olabilir.*”(st.121-128) şeklinde görüş belirterek öğrencinin seviyesine uygun sınıf programlarından yararlandığını ifade etmiştir.

Nurten Öğretmen “*Derslerde işte onu özel bi plan hazırladık ona göre hareket ettik kesinlikle şeye göre söyleyim 4. 5. sınıftada hazırladım ben bunu onu kendi yaptığım plana göre çalıştırdım.ona göre görevlendirdim ona göre ödevlendirdim.o şekilde iki sene geriden geldik yani 5.sınıftayken daha biz 3. sınıf seviyesindeydik.*”(st.106-109) şeklinde görüş belirtmiştir. İhsan öğretmen, “*Öncelikle ders programını o çocuğa uydurucuz o çocuğu ders programına uydurmıcaz hani o çocuk çocuğa biz ince çocuk biz nevericeksek vermemiz gerekiyor diğer çocuk diyelim e harfini öğreniyor o çocuk e harfini öğrenmeyebilir hani o çocuk sekizinci sınıfa kadar da öğrenebilir daha geç de öğrenebilir o bi sıkıntı değil ee ders programını o çocuğa uydurmamız gerekiyor biz bu çocuğun yetenekleri dahilinde bu çocuğun düzeyi dahilinde ne verebiliriz o çocuğa hani nereye kadar gidebiliriz.*”(st.92-97) şeklinde görüş belirterek seviyesine uygun programlardan yararlandıklarını ifade etmektedir.

Can Öğretmen “*Okumaya geçtik okumaya geçemeyen arkadaşlara ne yaptık bilenleri bilmeyenlerle eşleştiriyoruz.hadi çocuklar beraber okuyalım öbürüne de söylüyorum işte arkadaşın okurken sen yardımcı ol bu şekilde. Öbürü okurken o ilgilen sin diyorum ve bunun çok faydası olduğunu gördüm. Bireysel çalışmış gibi yüze dönük ama uygun arkadaşı bulmak çok önemli.*”(st.85-90); Selin Öğretmen, “*İşte ona şimdi hani bakarım ki gerisinde öğrenci yani çocuk çocuktan da öğrenir yani onu mesela sevdiği bir arkadaşına yönlendiririm.*”(89-90) şeklinde görüş belirterek arkadaşlarından yardım

olarak desteklediğini ifade etmiştir. Emine Öğretmen, “Özellikle bu geri takip eden öğrencilerin bir aylık süreci mesela iki üç aya uzattığını gördüm. Sık tekrar diyim.Aileninde bu konuda tabi evde de aynı çalışmalarını yapması evde de sık sık tekrarlar yapması çok etkili oluyor.”(st.92-94) şeklinde görüş belirterek tekrar yaparak desteklediğini ifade etmiştir. Dilek Öğretmen, “Ev ödevleri veriyoruz. veliye ev ödevi veriyoruz. Yani çocuğunun eksikğine göre uu onlara uuu telefonla haber veriyorum ben açıkçası, işte bu konuyu yapmanız gerekir bunu yaparsanız işte bugün mesela geri dönüyorum bir hafta önce verdiğim ödevi tekrarlıyorum, hani sık sık tekrar yapmalarını geri döndürüp ödevlerini kontrol etmelerini istiyorum.”(st.167-172) şeklinde görüş belirterek ödevlendirme yaparak desteklediğini ifade etmiştir.

4.2.2.Sınıf Ortamında Yapılan Düzenlemeler

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerine “Sınıfınızda böyle bir öğrenci olduğunda sınıf ortamında ne gibi düzenlemelere gidersiniz? sorusu yöneltilmiştir.” Tablo 11’de görüşmeye katılan öğretmenlerin soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 11. Sınıf Ortamında Yapılan Düzenlemelerle İlgili Görüşler

Yanıtlar	f
Öğrencinin sınıf içindeki oturma yeri ile ilgili düzenleme	23
Öğrencinin yanında oturacak öğrencilerle ilgili düzenleme	15
Sınıf içi sorumluluk verme	5
Diğer öğrencileri bilgilendirme	3
Araç-gereçlerin kullanımı ile ilgili düzenleme	2
Sınıf ortamında düzenleme yapmama	1
Görüşler Toplamı	49

Tablo 11’de görüldüğü gibi sınıf ortamında yapılan düzenlemelerle ilgili olarak görüşmeye katılan öğretmenlerin 23’ü öğrencinin sınıf içindeki oturma yeri ile ilgili düzenleme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 15’i öğrencinin yanında oturacak öğrencilerle ilgili düzenleme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 5’i sınıf içi sorumluluk verdiklerini, 3’ü diğer öğrencileri

bilgilendirdiklerini, 2'si araç gereçlerin kullanımı ile ilgili düzenleme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden 1'i sınıf ortamında düzenleme yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler sınıf ortamında yapılan düzenlemelerle ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Öğrencinin sınıf içindeki oturma yeri ile ilgili düzenleme yaptığını belirten öğretmenlerden Ali öğretmen, *“Bu öğrenciyi daha benim gözümün önünde olabilecek bi konumda oturtmaya çalışıyorum daha çok böyle iletişim kurabileceğim ee daha ön sıralarda tutup birebir onla iletişime geçebileceğim yada kendi iç dünyasına dalmasına engel olabilecek yanbaşımdaya tutmaya çalışıyorum, dönüt hemen dönüt gönderip alabileceğim ee kısımda tutmaya çalışıyorum.”*(st.140-143); Emine Öğretmen, *“Sınıf ortamında onu heran kontrol edebileceğim bir yere oturtmaya çalışırım ki hareketlerimle bakışlarımla onu kontrole almak işte sözlü uyarılardan çok küçük bir bakışla oturmasını daha dikkat etmesini sağlarım kontrol edebileceğim yani heran yaptığını izleyebileceğim bir şekilde oturmasına öncelik tanırım bu tip öğrenciler için.”*(st.95-98); Seyhan Öğretmen, *“Sınıfta biraz daha öne oturtturuyorum en ön sırada oturuyor hemen yanımda diyebilirim ee sık sık konuşabilmem için, dikkati dağınık onun dikkatini yoğunlaştırması için ee ilk sırada oturması çok önemli.”*(st.112-114) ; İhsan Öğretmen, *“Yanına ona yardımcı olabilecek her konuda işte tuvalet alışkanlığını bilmiyorsa ona yardımcı olabilecek bir öğrenciyi oturturum ve hani iletişim kurabildiği bir öğrenciyi oturturum.O çocuk işte en sevdiği erkek arkadaşı mahallesinde komşusu, üst kattaki onu onun yanına oturtacaksın veya iyi geçiniyor kimle Aliyle işte Ayşe Aliyle iyi geçiniyor Ali Ayşenin yanına oturacak o hani sevdiği arkadaşı iletişim bizim sınıfta daha rahat daha kendini huzurlu hissedebileceği bir arkadaşını yanına oturturum”* (st.123-135); Nazan Öğretmen, *“Böyle öğrenciler olduğu zaman örneğin diyelim işitsel engelli bir öğrenci işitsel engelli öğrencide bana yakın, öğretmene yakın bir şekilde taht..ee projeksiyonu ve tahtayı u görebileceği yere koyarak oturtururum, oturma düzenini öyle ayarlarım yine keza görme engelli öğrencide öyle yürüme engelli öğrencide yine öyle hani daha çok u sınıfta kolaylıkla rahatlıkla gezebileceği oturabileceği kapıya yakın çıkabileceği yerleri tercih ederim.”*(st.79-83); Mine Öğretmen; *Sınıfın ortamında onun o özelliklerine göre değişiyorsa duyma engelliyse,görme engelliyse zaten ön sıralarda oturtulması tercihendir*

bana çok yakın bir yerde oturması tercihendir. Eee ve yanında çok anlayışlı bir öğrenciyi oturtmak hani alaycı yada espiritu el bir öğrenciden ziya de yanına çok anlayışlı bir öğrenciyi oturtmak benim için daha uı sınıf düzeninde dikkat ettiğim Şeylerden biridir...İŞte tahtayı görebilmesi beni çok rahat duyabilmesini sağlamak uı bunlardır. Ya da bir g rsel sunuyosam bunları görebilmesini sağlamak.”(st.84-91);Ceren  ğretmen, “Sınıf ortamında bu  ğrenci daima gözümün önündedir önce arkadaşlarıyla oturmuŐtur ama Şu anda sadece bir masayı ona tahsis ettim  nk  diğer öğrencilere resim diğer ödevler verdiğimde ben bu öğrenciyle birlikte yanına oturuyorum ben bu öğrencinin yapması gereken çalışmaları uyguluyorum.  nce bu öğrenciyi kendime daha yakın daima g zleyebileceğim gözümün altında bir yere oturtuyorum daima gözüm onun üzerinde.”(st.101-105); Osman  ğretmen, “Bu çocuğu genelde kontrol etmem için kontrol edebilmem için kendime en yakın yerlerde oturtuyorum. Neden,  nk  bu  ocuk sıkıldıkça ne yapacaktır, diğer arkadaşlarına problem yaratacaktır. O yüzden dolayı, benim onu görebilmem için yakınıma alıyorum hem de ne oluyor onu ben kontrol edebiliyorum.” (st.160-164) Diğer türlü kontrol etmek çok zor oluyor.  nk  dersimi bölüyor. Ders iŐletmeyebiliyor size. Sıkılıyor  ocuk. Ondan dolayı bunları da yapıyorum özellikle. Şeklinde görüş belirterek öğrencinin sınıf içindeki oturma yeri ile ilgili düzenleme yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencinin yanında oturacak öğrencilerle ilgili düzenleme yaptığını belirten öğretmenlerden Elif  ğretmen, “Onu hırpalamıycak hassas bir öğrenciyle oturtuyorum özellikle dikkat ediyorum  n ndekiyle arkasındakini de kolluyorum.”(st.243-244); Hacer  ğretmen, “Bu tarz öğrenciler dikkati çok çabuk dağılıyor oy zden dikkatini dağıtmaması için daha sessiz daha böyle uyumlu öğrenciler sınıfın en  alıŐkanıyla mesela oturtuyorum, sınıf birincimle onu yanyana oturtuyorum ki o ona doğrularını göstersin yada yardım etsin.” (st.150-153); Fatma  ğretmen; “ oğunlukla o öğrenciyi taşıyabilecek öğrencilerin yanına vermeyi tercih ederim.Onun halinden anlayan durumunu anlayan daha Őefkatli  rneğin yaklaŐabilen yada kısacası Şöyle frekansların uyuŐacađı çocuklarla yakın yakına getirmeye çalışırım.” (st. 116-119); Rahim  ğretmen, “Onun davranışlarına çok fazla ee sorun etmeyecek yapıdaki öğrencilerle birlikte oturtmaya çalışırım.”(st.95-96) Şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Sınıf içi sorumluluk-görevler verdiğini ifade eden öğretmenlerden Nesrin Öğretmen, “*Sınıfta onun görevleri arasında projeksiyon aletini kumandayla açmak var, işte projeksiyon perdesini indirmek var, sınıfın taburesini oraya getirip indiriyoy, ondan sonra sınıf defterini alıp geriye bırakmak var, sınıfın düzeninden sorumlu.*”(st.140-142) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Araç –gereçlerin kullanımı ile ilgili düzenleme yaptığını belirten öğretmenlerden Suna Öğretmen, “*Özellikle şeylerden uzak tutmaya çalışıyorum ee çok fazla hani renkli kalemtraşlar renkli kalemler işte dikkat çekecek derste dikkatini dağıtacak her şeyi kaldırıyoruz masalardan zaten tüm sınıfta yasaklamıştım bunu çünkü çok normal dikkat dağılması diğer açıdan da onları kaldırmaya çalışıyorum.*” (st.170-173) şeklinde görüş belirtmiştir. Eda öğretmen, “*Okul, sınıf ortamını çok düzenlediğimiz söylenemez.*”(st.139-140) şeklinde görüş belirterek okul, sınıf ortamında düzenleme yapmadığını ifade etmiştir.

4.2.3. Öğrencinin Kabul Görmesini Sağlamak İçin Yapılan Düzenlemeler

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerine ‘Sınıfınızda böyle bir öğrencinin arkadaşları tarafından kabul görmesini sağlamak için neler yaparsınız?’ sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 12’de görüşmeye katılan öğretmenlerin soruya verdikleri yanıtlar ve frekanslar gösterilmektedir.

Tablo 12. Kabul Görmesini Sağlamak İçin Yapılan Düzenlemelerle İlgili Görüşler

Yanıtlar	f
Diğer öğrencilere açıklama yapma	16
Grup etkinliklerine-oyunlara dahil etme	10
Yapabileceği alanlarda ön plana çıkartma	7
Derse dahil etme	4
Öğrenciye sorumluluk yükleme	4
Öğretmenin diğer öğrencilere model olması	3
Öğrencinin kendisi ile görüşme	2
Görüşler Toplamı	46

Tablo 12’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin 16’sı öğrencinin kabul görmesini sağlamak için diğer öğrencilere açıklama yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin 10'u grup etkinliklerine ve oyunlara dahil ettiklerini, 7'si yapabileceği alanlarda ön plana çıkartmaya çalıştıklarını, 4'ü derslere dahil ettiklerini, 4'ü öğrenciye sorumluluk yüklediklerini ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 3'ü diğer öğrencilere model olarak öğrencinin kabul görmesini sağladıklarını, 2'si ise öğrencinin kendisi ile görüşme yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler öğrencinin kabul görmesi ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Suna Öğretmen, *“Sınıfla konuşmaya başladım çocuklara durumu anlattık şöyle anlattık herkes farklı özelliklere sahiptir ilgi alanları farklıdır, davranışları farklıdır bazen hastalanabiliriz nasıl boğazımız ağrıdığına kendimizi kötü hissediyorsak yaptıklarımız işte ateşimiz çıkıyor işte nefes alamıyoruz yemek yerken işte kendimizi kötü hissediyoruz bazı hastalıklarda vardır insanlar bu durumdan kendilerini kötü hissederler, davranışlarını kontrol edemezler diye onların anlıca bir dilde anlatmaya çalıştım.”* (st.213-217); Osman Öğretmen, *“Kendilerinin de böyle olabileceğini yani u bu onun elinde olmadığını bundan dolayı onu hoşgörülle yaklaşımları gerektiğini. Acaba kendilerinin böyle olsaydı ne yapabilirlerdi. Ama asla bu çocuğun yanında bunlara bunu vermiyorum kesinlikle. Bu çocuğun olmadığı bir zamanda çocuklarla bunu konuştuğum için yavaş yavaş buna adapte oluyorlar.”*(st.179-182) şeklinde görüş belirterek öğrencinin kabul görmesi için diğer öğrencilere açıklamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencileri grup etkinliklerine ve oyunlara dahil ederek kabul görmesini sağladıklarını ifade eden öğretmenlerden Nurten Öğretmen, *“Mesela küçük dramalarda felan onları da katıyodum. Müzik dersinde şarkı grupları kuruyodum muhakkak onları bi gruba dahil ediyodum bu şekilde ortak çalışma evlerine gidiyolardı birbirlerinin. Bu şekilde onları ayırmıyodum yönlendiriyodum grup başkanını. Mesela yapabileceklerini malzeme getirmek gibi mesela, en azından gruba dahil olun yani o grubun içinde bende varım demek için bu şekilde kesin koyuyodum onları ayrı tutmuyodum.”*(st.120-124); Sevgi Öğretmen, *“Oyun içerisinde özellikle beden eğitimi derslerinde oyunlarda onu daha çok ön plana çıkarmaya çalışırım. Hani bi oyun yapıldıysa önce onu ebe seçerim. Diğer arkadaşlarını o seçmeye karar verir. O zaman zaten diğer arkadaşlarıyla daha çok iletişime geçiyor.”*(st.89-91).

Ali Öğretmen, “*Her gün bi oyun saatimiz oldu aktivite saatimiz oldu o aktivite saatinde özellikle bu öğrencinin yanına üç beş tane oyun kurdu.. kurdurabilecek seviyede ee daha aktif seviyedeki öğrencileri ee bu öğrencilerle birlikte bir grup oluşturup oyunlar oynattırdım.*”(st.256-259); Emine öğretmen, “*Kaynaştırmak için daha çok onların iletişim kurmalarını grup içi etkinliklerde özellikle o arkadaşlarını yanlarında bulundurmalarını isterim bir süre sonra onlar çocuk kalbiyle zaten birbirlerini kazanmış oluyorlar her nekadark farklı da olsalar oyun onlar için bütünleştirici oluyor diye düşünüyorum.*” (st.106-109) şeklinde görüş belirterek öğrencinin kabul görmesini sağlamak için grup etkinliklerine ve oyunlara dahil ettiklerini ifade etmişlerdir.

Diğer öğrencilere model olduğunu ifade eden öğretmenlerden Murat öğretmen, “*İlköğretim çocukları için öğretmen çok önemlidir alıp o çocukla sen oynamaya başladığın zaman diğerleri kendiliğinden gelip katılıyor yani bu şekilde ee o çocuğu oyunların içersine katabiliyorum.*”(st.177-179); Seyhan öğretmen, “*Oyun esnasında birbirlerine daha çok kabullenip yaklaşabiliyorlar ee oyunlara girişemiyordu ilk önce birlikte oyun oynuyoruz...İşte oyunlarla bende onlarla birlikte oyuna giriştim öylelikle kabullendiler ee alıştılar.*” (st.122-128) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenciyi yapabileceği alanlarda ön plana çıkarttığını ifade eden öğretmenlerden Dilek Öğretmen, “*Öğrenciye onun iyi yönlerini ortaya çıkarıyorum açıkçası, mesela yetenekli olduğunda bunu, yetenekli olduğu, mesela çok basit bir şeyi bile yapsa işte aferin deyip onu yanıma çağırıyorum.Öpüyorum onu, mesela onu alkışlatıyorum.*”(st.198-200); Hacer Öğretmen, “*Sınıfta ee mekanik problemler olduğunda sınıfın saati ayarlanacak mesela sınıfın saatinin pili bozuldu ,diyorum ki aa onun boyu uzun o yapar o çok güzel yapar işte bilgisayarın bazı yerlerinde çok yetenekliydi zaten hopörlörünü takmada işte sesini ayarlama da falan hemen ben söylemeden öğrenciler kendileri öğretmeni Ömer yapar bunu öğretmenim işte Ayşe yapar bunu, o öğrencilerin kendileri de aynı şekilde motive ediyorlar ve kendilerinden soyutlamıyorlar bu güzel bişey.*” (st.127-132) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrenciye sorumluluk yükleyerek kabul görmesini sağladıklarını ifade eden öğretmenlerden Fatma öğretmen ,“*Toplum*

ilgilendiren sınıf içi görevler işte hepsinin ödevi toplanacaksa oğün o öğrenci ödevleri toplar.”(st.127-128) şeklinde görüş belirtmiştir.

4.2.4.Sınıfın düzenini bozan davranışlarla karşılaşıldığında yapılan düzenlemeler

Görüşmeye katılan öğretmenlere “ Bu öğrenciler sınıfınızın düzenini bozan davranışlar sergilediğinde neler yaparsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 13’de öğretmenlerin soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 13.Sınıf düzenini bozan davranışlarla karşılaşıldığında yapılan düzenlemelerle ilgili görüşler

Yanıtlar	f
Öğrenciyi uyarma	18
Rehber öğretmenin görüşmesi	4
Ödüllendirme	4
Sorumluluk verme	4
Ailesi ile görüşme	3
Sınıftaki yerleşimi ile ilgili düzenleme yapma	3
Görmezlikten gelme	3
Sınıf içinde ek çalışma yaptırma	3
Öfke kontrolünü öğretme	2
Diğer öğrencilerle aynı yaptırımları uygulama	2
Görüşler Toplamı	46

Tablo 13’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin 18’i, öğrencinin sınıfın düzenini bozan davranışlar sergilemesi durumunda öğrenciyi uyardıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 4’ü rehber öğretmenin görüşme yaptığını, 4’ü ödüllendirme yolunu kullandıklarını, 4’ü sorumluluk yüklediklerini, 3’ü aile ile görüşme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden 3’ü öğrencinin oturma yerinde düzenleme yaptığını, 3’ü ise görmezlikten gelmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler sınıf içinde ek çalışma yapma, öfke kontrolünü öğretme ve diğer öğrencilerle aynı yaptırımları uygulama gibi düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler, öğrencinin sınıfın düzenini bozan davranışlar sergilemesi durumunda yaptıkları çalışmalarla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Emine Öğretmen, “Diğer öğrencilere örnek olmaması açısından tatlı sert bir ifadeyle duygularımı dile getiriyorum. Daha önce yaptığı davranışının yanlış olduğunu anlatıp sadece kendine zararı olduğunu söyleyerek gerekli uyarılarda bulunuyorum.” (st.113-115) Nazan Öğretmen, “Birebir görüşmeyi yeğlerim hani onu daha çok sınıf ortamında arkadaşlarının içerisinde hakaret dilde kesinlikle yanıma çağırırım.” (st.98-100) şeklinde görüş belirterek öğrenciye uyarı yaptıklarını ifade etmişlerdir. Gökçe Öğretmen, “Rehber öğretmenimiz birebir ilgileniyor ailesi ile sürekli görüşme halindeyiz sürekli iletişim halindeyiz, küçük bir olumlu davranışı olduğu zaman onu ödüllendiriyorum, ailesine günlük notlar gönderiyorum, küçük notlar, işte bugün çok güzel davranışlar sergiledi, bütün etkinliklerini yaptı ve o notu almak için çocuk ee epeyce bir çaba sarfediyor ve davranışlarda değişimi fark ediyorsunuz çok fark ediyor şuan birinci sınıftaki haliyle üçüncü sınıftaki hali arasında çok büyük fark var, sürekli dersi bozan işte öğrenci arkadaşlarının dikkatini dağıtmaya çalışan, derste konuşan, ayağa kalkan, sürekli arkadaşlarına zarar veren onları hırpalayan bir öğrencimiz vardı şuanda çok farklı.” (st.141-148);

Osman öğretmen, “Onun her dediğini yapmıyorum. Ama mümkün olduğu kadar ödüllendiriyorum. Ödüllendirerek uı sınıftaki dersin bölmemesi için mümkün olduğu kadar hem hoşgörü hem de ödüllerle onu ona adapte ediyorum. eğer sen bu derste uslu otursan, dersimi dinlersen sana dersin sonundaki beş dakikada şarkı söylettireceğim. Yani ben o çocuğun en çok neyi sevdiğini biliyorum çünkü. Veya ben sana oyun oynattıracağım gibi. Ha ne oluyor bu ödül onu frenliyor. Sınıfta huzursuzluk yaratmasını engelliyor.” (st.192-199) şeklinde görüş belirterek öğrenciyi ödüllendirme yolunu seçtiklerini ifade etmişlerdir.

Sorumluluk vererek düzenleme yaptığını ifade eden öğretmenlerden Öznur Öğretmen, “Farklı dikkatini çeker veya farklı bi boyuta yönelirim mesela çok konuşan bi çocuksa çünkü ortamda hani ders anlatırken ortamda konuşunca, O'nu naparım ya da kendim bişey yapcağı zaman sınıfta aktif görevler verme, kitap düzenlemeyi veririm, kitaplık

düzenle derim, fotokopileri dağıt derim ya da işte şunu yapmışımdır bana getir derim ya da idareden şunu al getir götür derim, o tarzlarda yönlendirmeye yaparım.''(st.193-199) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Mine Öğretmen; *'' Başka bir davranışa yöneltiyorum. İşte o an resim yapmasını sağlayabiliyorum yada dışarıya bi şey almasını,bi şey alması için yolluyabiliyorum. İşte silgi,tebeşir falan gibi hani enerjisini başka yönlere dikkatini başka yöne çekmek ve işte o davranıştan uzak tutmak için genelde motor becerilere dayalı görevler görevlendirmeler yapıyorum. Ya da yanıma alıyorum o an çok çünkü o an sınıfın çok sessiz olması ve çalışma yapması gereken bir an olabiliyo o an yanıma alıp işte onunla oyun tarzı yada işte o gün öğrenmesi gereken şeylere dayalı yanımda bireysel çalışma yaptırıyorum.*'' (st.100-106) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Diğer öğrencilerle aynı yaptırımı uyguladığını belirten öğretmenlerden Mustafa Öğretmen, *''Sınıf ortamında bu tür şeyler olduğu zaman, diğer öğrencilere nasıl davranıyorsa aynı şekilde davranması gerektiğine inanıyorum. Hani uı onu ayırdığın zaman gerçekten çocuklarda onu ayırıyor. Hani bundan sonra bakıyorsun ki öğretmen bütün sınıfta yapılan bütün suçlamalar onun üzerine yığılıyor. Nasılsa öğretmen buna bir şey demeyecek gibisinden. O da kendini sınıftan farklı ayırılmış işte dokunulmazlığı olan bir şey gibi görmeye başlıyor. Ben bu tür davranışlar olduğu zaman diğer öğrenciye nasıl davranıyorsan buna da aynı şekilde davranmaya çalışıyorum.*''(st.178-184);

Murat Öğretmen *''O çocuğuda işte diğerlerinden ayırmak çok doğru değil hani farklı bir davranış içersine girmemek gerekiyor diye düşünüyorum eğer diğer çocuğa bağıırıyorsam onada bağıırıyorum yani normal bir yanlış davranış, eğer diğer çocuğu ayakta bekletiyorsam onuda bekletiyorum.*''(st.182-186) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Elif Öğretmen, *''Hata yaptığı zamanlarda da bazen de hatalarını görmezlikten geliyorum çünkü biliyorum ki onun elinde olmayan bazı davranışlar yapıyor hı bazı davranışlar yapıyor.*''(st.296-297);

Eda Öğretmen, ‘‘Diyelim hiperaktif bu çocuk sınıfın içinde gezmesi gerekiyor. Bazen onu görmezden gelinebilir.’’(st.134) şeklinde görüş belirterek öğrencinin bazı davranışlarını görmezlikten geldiklerini ifade etmişlerdir. Rahim Öğretmen, ‘‘Daha öncede söylediğim gibi onların önüne bitane kağıt hani yapabileceğini düşündüğüm o anda ilgisini ne çektiğini düşünüyorsam onu veririm o çalışmayı yönlendiririm ona ve kendim diğer öğrencilerle çalışmama devam ederim.’’(st.166-168) şeklinde görüş belirterek öğrenciyi ek çalışmalara yönlendirdiğini ifade etmiştir.

4.2.5.Öğretim yöntemlerinde yapılan düzenlemeler

Görüşmeye katılan öğretmenlere ‘‘Herhangi bir konuyu bu öğrencilere öğretmek için nasıl bir yol izlersiniz?’’ sorusu yöneltilmiştir. Tablo 14’de öğretmenlerin soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 14. Öğretim Yöntemlerinde Yapılan Düzenlemelerle İlgili Görüşler

Yanıtlar	f
Görselleştirerek öğretim	19
Oyunlaştırarak öğretim (dramatizasyon)	16
Akran aracılığı ile öğretim	13
Tekrar çalışmaları yaparak öğretim	8
Yaparak yaşayarak öğretim	5
Basitleştirerek öğretim	4
Öğrenme stiline göre öğretim	4
Şematize ederek öğretme	3
Anlatım yoluyla öğretim	3
Soru sorarak öğretim	2
Görüşler Toplamı	77

Tablo 14’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin 19’u görselleştirerek öğretim yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 16’sı oyunlaştırarak öğretimi kullandıklarını, 13’ü akran aracılığı ile öğretim yaptıklarını, 8’i tekrar çalışmaları yaparak öğretim yaptıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 5’i yaparak yaşayarak öğretim yöntemini kullandıklarını, 4’ü basitleştirerek, 4’ü ise öğrenme stiline göre öğretim yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler şematize

ederek, anlatım yoluyla ve soru sorarak öğretme yöntemlerini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler herhangi bir konuyu öğretmek için izledikleri yollarla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Emine Öğretmen, “*Görsel tekniklere dayanan eğer CD ortamında veya internet ortamında gösterme imkanım varsa çünkü daha çok kalıcı oluyor öğrenmeleri, görsel olmasını sağlarım, hızlı düşünemedikleri için mesela sesli anlatımlı vidyolar seyrettirmek çok daha etkili oluyor.*”(st.128-130); Osman Öğretmen, “*En büyük avantajımız şu an internetle eğitim yapmamız. Yani görsel olarak eğitim yapmamız. Projeksiyonumuz var, bir de belirli yerlere abone olduğumuz için, bunlarda görsel olarak işlettiğimde, çocuğun tüm duyuları ne oluyor, çalışmış oluyor. Ses görüntü her şey ile.*” (st.203-206); İhsan Öğretmen, “*Görsel materyaller kullanarak daha aktif hala getirebiliyoruz,somut şeyler daha somut şeyler kullanıyoruz hani diğer çocuk hani fazla somut materyale gerek kalmadan algılayabiliyor ama bu çocuk görcek hni sabun nedir sabun budur.Hani sabunu biz anlatırsak hani saatlerce anlatabiliriz sabun şundan yapmış ,gördükten sonra aa bu sabunmuş dedirtebilmeliyiz o çocuğa .*”(st.197-200) şeklinde ifade ederek görselleştirerek öğretim yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Oyunlaştırarak öğretim yaptıklarını ifade eden öğretmenlerden Osman Öğretmen, “*Bir de bunu oyun haline, mesela dramatizasyon yapıyorsunuz. Onları katıyorsunuz. Ne oluyor, bu tür çocuklar bunu daha rahat alabiliyor. Önemli olan yaşayarak bunları verebilmeniz.*”(st.206-208);Nazan Öğretmen,“ *Dramadan da yararlanabiliyorsunuz .Eee nasıl anlatım örneğin şöyle ii diyelim ki ritmik saymalarda üçer üçer ritmik saymalarda bu öğrenciler zorlanıyor ben beden eğitimi derslerinde ki çocukların çokta hoşuna gidiyor bi ee bi oyunumuz var üçer üçer otuza kadar sayıyoruz yalnız sayarken o.. otuzda u katlarında bazen durmak gerekiyor şaşırın öğrencileri çıkartıyoruz burda hem dikkatini yoğunlaştırıyor hem bilen öğrencilerden arkadaşlarından ha bak üçten sonra ne geliyo işte altıdan sonra ne geliyor dokuzdan sonra ne geliyor derken daha iyi öğrenmesini sağlıyorsunuz.* ”(st.122-127) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Akran aracılığı ile öğretim yaptığını ifade eden öğretmenlerden Elif Öğretmen, *“Tenefüste veya arkadaşları aracılığıyla anlattırmaya çalışıyorum çünkü çocuklar kendi dillerinden daha çabuk anlıyorlar mesela ben sınıfta şöyle bir birliktelik bilmeyen bilmeye, bilen bilmeyene öğretir ben çok zorlandığım zaman çocuklardan yardım alıyorum.”* (st.318-320); Emine Öğretmen, *“Sınıf içinde öğretim çok önemli ben bu rolü tek başımda üstlenmiyorum bazen gruplarında birbirini eğitmesi öğretmesi çok iyi öğrencilerinde bunu başardığını gördüğüm için bazı öğrencileri yönlendiriyorum bide arkadaşına sen anlatsaydın, bazen üç kere dört kere anlattığında işte anlamadım öğretmenim deniliyor ama onun daha yakın bulabileceği bir öğrencinin onu anlatmakta çok daha etkili olabiliyo hemen bir sonraki derste öğrenci geliyor öğretmenim ben o konuyu anladım arkadaşım bana öğretti diyebiliyor.Aslında belki siz daha çok çaba gösteriyorsunuz ama bir çocukça öğretmek belki daha mı yakın oluyor başarılı oluyor yani diye düşünüyorum.”*(st.152-160); Fatma Öğretmen, *“Ben böyle durumlarda çocuktan çocuğa öğretim daha etkili olduğunu düşünüyorum.Çocuk çocuğa daha güzel öğretiyö daha güzel kaldırmasını söylüyor çünkü onlar daha küçük daha basit düşünüyorlar bizden daha iyi seviyeye iniyorlar çünkü aynı seviyeler.”*(st.121-124) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Mustafa Öğretmen, *“Şekil yoluyla bu çocuklar şekille çok güzel anlıyorlar. Hani sınıfta anlatacağımız şeyi şemayla gösterirsen ya da işte günlük hayattaki bir olay ile gösterip bu çocuğu da o örneğin bir parçası haline getirdiğiniz zaman öğreniyor.”*(st.195-197) şeklinde görüş belirterek şematize ederek öğretim yaptığını ifade etmiştir. Öğrencinin öğrenme biçimine göre öğretim yaptığını belirten öğretmenlerden Öznur Öğretmen, *“Bazıları görseldir, resimlerini gösterir ordan bi .bakar ,bazıları işitsel ağırlıktadır,anlatırım,bazıları kinetikseldir hem yapar hem yaşar hem de hepsini kapsayan tarzdadır tek anlatırsam kaçırabilirim,tek görsel sunarsam kaçırabilirim,tek metaryalleri önüne dökersem kaçırabilirim,bu tarz çocukların her tür zeka kavramını kullanmak zorundasınız.”*(st.223-235); Murat Öğretmen, *“Çocuğun algılama yönünün hangi yönde güçlü olduğuna bakarsınız yani daha çok görsellerden mi anlıyor veya işte nebilim yoksa işte sizin anlatımınızdan mı anlıyor yoksa ona daha farklı hareketlerle el kol işaretleri ile anlattığınız zaman daha mı anlıyor diye bunu önce çözersiniz yani bunu tespit ettikten sonra o yöntemle çocuğa anlatmaya çalışıyorum.”* (st.193-199);

Suna Öğretmen, ‘‘Hangi yöntemle öğrendiğini tespit ederim görsel mi ?eee işte işitsel mi öncelikle zaten bu tür çocuklar asla ve asla dinleyerek öğrenmiyorlar çünkü dinlemiyorlar, dinleyemiyorlar böyle bir algılama sorunları oldukları için ve dinleyemedikleri için çocuklar öğrenemiyorlar bizde bu çocukları öncelikle görsel yönden öğreniyorsa resimler kullanmaya çalışıyorum yani zaten hani yeni gelişmiş öğretim metodları arasında artık hepsi var.’’(st.268-272) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Selin öğretmen, ‘‘Ders kitaplarında konumuzu bugün kü konumuz neydi tahtaya yazarız onunla ilgili kitabı açarız kitaptan okuruz okuduktan sonra ben açıklamalarda bulunurum.’’(st.191-193) şeklinde görüşünü belirterek anlatım yolunu kullandığını ifade etmiştir.

4.2.6.Araç-Gereç ve Materyallerin Düzenlenmesi

Görüşme yapılan öğretmenlere ‘‘Sınıfınızda böyle bir öğrenci olduğunda kullandığınız araç-gereç ve materyallerde ne gibi düzenlemeler yaparsınız?’’ sorusu yöneltilmiştir. Tablo 15’de görüşmeye katılan öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 15. Araç-gereç ve Materyallerin Düzenlenmesi ile İlgili Görüşler

Yanıtlar	f
Görsel materyaller ve teknolojik araç-gereçler kullanma	17
Somut materyalleri tercih etme	11
Öğrencinin seviyesine uygun materyaller kullanma	8
Günlük hayatta ulaşabileceği materyalleri tercih etme	6
İlgi alanına giren materyalleri tercih etme	5
Zarar vermeyecek materyalleri tercih etme	4
Dikkat çekici materyalleri tercih etme	3
Görüşler Toplamı	54

Tablo 15’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerden 17’si görsel materyaller ve teknolojik araç-gereçler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 11’i somut materyaller tercih ettiklerini, 8’i öğrencinin seviyesine uygun materyaller kullandıklarını ifade etmişlerdir. 6’sı günlük hayatta ulaşabileceği materyalleri tercih

ettiklerini, 4'ü zarar vermeyecek materyaller tercih ettiklerini, 3'ü ise dikkat çekici materyaller tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler araç-gereç ve materyallerde yaptıkları düzenlemelerle ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Öznur Öğretmen, “*Şu anda mesela en çok kullandıklarımın biri projeksiyonumuz var internette yararlanıyorum, konuları anlatırken internette yararlanıyorum, evet oradan bağlantı kuruyorum , geçenlerde mesela doğal afetlerde internette çok güzel resimler gösterdik, hatta canlı videolar vardı onları izlettirdim...bi program var akıllı sınıf diye yani? onu almıştık onu kullanıyorum, cd lardan atmıştım yüklemiştim onu kullandım.*”(st.254-262); Hacer Öğretmen, “*Projeksiyon taktırdık, projeksiyonla görsellerden yararlanıyoruz işte bilgisayarımız var sesle duyuş duysunlar diye seslerden yararlanıyoruz .*”(st.187-188) Gülşen Öğretmen, “*Bilgisayardan mesela eğlenceli, görsel özelliği daha hani baskın olan materyalleri tercih ediyorum yani kısa kısa filmler izliyolar.*”(st.113-114) şeklinde görüş belirterek görsel materyaller ve teknolojik araç-gereçlerden faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

Somut materyaller tercih ettiğini ifade eden öğretmenlerden Mine Öğretmen, “*Renk bilgisiyle birlikte şekil bilgisini birlikte verirsek eğer önce işte bi top getiririz ya da şekiller kesinlikle materyal dokunabileceği şeyler olması bizim için eee benim için çok önemli çünkü uuu somut biliyorsunuz soyut bu dönemde çok fazla hani dünyalarında soyut dönemi kullanamadıkları için somut materyallerle olabildiğince işte ona silindirden işte küpten hazırlanmış işte materyallerle elle işte köşegenlerini işte hissetmesini sağlayarak daha sonra onları farklı renklere boyatarak daha sonra onu üç boyutlu tabii ki o benim verdiğimiz için daha küçük boyuttan başlıyoruz da ha sonra onu tek boyuta kağıt boyutunda hisstemelerini sağlamak.*”(st.117-123) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Günlük hayatta ulaşabilecekleri materyalleri kullanmayı tercih eden öğretmenlerden Gökçe Öğretmen, “*Önce evlerinde bulunabilen geometrik cisimleri öğretirken örneğin dikdörtgen prizma yerine ilaç kutusu veriyorsun , küp yerine tavla zarı , küre yerine portakal, önce evlerinden günlük yaşamlarında bulabilecekleri örnekler, daha sonra*

sınıftaki materyaller daha sonra somut işlemler, soyut işlemlere geçebiliyoruz.” (st.132-136); Zehra Öğretmen, *“Evden mutlaka örnekler isterim... güncel hayatta bağdaştırırsınlar.”*(st.171-173); Fatma öğretmen, *“ Gündelik yaşamdan olması, beslenme gibi çocuklardaki örneğin şeker saydırırım. Çıkarma işlemini gösterirken leblebi getiririm.Yedi leblebinin altısını çıkartırcam zaman yediririm onlara böylece hem dikkatlerini çeker ee bu şekilde daha çok gündelik yaşam canlarının çekebileceği şeyler olabilir.”*(st.174-177) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Dikkat çekici materyaller tercih ettiklerini belirten öğretmenlerden Emine Öğretmen, *“Görsel kitapların yani kitap seçiminde de özellikle renkli resimli kaliteli kağıtlara basılmış olduğunda çocukların daha dikkatini çektiğini gördüm kendi sınıfımda bir öğrencimde mesela matematik konusunda zorlanırken çok iyi basılmış bir kitap buldum o kitap u çok renkli mesela işte basamakları ifade ederken çok renkli kullanılmış görsel olduğu için çocukta daha kalıcı oluyor öğrenme kolaylığı sağladı şekilleri çok net çizilmiş kare dikdörtgen işte benzer özellikleri anlatırken yine aynı kitabı kullandık.”*(st.135-140); Nesrin Öğretmen, *“Yani onunda yararlanabileceği bol resimli, bol renkli, bazıları böyle kabartmalı gibi pütür pütür olan bi de şeyler var kırtasiyeci kırtasiyeci gezip onlara göre şeyler aldım allı yeşilli pullu dikkat çekici... dikkat çekici işte en basitinden hikaye kitabı üzerinden yola çıkarsak yazıları büyük, harfleri koyu renkli yani belirgin şeyleri silik diil resimleri onları ürkütmeyen hani uu çok canavarlıydı şuydu buydu,ben kendi adıma böyle kabartmalı simli parlak göze hoş gelecek ve sayfası az olan.”* (st.265-270) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğrencinin seviyesine göre materyaller kullandıklarını belirten öğretmenlerden Can Öğretmen, *“Eee beşinci sınıfı okuttuğum sınıflarda okuma yazmaya geçmeyen bu çocuklara birinci ikinci sınıf kitaplarını veriyodum ama çocukların yanında vermiyodum. ailesini çağırıp veriyodum.Baş sayfalarda birinci sınıf ikinci sınıf yazan yerleri kopartıyodum veriyodum. O birinci sınıf ikinci sınıf kitabı olduğunu bilmiyodu. Ama aile biliyodu bazen aileler buna tepkide gösteriyodu. Gösterse de ben yapıyodum doğru. Bunda da çok olumlu sonuç aldım. Geçen yıl beşinci sınıfta okula başlayan çocukta bu tür çalışmaları çok sayıda yaptım.”* (st.177-183) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Zarar vermeyecek materyaller tercih ettiğini belirten öğretmenlerden Osman öğretmen, *‘‘Kendine ve etrafına zarar vermemesi için kullandığım araçları ona göre seçiyorum. Yani arkadaşlarına zarar vermemesine, kendine zarar vermemesine çok dikkat etmek gerekiyor. Ona göre hareket ediyorum. Mesela, matematik dersinde işte, metre olabiliyor, gönye olabiliyor, pergel olabiliyor vesaire. Ha ben özellikle uı çocuklarıma tamam benimkilere belki uı pek dokunmuyorlar ama, kendi aldıklarının da, işte cetveli bir tahtadan değil de nedir plastik bir şeyden almalarını istiyorum. Neden? Çünkü birine vurduğunda tahtayla vurmak daha farklı işte, plastik bir cetvelle vurması daha farklı.’’*(st.224-232) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğrencinin ilgi alanına giren materyalleri tercih ettiğini belirten öğretmenlerden Fatma öğretmen, *‘‘Renkli dikkatlerini çekebilecek bide hepsine sevdiği bir malzemeyi getirmelerini söylerim. Örneğin kimisi isterse kalemlerini dizer kimiside istiyorsa şekerini dizer, kimiside özellikle kızlarda vardır bu toka yada boncuklarını toplar gelirler onlarda onun boncukları ile yaparlar e yani süslü boncuk pul kullanmak istiyorlarsa onu yapar. Canı ne istiyorsa o malzemeyi kullanır ama aynı tip aynı sayıda malzeme olacak sayılabilen bir malzeme olacak bu şekilde* (st.177-181); Gülşen öğretmen, *‘‘Çocuk renkli şeyleri seviyo mesela renkli tebeşir kullanıyorum renkleri ...mesela bi ağaç çizildiği zaman farklı renklere boyuyorum.’’*(st.109-111) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.2.7. Ev Ödevlerinde Yapılan Düzenlemeler

Görüşmeye katılan öğretmenlere *‘‘Bu öğrenciler için ev ödevi verirken nelere dikkat edersiniz?’’* sorusu yöneltilmiştir. Tablo 16’da görüşmeye katılan öğretmenlerin soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 16. Ev Ödevlerinde Yapılan Düzenlemelerle İlgili Görüşler

Yanıtlar	f
Seviyesine uygun ödevler verme	21
Aile ile işbirliği yapma	7
İlgi çekici ödevler verme	3
Diğerleri ile aynı ödevi verme	2
Ev ödevi vermeme	2
Görüşler Toplamı	35

Tablo 16’da görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerden 21’i öğrencinin seviyesine uygun ödevler verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 7’si aile ile işbirliği yaptıklarını, 3’ü ilgi çekici ödevler verdiklerini, 2’si diğerleri ile aynı ödevi verdiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden 2’si ise ev ödevi vermediklerini ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler ev ödevlerinde yapılan düzenlemelerle ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Zehra Öğretmen, “*Normal sınıfa daha fazla ayrıntısı olan daha yüklü pekiştirme çalışmaları verirken, bunlara daha kısa, ondan sonra daha açıklayıcı, görselleri fazla olan, renkli neşeli mutlaka yanlarında boyamaları olan öyle ödevler veriyorum. Yani diyelim diğerlerinin dolu dolu bir sayfa ödevi varsa, pekiştirici varsa, onların ki yarım sayfa, ya da işte beş altı cümlelik bir şey ve çok basit, tek komutla anlaşılabilir bir şey ve yanlarında renkli neşeli boyamaya yönelik, hani ne bunu da öğrense kardır, bunu da yapsa kardır, öyle bir çalışma hazırlıyorum daha basit daha kısa, anlaşılır.*”(st.183-189); Gökçe Öğretmen, “*Onların kazanımlarımızın hedeflerimizin birazcık daha altında olmasına ,daha basit tutmaya çalışıyorum o öğrencilerin ödevlerini...daha yapabileceği şeyler çok fazla karmaşık ödevler vermemeye çalışıyorum.*”(st.172-176); Selin Öğretmen, “*Bunuda mesela 3. sınıfta okurken bu çocuk ben şey yaptım birinci sınıf dökümanlarından alarak hani yardımcı olmak amacıyla hem kendi ödevlerimizden hani veriyordum hemde o birinci sınıf dökümanlarından veriyordum.*” (st.59-61); Nazan Öğretmen, “*Seviyelerine uygun ev ödevi vermeye çalışıyorum u çok ileri olan öğrencileri u akademik olarak başarısı çok iyi olan öğrencilere ayrıca başka bir ödev kaynak hani kendini geliştireceği ,olduğu durumdan dahada iyi duruma götürecek kaynaklar vermeye çalışıyorum, akademis..*

akademik olarak başarısı düşük olan öğrencilere de kendi seviyelerine kazanım daha önceden not almıştım ya hani hangi kazanımı öğrendi, hangi kazanımı öğrenemedi öğrenemediği kazanımlara yönelik u onlara yönelik alıştırmalar ve ev ödevleri vermeye çalışıyorum.’’(st.144-151); Gülşen Öğretmen, ‘‘Çocuğun seviyesine göre hani, ilgi alanına göre onun yapabileceği ölçüde çocuğun başaramıcağı şeyleri vermeyi tercih etmiyorum daha çok hani başarıp mutlu olabileceği ya da okuyabileceği hani toplama işlemi ise eğer bu hani çocuğun yapabileceği seviyede çocuk işte bir basamaklıları mı toplayabiliyor işte iki basamaklıları yapabiliyor mu yapamıcağı şeyleri zorlamıyorum onun yapabildiği ölçüde ödevler vermeye gayret ediyorum.’’(st.126-130); Ceren Öğretmen, ‘‘Her çocuğa verdiğim ev ödevini bu çocuklara vermiyorum bu çocuğun seviyesini vermek istediğim kazanımlara uygun olarak ayrıyetten çalışmalar hazırlıyorum ve ona göre etkinlikler veriyorum.’’(st.141-143) şeklinde görüş belirterek öğrencilerin seviyesine uygun ev ödevi verdiklerini ifade etmişlerdir.

Aile ile işbirliği yaptıklarını ifade eden öğretmenlerden Mine öğretmen, ‘‘Ailesi ile iletişim içerisinde olmak gerekiyo onu yönlendirecek mi ona yardımcı olabilecek birisiyle görüşmek gerekiyo. Ödevleri önce yazarım ailesinin anlayabileceği bir şekilde önce çocuğa anlatırım buralar böyle olacak bu şekilde diye daha sonra ailesine küçük bir notlarla annesininde ödevi anlayacağı şekilde notlar iliştmek çok iyi oluyo hani evde yapabilsinler gözetim altında olsun diye bazen untabiliyo eve gittiğinde bu şekilde küçük ailesine küçük notlar yolluyorum.’’(st.150-155); Suna Öğretmen, ‘‘Anne babanın imzasını istedim bunu götüreceksin işte annene okuyacaksın daha sonra annen baban okuduk birlikte okuduk diye imzalıcaklar dedim hani onlarda öğrensinler onlarda bilmiyorlarmış dedim bu yolla yola çıktık çünkü başka türlü anneyi babayı okumuyor muş okudum diyip çantasına atıyormuş ozaman biraz daha anne baba dikkat ettiler imzaladılar bana haftalık takip gönderdiler onu öyle takip ettik okumalarını öyle düzelttik.’’(st.326-331); Fatma Öğretmen, ‘‘Ailelere telefon açarım bugünkü ödevlerinde şunlar şunları yapmakta serbesttir sakın baskı yapmayın derim yada çoğu kapının önüne çocuklarını almaya geldiklerinde bi ara çekerim bugün sizinki böyle yapcak ödevlerini derim.’’(st.190-192) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Diğer öğrencilerle aynı ödevleri verdiğini ifade eden öğretmenlerden Can Öğretmen, “Genellikle aynı veriyorum. Ayrı vermiyorum ama öbürleri kadar incelerken üzerinde durmuyorum. Bunların yanlışlarını da doğru kabul ediyorum. Özellikle uğraşmaları benim için yeterli oluyo yanlış olsun bi şeyler yaptıysa benim için yeterli. Ama fırsat buldukça da özel yapıyorum. Ama özeli de öbür çocukların görmesini istemiyorum o zaman olmuyo.(at.164-167); Fatma öğretmen, “Hepsine standardı veriyorum ayrı ayrı ayırmam çoğunlukla ayırmam gerektiğini bilirim ama buna ne yazık ki üşenirim.Ama onlara ödevlerini yaparken dediğim gibi kağıdın köşesine işlem yapabilme, renk çizebilme yani tamamen kalıpların dışına çıkabilme şansı tanırım. Sen ödevini yaparken istediğin yöntem, anlayabildiğin bir yöntemi kullanabilirsin. Resim yapabilirsin, resimle anlatabilirsin, bana gerekirse önce resimle anlat sonra bunların sayılarını yazabilirsin bu şekilde anladığın şekilde yap ve bunu genelde ailelerinede söylerim.”(st.183-190) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

4.2.8.Akademik İlerlemelerin Belirlenmesi

Görüşmeye katılan öğretmenlere“Bu öğrencilerdeki akademik ilerlemeleri belirlemek için neler yaparsınız?”sorusu yöneltilmiştir. Tablo 17’de öğretmenlerin soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 17. Akademik ilerlemelerin belirlenmesi ile ilgili görüşler

Yanıtlar	f
Gözlem	12
Sözlü yoklama yapma	8
Sınav yaparak değerlendirme	8
Plan-programa göre değerlendirme	8
Kazanımlara göre değerlendirme	4
Değerlendirme formları kullanma	3
Görüşler Toplamı	43

Tablo 17’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin 12’si öğrencilerdeki akademik ilerlemeleri gözlem yoluyla belirlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 8’i sözlü yoklama-soru sorarak değerlendirdiklerini, 8’i sınav yaparak

değerlendirdiklerini, 8'i plan-programa göre değerlendirdiklerini, 4'ü kazanımlara göre değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 3'ü değerlendirme formları kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler akademik ilerlemelerin belirlenmesi ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Elif öğretmen, *“Biz sürekli iç içe olduğumuz için zaten hergün gözlüyoruz, açıkcası onun için ayırbir çetele bir şey ben tutmadım tutmuyorum kendim gözlen, gözlem yapıyorum.”*(st.400-401); Rahim Öğretmen, *“Çalışmalarını ee çalışmalarını gözlemleriz ee hani daha önceki yapabildikleri ile şuanda yapabildikleri onlara bakarız.(st.205-206); Gülşen Öğretmen, “Gözlemleyerek en azından hani başta neydi işte birazcıkta olsa şöyle ilerledi şeklinde hani gözlem yoluyla o kanılara varabiliyoruz yoksa hani ayrıyeten yapacağımız testler yada işte uygulığımız etkinlikler olmuyor gözlem yolunu tercih ediyoruz.”*(st.133-137) şeklinde görüş belirterek akademik ilerlemeleri belirlemek için gözlem yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Sözlü yoklama yaptıklarını belirten öğretmenlerden Nesrin Öğretmen, *“Sözlü yoklama işte şarkı söyletme, işte hareketli bir oyun verme tamamını yapabiliyo mu şeklinde ondan sonra mesela diğer az önce bahsettik ya müfredattan müfredatın gereği yapılabilecek en basit soruları sorup onun cevaplarını almak belki yazamaz ama ağzıyla söyleyebilir bazen soruyu okuyo anlamıyor ben sorunca anlıyor ona göre cevap veriyor.”*(st.325-329) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınav yaparak belirlediğini ifade eden öğretmenlerden Suna Öğretmen, *“İlk aldığım da zaten seviye tespit gibi bişey yapıyorum yani hani okuma yazma biliyor mu bilmiyomu işte sayıları tanıyormu tanımıyor mu kaç basamaklı sayılara kadar biliyor sayabiliyor bunun gibi benzer şeyler daha sonra sene sonu yada dönem ortasında da nereye kadar geldiğimizi örneğin işte okuma yazma bilmiyorsa heceleyerek okumaya geçmişti tekrar çok basit bir seviye tespit gibi bişey yapı yapmaya çalışıyorum... özel yazılı kağıtları hazırladığım için o da zaten belli oluyor neyi öğrenip öğrenemediği hangi konuda başarılı olup olmadığı orda zaten net ortaya çıkıyor...ilk aldığım ve şimdiki aldığım arasında ki farkı inceleyebiliyorum.”*(st.333-342); Selin Öğretmen, *“Kısa sorulu basit test türünde sorularla ,yani testler çekerim. Onları veririm yani onun okuyup*

anlyabileceği sorular doğru yanlış, tek kelimeyle hani doldurmalı bu şekilde.” (st.223-225) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Osman ğretmen, “Ha ne verebilmişim. Bunları hep not alıyorum. İşte bu bir yıl içinde nereye kadar gelmişim birinci sınıfta. Ha onu not alıyorum yıl sonunda. İkinci sınıfa geldik. İkinci sınıfta vermem gerekenleri ilk önce planlıyorum. Öyle söyleyeyim size. Birde ikide üçte herneyse bunları planlıyorum, planladıktan sonra hangilerinde başarılı olmuş onları ona göre not alıyorum. Eksiklerimi ne oluyor bir st sınıfa aktarıyorum. Bu şekil gidiyoruz.”(st.254-258); Emine ğretmen, “Aylık alışma yaparım mesela bu ay içerisindeki hedeflerime ulaştı mı işte hangi kazanımları başardık onları kesinlikle belirlerim eğerki hedefime ulaşamadıysam diğer aydaki hedeflerim arasına alırım.”(st.196-198) şeklinde görüş belirterek plan yaparak belirlediklerini ifade etmişlerdir.

Değerlendirme formlarından yararlandıklarını belirten öğretmenlerden Zehra ğretmen “İşte değerlendirme formlarımız var, onları kullanıyorum. diyelim ki duyu organlarıyla ilgili, “duyu organlarını tanır”, “duyu organlarının adını söyler”, “duyu organlarının nerede kullanıldığını söyler” mesela, bunlara yönelik bu formları kullanarak, yaptığı “evet”, yapamadıysa “hayır”. Hangi şeye sahipse onu işaretliyoruz.”(st.196-198); Nurten ğretmen, “Mesela napmış işte ocuk diyelim ki üçer üçer otuza kadar ritmik sayabilmiş ben oraya artı işareti koyuyordum yani bunu kazanmıştır diye ben o şekilde karşılaştırma yaptım yani ilk zaman nerdeydi sonra nerde mesela ilkten olanları diyelim ki işte u bi renkli kalem koymuşsak sonradan kazandıklarını kırmızı kalemle koyuyodum o şekilde farkı buluyodum.”(st.191-198) Dilek ğretmen, “Hedefim vardır Bu çalışmalarda u mesela uu yaptıklarına artı koyuyoruz, yapamadıklarına eksi. Yapamadıklarınının mesela u daha sık tekrar ediyoruz.(st.292-294) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

4.2.9.Sosyal İlerlemelerin Belirlenmesi

Görüşmeye katılan ğretmenlere “Bu ğrencilerdeki sosyal ilerlemeleri belirlemek için neler yaparsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 18’de görüşmeye katılan öğretmenlerin soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 18. Sosyal İlerlemelerin Belirlenmesi İle İlgili Görüşler

Yanıtlar	f
Gözlem	19
Arkadaş ilişkileri ve sosyal aktivitelere katılımı	14
Aileden bilgi alma	2
Görüşler Toplamı	35

Tablo 18’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerden 19’u sosyal ilerlemeleri belirlemek için gözlem yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 14’ü arkadaş ilişkileri ve sosyal aktivitelere katılımına göre belirlediklerini ifade ederken, 2’si ise aileden bilgi aldıklarını belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler sosyal ilerlemelerin belirlenmesi ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Gökçe öğretmen, *“Onu gözlem sonuçlarına göre belirliyorum farkediliyor zaten daha güzel ilişki kurabiliyor arkadaşları ile yaşlıları ile daha çok sosyal aktivitelerde yer almaya daha gönüllü oluyor, kendine güveni geliyor işte topluluk önüne çıkma,konuşma önceden çekingen davranırken şimdi daha istekli davranıyorlar.”*(st.197-200); Zehra öğretmen, *“Tamamen gözlem, oyuna katılımı, arkadaşlarıyla diyalogu, sonra okul kültürüne uyum, sınıf kurallarını benimsemiş mi, gözlem yaparak sonuç elde etmeye çalışıyoruz.”*(st.211-212); Murat öğretmen, *“Tenefüs ortamında çocukları gözlemlediğiniz zaman eğer çocuk kabul görülürlüğü biraz daha artmışsa veya oyunlarda işte sırf artık u diğer çocukların yardımı ile değilde kabul görüyor ve isteniyorsa zaten onun sosyal açıdan da ilerlemiş olduğunu artık görebiliyorsunuz.”*(st.245-248) şeklinde görüş belirterek öğrencileri gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Öznur öğretmen, *“Sosyal başarısı ne kadar artmış, bir üst sınıfta ya da bir kaç ay sonra dönüp bakarım, mesela gözlemlerim işte ilk etapta tabi çekingenlik var kimseye yaklaşmıyo,bir ay sonra baktığımda yanına oturttuğum çok aktif bir kişiyle tenefüse çıkmaya başladı,bunu hemen not ettim,daha sonra bi baktım ki oyuna katılmış , oynamıyo ama orda duruyo bi sonra baktım ki oyuna katılmış,bu O'nun nedir başarısını gelişimini ya bunu geri takibime baktığımda görebiliyorum.”*(st.308-316) Eda Öğretmen, *“Sınıf içinde oyunda birkaç öğrenci görevlendirilmesi aslında*

arkadaşlarından onu gözlemlemem için.Onu oyuna aldım oyunda ne yapıyor,kendim gözlemliyemiyorsam teneffüslerde .Ne yapıyor sizinle oyun oynarken oyunumu bozuyor ,kuralla mı uyuyor ya da oynaya biliyor mu, yardım sever mi ...Bazı çocuklar duygularını yani gülünmesi gereken yerde gülmeyebilir, üzülür o arzda onları da.Arkadaşlarının gözlemi ve benim kendi gözlemim bireysel olarak.” (st.250-254); Mine Öğretmen; Sosyal açıdan ilerlemelerde bir oyun kurmasını isteyebiliriz oyun içerisinde gözleme yapabiliriz daha önce arkadaşlarından çekingen uzakta duran çocukların oyuna katıldığını işte meraba günaydın demiyen çoğu öğrencinin bir ay sonra meraba işte öğretmenim geç kaldım,işte özür dilerim falan kusura bakma işte şöyle şöyle bu sebepleri açıklıyor olmaları bile bir ay önce bunu yapmadan bir ay sonra bunu yapıyor olması büyük gelişme kaydettiğini gösterir zaten arkadaşlarıyla olan ilişkilerini de gözlemek lazım.” (st.164-169) şeklinde görüşlerini belirterek öğrenciyi gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Sevgi Öğretmen, “Oyunlarda olsun oyunlara tenefüslerde ara ara izlemeye çalışıyorum ya da beden eğitimi dersinde bunu daha çok görebiliyoruz beden eğitimi dersinde özellikle çocuk oyun içerisinde daha aktifse arkadaşları tarafından daha çok kabul görüyorsa daha çok oyunlara katılıyorsa zaten sosyal gelişiminde geliştiğini düşünüyorum.”(st.156-160); Filiz öğretmen, “Sosyal açıdan zaten belli ediyo kendisini arkadaşlarıyla da arasındaki iletişim değişiyo konuşabiliyo daha rahat oyunlara katılabiliyo onları gözlemlediğimizde ortaya çıkıyo yani çocuk daha önce oyuna katılmayan çocuk bu sefer oyuna katılıyo veya herhangi bir çalışma yapacağımızda bende yapabilirim diye biliyo çocuk .”(st.161-164); Nazan öğretmen, “Bireysel olarak çağırıp çocukla görüşüyorum ve yine ailesini çağırıyorum birebir görüşerek işte şu zamanda bakın böyle yaptı evde nasıl?Hani tepkisi nasıl sınıfta böyle yapıyor o evde nasıl diye ikisini karşılaştırarak hani zaman zaman bu türlü sorularla onda çalışmalar yapıyorum .”(st.163-165); Gülşen öğretmen, “Görüşmeler konuşmalar ı ailenin mesela görüşlerini alıyorum bu konuda hani okula geldiğinden beri hangi davranışları değişti.”(st.139-140) şeklinde görüş belirterek aileden bilgi aldıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.10.Öğrencilere ait çalışma örnekleri ile ilgili düzenlemeler

Görüşme yapılan öğretmenlere ‘‘Bu öğrencilere ait çalışmaların örneklerini ne yaparsınız?’’ sorusu yöneltilmiştir. Tablo 19’da görüşmeye katılan öğretmenlerin soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 19. Öğrencilere Ait Çalışma Örneklerinde Yapılan Düzenlemelerle İlgili Görüşler

Yanıtlar	f
Dosyalama/Saklama	19
Diğer öğretmenlerle paylaşma	8
Çalışma örneklerini saklamama	6
Çalışmaları sergileme	5
Bilgisayar ortamında kayıtlı olur	2
Aileye gönderme	1
Görüşler Toplamı	40

Tablo 19’da görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin 19’u öğrencilere ait çalışma örneklerini dosyaladıklarını-sakladıklarını ifade etmişlerdir. 8’i diğer öğretmenlerle paylaştıklarını, 6’sı çalışma örneklerini saklamadıklarını, 5’i çalışmaları sergilediklerini, 2’si bilgisayar ortamında kayıtlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 1’i ise aileye gönderdiklerini ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Mustafa Öğretmen, ‘‘Özellikle teknoloji geliştiği için yani bilgisayarlarımızda kayıtlı oluyor genelde. Bazen arkadaşlarımızla paylaşımlarımız oluyor. Bu örneklerle geliştirilmesi arkadaşlarla fikir alışverişi yapmak için mutlaka bunları kayıt ediyoruz. Yani bu bitti artık atalım olmuyor çünkü dediğim gibi gelen her sınıfta en azından bir iki tane ram A muhtaç ya da özel eğitime muhtaç öğrenci oluyor onlarla ilgili çalışmaları işte rehber öğretmenimize ya da zümre arkadaşlarımızla paylaşıp saklamaya çalışıyoruz.’’(st.280-285); Nurten Öğretmen, ‘‘Ben çalışma örneklerini sakladım ...çünkü dedim başıma gelebilir yani öğretmeniz sonuçta o şekilde bir klasör yaptım onları sakladım hani bilgisayar üzerinde olan çalışmaları sakladım daha sonra ihtiyacım olabilir diye

...performans alımları yaptığım planları falan hepsini sakladım o şekilde.”(st.216-222); Suna Öğretmen, “Biriktiririm yani genelde biriktiriyorum dosyamda ee yazılı kağıtlarını falan biriktirdim.”(st.371) şeklinde görüş belirterek dosyaladıklarını,sakladıklarını ifade etmişlerdir. Emine Öğretmen, “Dosyalarım çünkü karşımda bazen çok zor şeyler yaşayabiliyorsunuz aile biranda herşeyden vazgeçip işte hiç bişey yapamadık hiç yol alamadık gibi bitakım sıkıntılara düşebiliyor.Mesela üç ay dört ay herşey yolunda gidiyor ama bir ay çocukta bir duraklama olabiliyor o dönemde ne kadar yol katettiğinizi göstermek için mutlaka öğrencilerin yaptığı çalışmaları dosyalarım.”(st.211-214); Eğer bu çocuktan bir süre sonra ayrılmanız gerekiyorsa daha sonra gelecek öğretmene mutlaka ki rehberlik yapacaktır diye düşünüyorum.”(st.223-225); şeklinde görüş belirtmiştir.Nazan öğretmen, “Rehberlik dosyamda saklarım çünkü bu çalışmalar sadece bir kereliğine lazım değil gerekmiyor yani zaman zaman dönebiliyorsunuz o çalışmalara tekrar tekrar veya bak ben bu zaman bu çalışmayı yaptım ama demek bu eksik kaldı diyerek araştırarak onun üzerine ekleyerek daha geniş daha faydalı çalışmalarda yapabiliyorsunuz.”(st.167-170); Mine öğretmen,“Örneklerini kesinlikle ürün dosyasında biriktiriyoruz. İu hem kendisinin olmak üzere bende alırım hani hoşuma gidenleri bu şekilde biriktiririm ve sergiliyoruz bütün sınıfın eee sergilendiği panolar da herkesin çalışmalarına önem veriyoruz.”(st.175-177) şeklinde görüş belirtmiştir.

Rahim öğretmen, “Rehberlik araştırma tarzı ileriye dönük şeyler düşünülüyorsa bunları saklamamızda gerekir yani bunlar elimizde ee bulunması hani çocuk okulun ilk ayında şu çalışmaları yapabilirken ikinci ayında bunları yapmaya başlamış üçüncü ayında bunları yapmaya başlamış gibi ee kıyaslama amaçlı elimizde olması açısından ee hani değerlendirme açısından elimizde olması gerekiyo onun içinde bunları saklarız daha çok.” (st.240-244) şeklinde görüş belirtmiştir.Gülşen öğretmen, “Diğer öğrencilere tutturduğum gibi onunda dosyası var ya o dosyada biriktiriyor daha sonra işte özellikle mesela görsel sanatlar dersinde ürün dosyası değerlendiriyoruz biz yaptığı resimleri ürün dosyasında biriktiriyor işte verdiğim günlük etkinlikleri kendi etkinlik dosyası var ona koyuyor ee yapabildiklerini mesela saklıyor panoya asıyoruz yani kaldırıp çöpe atmıyoruz yada eve göndermiyoruz dosyasında dolabında duruyor.”(st.149-153); Sevgi öğretmen, “Çalışma örneklerimi uu zaten bütün sınıftaki

çalışma örnekleri ayrı bir dosya filan tutuyorum. Bu çocuğun çalışmalarını da yine ayrı bir dosya sınıftan ayrı bir dosya da saklıyorum. Eeee kendisine ait olan çalışmaları da ürün dosyalarımız var.”(st.162-164)şeklinde görüş belirtmişlerdir.

İhsan Öğretmen, *“Kullandığım materyalleri kendime saklıyorum hani ne yapmışım ben birden beri hani hatta yıl sonu gösterisi düşünüyoruz işte hani fotoğraflıyorum örneğin ondaki özellikle gelişmeleri fotoğraflıyorum şu günkü hali şu gün şunu yaparken bugün bunu yaparken işte şu etkinliği yapmış katılmıştı boyamış bişey basit bi boyama yapmış ama o fotoğraflanmış hani yıl sonunda bütün velilerede izlettiricem okul idaresine falan da izlettiricem.*(st.277-281) Osman Öğretmen, *“Onların yaptıkları çalışmaları veya zümre arkadaşlarımla bir araya gelerek, işte neler yapmamız gerektiğini bu çalışmaların neler olması gerektiğini, rehber öğretmeni de katarak bu işin içine, ondan da bilgi alarak, ne yapıyoruz, bu çalışmaları yapıyoruz birlikte ona göre örnekliyoruz veya saklıyoruz.*”(st.288-291) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

4.3.Eğitsel Değerlendirme İçin Ram’a Gönderme Kararı Verilmesi İle İlgili Görüşler

4.3.1.RAM’a Gönderme Kararı Verilmesinde Etkili Olan Faktörler

Görüşmeye katılan öğretmenlere “Böyle bir öğrenciyi inceleme için Rehberlik Araştırma Merkezine gönderme kararı vermenizde neler etkili olur?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 20’de soruya verilen yanıtlar ve frekans dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 20.İnceleme İçin RAM'a Gönderme Kararı Verilmesindeki Faktörlerle İlgili Görüşler

Yanıtlar	f
Akademik yetersizlikler	16
Öğrencinin davranış problemleri göstermesi	6
Öğretmenin yetersiz hissetmesi	6
Durumun tespit edilerek seviyesinin belirlenmesi	4
Uzman kişilerin değerlendirmesi açısından gönderme	4
RAM'a gönderme taraftarı olmama	4
Sosyal ilişkilerinin zayıf olması	2
Öğrencinin yasal haklardan yararlanabilmesi için	2
Fiziksel görünümü-Sağlık sorunları nedeni ile gönderme	2
Görüşler Toplamı	46

Tablo 20'de de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerden 16'sı akademik yetersizlikler nedeniyle gönderme kararı verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 6'sı öğrencinin davranış problemleri göstermesi nedeniyle, 6'sı ise öğretmenin yetersiz hissetmesi nedeniyle, 4'ü durumun tespit edilerek seviyesinin belirlenmesi için, 4'ü uzman kişilerin değerlendirmesi için gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden 4'ü ise RAM'a gönderme taraftarı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler sosyal ilişkilerinin zayıf olması, öğrencinin yasal haklardan yararlanabilmesi ve fiziksel görünümü-sağlık sorunları nedeni ile gönderdiklerini ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler inceleme için RAM'a gönderme kararı vermelerinde etkili olan faktörlerle ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir. Mustafa Öğretmen, "Gönderirken öğrenciyi sınıf içerisindeki davranışları olsun, işte akademik boyutu olsun, o sınıfın bilmesi gereken bilgi ve beceriler açısından en aşağıya inmişse, hatta yani sıfır ile beş noktası arasına kadar gelmişse ancak o öğrencileri gönderme taraftarıyım".(st.306-308); Zehra Öğretmen, "Mesela sınıf düzeyinin altında kalıyorsa, gerek bu ders açısından, gerekse etkinlikler açısından. Sınıf düzeyinin altında kalıyorsa bu çocukta bir sorun olduğu hani artık bekliyorsun. Diğer arkadaşları, kıvama geldi,

diyelim verdiğin konuda artık iyi kötü, tamam geriden takip eden öğrenciler var ama senin yaptığın çalışmalara rağmen, işte ilk gün görselini izliyoruz, ikinci gün tanyoruz, üçüncü gün birlikte yapamaya çalışıyoruz, dördüncü gün geri dönüt almaya çalışıyoruz. Kim ne kadar yapmış, bunlara rağmen hiçbir şey henüz onda yerleşmemişse bir sorun var diye düşünüyorum. Bunlar etkili oluyor.” (st.232-239) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Hacer Öğretmen, “Diğer çocuklardan farklılıklarına bakıyorum, diğer çocuklar hedef ve davranışlarını gerçekleştirdiyse eğer dönem sonuna kadar biraz öncede söylediğim gibi hemen öyle karar verilmiyo hemen etiket yapıştırması kolay o yüzden ben bu tarz şeylerden çok hoşlanmıyorum, iyice bakıp görmem lazım bakıyorum inceliyorum gerekirse dönemin sonuna kadar bekliyorum çabalıyorum hani yapabilir belki diye gerçekten öyle bir sorunu yoktur ben öyle hissetmişimdir diye, ama dönem sonuna doğru baktığımda diğer çocuklar belli biyere geldiğinde bu çocuk halen daha yıl içindeki en baştaki hedef davranışlarda hala bocalıyorsa ozaman bi sorun vardır diyorum.” (st.223-229) şeklinde görüş belirterek akademik yetersizlikler nedeniyle gönderme kararı aldıklarını ifade etmişlerdir.

Murat Öğretmen, “RAM a gönderme kararını öncelikle kendi içimde yapabileceğim bütün çalışmaları yaptıktan sonra gerçekten artık yetersiz kaldığımı hissettiğim zaman RAM a göndermeye çalışıyorum ee ve bu anlamda gerçekten profesyonel desteğe ihtiyaç duyduğumuzu duyduğumuz zamanlarda RAM’a gönderiyoruz.” (st.259-262) şeklinde görüş belirtmiştir. Mine Öğretmen; “Yaptığım artık hiçbir şey hiçbir yöntem sonuç vermediğinde ve uu başarı giderek gerilediğini gördüğümde yani kazanması gereken kazanımları almadığında davranışlarında bi değişiklik olmadığında mecburen RAM’a yollayıp ona bireysel eğitim planı hazırlayıp onu daha alt basamaklarda vermenin gerekli olduğu en azından bizim bilemediğimiz daha açılımlı bi hastalığı olabilir hani benim keşfedemediğim, bi uzman tarafından incelenmesi ve ona göre davranılmasına ihtiyacı duyuyorum çünkü ne dediğimi anlamıyo, anlamadığında uu defalarca kez söylediğimde farklı yöntemlerle söylediğimde yine anlamadığında en azından beni anlaması anlamama sebebinin ne olduğunu merak ediyorum.” (st.184-191) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Emine Öğretmen, “Rehber öğretmene bile gitmeden önce öğrenciyi gözleme süreci epey bir uzun zaman gerektirebiliyor çünkü yanılığ payınız olabiliyor öğrenciyi tanıma veya ona ulaşamama gibi sorunlar olabiliyor. Ben bu süreci uzun bir süre kullanırım eğerki artık üstesinden gelemiyorsam bazı sorunların ya da işte sınıf seviyesini çocuk yakalayamıyorsa o şekilde rehber öğretmenin aracılığı ile rehber öğretmenimizle birlikte yaptığımız çalışmaları değerlendirdikten sonra RAM’a gitme yoluna giderim.”(st.229-234); Dilek Öğretmen, “Çok farklılık varsa, mesela arkadaşları derse katılımı, oranında ve u diyelim ki ilerleme kaydedemiyorsa, yani sizin verdiğiniz konuları yani depolayamıyorsa hafızasında veya size geri dönüş yapamıyorsa Aynı şeyi ilerleyemediğiniz taktirde u nisan ayına kadar bekliyoruz ilerleme eğer yüzde ellinin altında ise, yani yüzde ellinin bile çok altında yüzde yirmilerde oluyor bazen, o zaman mecburen göndermek zorunda kalıyoruz.”(340-346) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

İhsan Öğretmen, “...Aslında bilmiyorum hani sadece belge olsun elimizde diye gönderiyoruz yoksa biz sınıfta farklı şeyler yapa ama bizden istenen işte aile geldiğinde niye türkçesi iki bir müfredata uyarsan ikide olur birde olur, beşte olur ,dört te olur ama bir müfredat ona farklı bir şey yapabileceğimiz bir belgemiz olduğu zaman onun beşi o.”(st.302-305); Merve Öğretmen, “Acaba geri kalırda niye geri kaldı şeklinde sınıfta bırakılma gibi bir durumla karşılaşmaması için yada diğer öğrencilerimdeki beklen beklentileri hani başka öğretmenlerin ondan beklentilerini çocuk yapamadığı zaman sen niye bunu yapamıyosun şeklinde yapmak yerine çocuğun özellikleri bilinsin, öğretmen yani karşısına çıkacak olan diğer öğretmenler benden sonrakiler ona o şekilde şey yaparlar yani çocuğu bildikleri için öyle davranır.. özel öğretim şeyleri var burda imm çevremizde birebir ilgilenilen. Bu çocuk mesela toplu olarak söylediğimi anlayamazken yanına gidipte birbir söylediğim zaman daha iyi anlıyo. Oraya yönlendirirler en azından özel öğretim kurumlarına yönlendirirler. Orda birebir öğretmenlerle çalışır. Daha şey olur başarılı olur diye düşünüyorum.”(st.260-270)

Öznur Öğretmen, “Ben önce şunu bir çocuk nede ne kadar ne,onu öğrenmek isterim kendime çünkü o çocuk benim sınıfımda olduğu müddetçe benim ona yardımcı olmam gerekir,onun içinde ben o çocuğun ne seviyede olduğunu bilmeliyim ki,onu göre

davranayım, en büyük etken benim için budur.''(st.360-363); Seyhan Öğretmen, *''Çocuğumun diğer arkadaşlarından niçin geri, gerçekten bi problem var mı yoksa ailevi problem mi zihinsel problem mi aşabilir mi ? aşamaz mı ? bunun kesin bi tespiti olsun diye göndermek isterim.*''(st.230-232)Fatma Öğretmen, *''Kesinlikle çok kolay bir karar almam. Belki zihinsel geriliği olan çocukların tespit edilmesinde yararı olabilir diye düşünüyorum sadece tespitinde yararlı olabilir bu ancak arkasından gelen süreçte bu çocuklara özel bir eğitim ortamı kesinlikle sağlamadığı gibi birde adına kaynaştırma koyup bazen bu çocukların bence yarısının ezildiği bir ortamda sağlıyor RAM in yararına çoğunlukla inanmıyorum öncelikli olarak kendim bu sorunu çözmeyi düşünüyorum.*''(st.233-237) şeklinde görüş belirterek RAM'a gönderme taraftarı olmadığını ifade etmiştir.

4.4.Öğretmenlerin konuyla ilgili önerileri

Görüşmeye katılan öğretmenlere *''Bu konuyla ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?''* sorusu yöneltilerek önerileri alınmıştır. Tablo 21'de görüşmeye katılan öğretmenlerin soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 21.Öğretmenlerin Konuyla İlgili Önerileri

Yanıtlar	f
Özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıfı uygulaması yaygınlaşmalı	6
Eğitimler düzenlenmeli	5
RAM'ın destek sağlaması	3
Sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin sayısı az olmalı	2
Sürecin daha kısa olması	2
Destek özel eğitim hizmetleri sağlanmalı	1
Rehberlik servisi daha sık görüşme yapmalı	1
RAM'dan sonraki aşamalar denetlenmeli	1
Görüşler Toplamı	21

Tablo 21'de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerden 6'sı özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıfı uygulaması yaygınlaştırılmalı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 5'i konuyla ilgili eğitimler düzenlenmesini, 3'ü RAM'ın destek

sağlaması gerektiğini, 2'si sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin sayısının az olması, 2'si sürecin daha kısa olması ile ilgili önerini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler, destek eğitim hizmetleri sağlanması, rehberlik servisinin daha sık görüşme yapması ve RAM'dan sonraki aşamaların denetlenmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Görüşmeye katılan öğretmenler konuyla ilgili önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Mustafa Öğretmen, *“BEP programları öğretmene bırakılıyor. Bence bunu RAM bunu öğrenciyi ölçerken zeka seviyesine öğrenme alanlarını da belirleyip ona göre bir programla gönderirse daha iyi olacaktır.”*(st.346-348) şeklinde görüş belirtmiştir.Zehra Öğretmen; *“Bizim ders saatimiz belirli, ben diyelim sınıfım işte 40 kişi, 30 kişiye, 20 kişiye 19unu tarafa bırakıp onunla özel ne zaman çalışacağım. Yani bunlar hiç düşünülmemiş. Bence bunlara yönelik, özel sınıflar olmalı her okulda olmalı ama bu. Bazı özel alt sınıflar var ama, yeterli değil sayısı, her okulda değil. Ondan sonra bunlara gidecek öğrenciler kesin belirlenmeli. Bu prosedür uygulanırken, hani erken davranılmalı. Öğretmen öğrencideki sorunu gözlemlediği zaman, rahatlıkla çabuk yönlendirebilmeli, sonucunu çabuk alabilmeli. Gerekirse velilere bunlara yönelik, öğrencilere yönelik, konferanslar verilmeli.”*(st.317-323) şeklinde görüş belirtmiştir.Dilek öğretmen, *“Bunlara özel öğretmen gerekiyor. Sınıflarda bu çocuklarla başarıya bunların mutlaka mesela o sınıfta birinci sınıfta beş.. sınıfta bir iki tane oluyor veya diğer sınıflarda da oluyor. Bunlara mutlaka alt sınıf kurulması gerekiyor. Bu çocuklara, hani başarılı olmak isteniyorsa veya bu çocuklar topluma kazandırılmak isteniyorsa özel alt sınıflar olması gerekiyor. Sınıflarda yani bu çocuklarla yani otuzbeş kırk kişilik sınıflarda başarıyı elde etmek çok zor.”*(st.363-367); İhsan öğretmen, *“...Özel eğitim okullarının daha yaygınlaştırılması gerekiyor kanımca, hani bu çocuklar tabiki normal öğrencilerle birarada olmaları gerekiyor ama hani altı saat boyunca değil bence...”*(st.343-345);Emine öğretmen, *“Sınıf öğretmenleri olarak çok yetersiz kaldığımız zamanlar olabiliyor yani çok basit görünebilen bir şey bile rehber öğretmenimiz olmadığı takdirde zor olabiliyor bu nedenle her sınıf öğretmenin bu konuda eğitim almasını düşünüyorum özel eğitim konusunda neler yapabileceğimizi bilerek yapmak çok daha farklı diye düşünüyorum.”*(st.346-349).

Ceren öğretmen, *“Sınıflarda fazla böyle bu tür muhtaç olan yani eğitime muhtaç olan öğrenciler fazla olmasın. Çünkü benim şu anda yirmi sekiz öğrencim var iki tanede böyle öğrencim var şu anda ve benim nasıl uğraşayım daha önce beş taneydi sınıfımda beş tane böyle öğrencim vardı. Yazısı çizisi çok bu bi gerçek benim e beni bekleyen yirmi altı öğrencim var onlara da sorumluluğum var benim yani yetemiyosun.”*(st.250-254); Sevgi öğretmen, *“Sınıfın öğrenci sayısında çok önemli öğrenci sayısı çok olduğu zaman sınıf düzenini ayarlamakta çok zor oluyo bu tür öğrencilerin olduğu zaman sınıfın öğrenci sayısı az olursa eee bizim daha kolay çalışmamızı o çocuğun daha çok ortama uu uyum sağlamasını uu başarılı olmasını sağlayacağını düşünüyorum ben.”*(st.195-198) şeklinde görüş belirterek sınıfta özel gereksinimli öğrencilerin sayısının az olması gerektiği ile ilgili önerilerini ifade etmişlerdir.

Rahim öğretmen, *“Rehberlik servisleri ile gerçi onlarında iş yükünü göz önünde bulundurmak lazım ee haftada iki üç dört neyse bu şekilde görüşmelerde eee yapılabilir gibi geliyo..*(st.277-279); Filiz öğretmen, *“Okullarımızdaki rehber öğretmenlerimizin sayısında eğer fazlalık olursa gerçekten bu konuyla ilgili yardımcı kaynaklar daha fazla olursa başarı sağlanır. Iı özellikle destek eğitimi varsa kaynaştırma öğrencilerine destek eğitimi sağlanırsa veya işte kaynaştırma olmamış ama belli problemi olan öğrencilere destek eğitimi sağlandığında sorunlar ortadan kalkacaktır. Ama tek başına sınıf öğretmenin yapmasına imkan yok.”*(st.188-192) şeklinde görüş belirterek destek hizmetlerinin sağlanması ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın genel amaçları doğrultusunda oluşturulan araştırma sorularıyla ilgili olarak katılımcılardan elde edilen bulgular kendi aralarında ve ulaşılabilen alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.1.Öğretmenlerin İlk Belirleme Aşamasında Yapılan Çalışmalarla İlgili Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, katılımcıların risk taşıyan öğrencileri ilk belirleme aşamasında yaptıkları çalışmalar açısından incelenmiştir.

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri öğrencilerin belirlenmesi aşamasında yapılan çalışmalarla ilgili olarak bir çok görüş ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin çoğu risk taşıyan öğrencileri sınıfta akademik yetersizlikler göstermeleri, sosyalleşme ve uyum sorunları yaşamaları nedeniyle fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı, bu öğrencilerin öğrenme ve algılamalarında gecikme olduğunu, bir kısmı ise derse katılımlarında sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin risk taşıyan öğrencileri sınıf içinde daha çok akademik ve sosyal açıdan yaşadıkları problemler sonucunda fark ettiklerini söyleyebiliriz. Bu bulgu Sanır (2009) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirildiği çalışmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin, akademik ve sosyal açıdan uyumlu olmadıklarını, öğrencilerinin seviyelerinden dolayı iletişim ve etkileşim becerilerinde gerekli yeterliliği gösteremediklerini belirtmiştir.

Lane, Pierson, Robertson ve Little (2004) tarafından yapılan gönderme öncesi müdahale konusunda öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bir araştırmada; 356 ilköğretim öğretmenin gönderme öncesi müdahale ekipleri tarafından yapılan müdahalelerle ilgili görüşleri ve önerilen müdahalelerin uygulanmasına yönelik algıları incelenmiştir. Bulgulara göre öğretmenler özellikle öğrencilerdeki akademik becerilerle ilgili alanlarda sorunları belirtmekte ve okuma yazma becerileri ile ilgili sorunlara vurgu yapmaktadırlar. Davranışsal kaygılar düşük puan ortalaması alırken, davranışsal açıdan dikkat problemleri, kaygı ve geri çekilme sorunları en fazla üzerinde durulan sorunlar olmuştur. Müdahale ekipleri tarafından önerilen uygulamalar çoğunlukla akademik becerilerle ilişkili olup, öğretmenlerin ve diğer okul uzmanlarının uygulama yapmasını gerektirmektedir. Bu bulgular araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin çoğu, sınıflarında böyle bir öğrenciyi fark ettikleri zaman ilk olarak aile ile görüşme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı böyle bir öğrenciyi fark ettikten sonra ilk olarak gözlem yaptıklarını belirtirlerken, bir kısmı ise çocukla görüşme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Good (2004) aileleri gönderme öncesi sürece dahil etmenin gerekli olduğunu ifade etmekte ve bu süreçte ailelerin ihmal edildiğini vurgulamaktadır. Araştırmamızda öğretmenlerin aile ile görüşme yolunu seçmesi önemli görülmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakını böyle bir öğrenciyi fark ettikten sonra bunu rehber öğretmenle paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Sütçü'nün (2007) yaptığı araştırmaya göre, araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin %80'i özel eğitime muhtaç olduğu düşünülen öğrencinin okul rehberlik servisine, sınıf öğretmenlerinin öğrenci hakkında rehber öğretmenle görüşmesi sonucu geldiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin durumu ile ilgili rehber öğretmenlerle paylaşım içerisinde olduklarını söyleyebiliriz. Ayrıca bu bulgu Nizamoglu'nun (2006) yaptığı araştırmanın bulguları ile de örtüşmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, okullarında rehber öğretmen bulunan sınıf öğretmenlerinin, rehber öğretmenden özel gereksinimli öğrencilerin tespiti ve plan hazırlama konularında danıştıkları ve bu danışmadan yararlandıkları belirlenmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu böyle bir öğrenciyi fark ettikten sonra bunu aile ile paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu Lewis ve Doorlag'ın (1999) özel eğitim hizmetleri ile ilgili süreçte ailenin bilgilendirilmesi ile ilgili açıklamaları ve Duhaney ve Salend'in (2000) ailelerin bilgi verici ve destekleyici bir rolü olduğunu, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çocukları ile ilgili bilgileri öğretmenlerle paylaştıklarını belirten ifadeleri ile desteklenmektedir. Lane, Mahdavi ve Borthwick Duffy (2003) tarafından yapılan araştırmada, araştırmannın katılımcıları öğrencilerle ilgili kaygı yaratan durumlar hakkında aileleri bilgilendirmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Şahin, Işitan ve Gündüz'ün (2011) öğretmenin özel gereksinimli çocuğun ailesi ile işbirliği yaparak, çocuğun performans düzeyine ilişkin görüşlerini aile ile paylaşıp ailenin beklentilerini alması yönündeki açıklamaları ile de tutarlı olduğu görülmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenler öğrencinin durumu ile ilgili okul idaresi, diğer öğretmenler ve zümre öğretmenleri ile paylaşım içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu Türkoğlu'nun (2007) yapmış olduğu araştırmannın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmada, sınıflarında özel gereksinimli olduğunu düşündükleri bir öğrenci bulunduğu zaman, bu öğrenciyi RAM'a yönlendirmeden önce, öğretmenlerin neler yapabileceklerine ilişkin bir soru karşısında, öğrencinin anne-babası ve okul idaresi ile görüşmeyi seçtikleri ve ayrıca, öğrenci hakkında ayrıntılı bir bilgi toplamanın yerinde bir müdahale olacağını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca bu bulgu Nizamoğlu (2006) tarafından yapılan araştırmannın bulguları ile de paralellik göstermektedir. Araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin, okul müdürü, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan diğer öğretmenler ve zümre öğretmenlerinden de yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Lewis ve Doorlag (1999) öğrencinin açıklananan öğretimsel problemi ile ilgili diğer profesyonellerle görüşme yapmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Lewis ve Doorlag'a göre; öğrencinin eski öğretmenleri benzer problemler için etkili müdahaleler bulabilir; öğrencinin bugünkü öğretmenleri sınıftaki ihtiyaçları veya öğrencinin yetenekleri ile ilgili kendi gözlemlerini ve deneyimlerini paylaşabilir. Turnbull, Shank, Smith, Leal ve Turnbull, (2002) öğretmenlerin öğrenciyi fark ettikten sonra çoğunlukla formal ayrıntılı değerlendirmeye yönlendirmek yerine, meslektaşlarından destek istediklerini belirtmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu böyle bir öğrenciyi tanımak için aile ile görüşme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu Önder (2007) tarafından yapılan, sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi ile ilgili araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmada öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerle ilgili ne tür bilgiler toplandığı sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu aile ile görüşme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Özgüven'in (2002) konuyla ilgili olarak, çocuğun problemlerine ilişkin bilgilerin mümkün olduğu kadar ayrıntılı ve doğru olarak toplanması gerektiğini, okul ya da sınıfta alınacak önlem ve düzenlemelerin, seçilecek yöntemlerin bu bilgiler ışığında saptanacağını ifade eden açıklamalarından da hareketle araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenler öğrencinin sağlık geçmişi, aile ortamı, ailenin ekonomik durumu gibi konularla ilgili bilgi almak için aile görüşmesi yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı öğrencileri tanımak için gözlem yaptıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler öğrencileri, sosyal etkinlikler sırasında ya da sınıf içi etkinlikler sırasında gözlemleyerek tanımaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Üre (2004) öğretmenin özel eğitime muhtaç çocuğun belirlenmesi sürecinde gözlem, görüşme gibi yöntemleri uygulayabileceğini ifade etmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin, öğrencilerin bilgi düzeyini belirlemek için çeşitli çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencinin bilgi düzeyini belirlemek için en çok sınıf seviyesi ve kazanımlara göre değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenler sınıf seviyesinin alt basamaklarına inerek, kazanımları kullanarak değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı sınav ve testler yaparak öğrencinin bilgi düzeyini belirlediklerini ifade ederken bir kısmı ise gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir. Taylor'a (2009) göre öğrencilerin uygulanan programa göre düzeylerinin belirlenmesi için öğrencinin var olan düzeyi ve programdaki becerilerin karşılaştırılması yoluyla programa dayalı değerlendirme yapılmaktadır. Araştırmamızın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin bilgi düzeyini belirleyebilmek için

en çok müfredat, sınıf seviyesi, kazanımlardan faydalanmalarının dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

5.1.2.Öğretmenlerin Öğretimsel Uyarlamalarla İlgili Görüşleri

Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, risk taşıyan öğrencileri işledikleri programın gerisinde kalmaları durumunda ek çalışmalar yaptırarak desteklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu öğrencileri ders saati dışında veya boş derslerde bireysel olarak çalıştırdıklarını ve bu öğrencilerle tenefüslerde özel olarak ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin seviyesine uygun sınıf programlarından yararlandıklarını belirtmektedirler. Öğrenciler için işledikleri programın altında öğretim yaptıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin yapmış olduğu bu düzenlemelerin belirli bir program dahilinde yapılmadığı düşünülmektedir.

Görüşmeye katılan bazı öğretmenler, risk taşıyan öğrencilerin işledikleri programın gerisinde kalmaları durumunda aile ile işbirliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise belirli bir plan-program çerçevesinde öğrencilerle çalışma yaptıklarını, basite indirgeyerek ve günlük, aylık, yıllık olarak öğrencinin olması gereken seviyeyi belirleyip plan yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin, sınıf ortamında yaptıkları düzenlemelerle ilgili olarak en çok öğrencinin sınıf içindeki oturma yeri ile ilgili düzenleme yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenler, öğrenciyle ilgilenebilmek ve öğrenciyi kontrol edebilmek için öğrenciyi öğretmen masasına yakın oturtmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yönter'in (2009) araştırmasında, öğretmenlerin tamamına yakını sınıf içinde kaynaştırma öğrencisini ön sırada öğretmene yakın konumda oturtma şeklinde fiziksel düzenleme yaptıklarını belirlemiştir. Bu bulgu ile araştırmamızın bulguları tutarlılık göstermektedir. Strickland ve Turnbull'a (1990) göre; bir öğrencinin oturduğu yeri değiştirmek veya en basitinden öğretmenin sınıftaki yerini değiştirmesi bazı öğrencilerin etkinlik sırasındaki davranışlarında ve hazır bulunuşluluklarında önemli farklılıklar oluşturabilmektedir. Ayrıca oturma planı, etkinliklere olan ilgiyi

artırmaya, yönergelerin anlaşılmasına ve gerektiğinde bireysel destek sağlanmasını kolaylaştırabilir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısı sınıf ortamında yaptıkları düzenlemelerle ilgili olarak, öğrencinin yanında oturacak öğrencilerle ilgili de düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu öğrencilerin hoşgörülü, iletişim kurabileceği, başarılı ve yardımcı olabilecek öğrencilerle birlikte oturmasını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenler ise sınıf ortamında yaptıkları düzenlemelerle ilgili olarak, araç gereçlerin kullanımı ile ilgili düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrenciye sınıf içinde sorumluluklar verdiklerini belirtmişlerdir.

Batu ve Kırcaali İftar (2007) öğrencilerin özel gereksinimlerine uygun şekilde oturması ve arkadaşları ile etkileşimleri sınırlı ise etkileşimini arttıracak yerlere oturmasının sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu bilgilere göre araştırma bulguları incelendiğinde, sınıf ortamında yapılan düzenlemelerin daha çok öğrencinin sınıf içindeki yerleşimi ile ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencinin oturma yeri ile ilgili düzenlemelerin yapılması, öğretimin verimliliği açısından önemli bir düzenleme olmakla birlikte sınıf ortamında yapılan düzenlemenin öğrencilerin oturma yeri üzerinde yoğunlaşması nedeniyle bu konuda yapılan düzenlemelerin yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Lewis ve Doorlag'a (1999) göre diğer çocuklara, özel gereksinimli akranlarının özellikleri ve gereksinimleri, nasıl etkileşim kurabilecekleri, birbirlerine nasıl yardım edebilecekleri gibi konularda bilgi verilmesinin, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerini artırmaktadır. Ayrıca bilgilendirme çalışmalarının sosyal kabul üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Şahbaz,2007; Yaşaran, 2009).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu öğrencinin kabul görmesini sağlamak için, diğer öğrencilere açıklamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler diğer öğrencilere bu öğrencinin durumu, davranışları, öğrenme özellikleri gibi konularda açıklama

yaptıklarını, özel olarak öğrencilerle konuşmayı tercih ettiklerini ve öğrencilerden destek istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Kargın'ın (2004), sınıftaki diğer öğrenciler özel gereksinimli öğrencinin duygusal, davranışsal ve bilişsel özelliklerine ilişkin bilgilendirilmelidir. Sınıf içinde özel gereksinimli öğrenci için herhangi bir uyarılama yapılacaksa bu konu hakkında yine diğer öğrencilere bilgi verilmelidir. Öğretmenin sınıftaki öğrencilere bu tür uyarlamalara ilişkin önceden bilgi vermesi onların özel gereksinimli arkadaşlarını kabulünü kolaylaştıracaktır şeklindeki açıklamaları ile paralellik göstermektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı öğrencinin kabul görmesini sağlamak için, öğrencileri grup etkinlikleri ve oyunlara dahil etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise öğrencinin yapabileceği, yetenekli olduğu alanlarda öğrenciye fırsat verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular Sucuoğlu'nun (2006) öğretmenin sosyal etkileşim fırsatları yaratmak için grup çalışmaları ve ortak etkinlikler planlaması çocuklar arasında olumlu iletişimin gelişmesini sağlayacaktır. Ayrıca Baykoç Dönmez'in (2011) özel gereksinimli çocuk için, oyuna başlayabilmesini, oyunu sürdürmesini ve tekrar oynama isteği duymasını sağlamak için oyun çevresinin düzenlenmesi gerektiği ve oyunu başlatmada yetişkinin rehber rolünde olması gerektiğini belirten açıklamaları ile de tutarlı olduğunu söyleyebiliriz. Sınıfta diğerleri gibi sorumluluklar verilmesi, sınıfa katkılarının olduğunun gösterilmesi, özel gereksinimli öğrencilerin yeterliliklerini ortaya çıkarması çocuğun sınıf içindeki değerini arttıracaktır şeklindeki açıklamaları ile tutarlılık göstermektedir.

Bazı öğretmenler risk taşıyan öğrencilerin kabulünü sağlamak için diğer öğrencilere model olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu Sucuoğlu (2006) ve Özyürek'in (2006) sınıf öğretmenin olumlu rol model olmasının özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların etkileşimlerinin artırılmasına yönelik olarak etkili bir strateji olduğunu ifade eden açıklamalarına paralellik göstermektedir. Gürsel ve Vuran'da (2010) öğretmenlerin tüm öğrenciler için etkili rol modeller olduğunu belirtmektedirler.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısından fazlası bu öğrencilerin sınıf düzenini bozan davranışları karşısında öğrenciyi uyarmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Sınıf

düzenini bozan davranışlar karşısında bazı öğretmenler rehber öğretmenin öğrenci ile görüşme yaptığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusuna göre bazı öğretmenler, risk taşıyan öğrencilerle ilgili problemlerle karşılaştıklarında rehber öğretmenle işbirliği içerisinde hareket etmektedirler. Çolak'ın (2007) araştırmasına göre, sınıf öğretmeni özel gereksinimli öğrenci ile ilgili herhangi bir problemle karşılaştığında rehber öğretmenle işbirliği içerisine girmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin destek arayışı içerisinde olduğu izlenimini oluşturmuştur.

Öğretmenlerin, risk taşıyan öğrenciyi ödüllendirme yolunu seçerek, öğrencinin olumsuz davranışları ile ilgili pekiştireçlerden faydalandıkları görülmektedir.

Sınıf düzenini bozan davranışlar karşısında bazı öğretmenler öğrencinin davranışları ile ilgili olarak görmezlikten geldiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu yöndeki ifadeleri Başar'ın (1999) bazı sorunlu davranışların görmezden gelinmesinin davranışın sönmesi açısından önemli olduğu yönündeki görüşü ile paralellik göstermektedir.

Nizamoğlu'nun (2006) yaptığı araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencinin olumsuz davranışlarını gördükleri zaman; öğrenci ile birebir konuşma, yaptığı davranışın ondan beklenmediği ifade etme, vücut dilini kullanma, ses tonunu değiştirme, göz teması kurma, uyarı yapma, davranışların olumsuz sonuçlarını açıklama ve bunu sınıfla tartışma ya da görmezden gelme tekniklerini kullandıklarını ifade eden bulguları araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğu bu öğrenciler için görselleştirerek öğretimi kullanmayı tercih etmektedirler. Araştırmada öğretmenlerin yarısından fazlası oyunlaştırma tekniklerinden faydalanarak öğretim yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu ile Kırkkılıç, Kılıç ve Topal'ın (2005) dersler drama veya oyunlaştırma yöntemiyle birlikte sunulursa çok daha etkin bir öğrenme gerçekleşir. Oyunlaştırma yönteminin uygulandığı derslerde öğrenci sınıfta daha aktif olduğu için öğrenmeye daha açık olmaktadır görüşleri ile uyumludur.

Öğretmenlerin bir kısmı akran aracılığı ile öğretim yaptıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları incelendiğinde akran aracılığı ile öğretim yöntemi öğretmenlerin en çok tercih ettiği üçüncü yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Güven ve Aydın (2007) tarafından yapılan, öğretmenlerin akran öğretimine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin %40'ı sınıflarındaki çocukların engelli çocuklara akademik alanlarda; %43'ünün ise sosyal alanlarda yardımcı olabileceklerine inandıklarını göstermektedir. Araştırmaya göre öğretmenlerin yaklaşık yarıya yakını akran öğretimi ile ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Güven ve Aydın'ın araştırma bulguları ile araştırmamızın bulgularının paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Araştırmada öğretmenlerin risk taşıyan öğrencileri için görselleştirerek öğretim, oyunlaştırma yöntemleri, akran aracılığı ile öğretim ve yaparak yaşayarak öğretim yöntemlerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Yıkılmış ve Vural (2008) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, görüşme yapılan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, sınıflarında soru-cevap, dramatizasyon, yaparak yaşayarak öğretim yöntemi ve demonstrasyon yöntemlerini daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğretim yapmaya yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtmektedirler. Öğrenme stili bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ve tercihlerini gösteren özelliklerdir (Güven ve Kürüm,2006). Tuğrul ve Duran (2003) konuyla ilgili olarak; çocukların öğrenme gereksinimlerini karşılamak, öğrenme ve öğretim ortamlarındaki verimliliği arttırmak için çocukların öğrenme stillerinde, ilgi ve gereksinimlerini karşılayabilecek fırsatlara ihtiyacı vardır. Çocuklar aynı öğrenme ortamından farklı şekillerde etkilenirler şeklinde açıklamada bulunmuşlardır.

Öğretmenlerin yarısından fazlası araç gereç ve materyallerle ilgili düzenlemeler konusunda bu öğrenciler için, görsel materyaller ve teknolojik araç gereçler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenler materyalleri seçerken dikkat çekici olması ve öğrencinin ilgi alanına giren materyalleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmamızın bu bulgusu Yıkılmış ve Vural (2008) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmada materyallerde uyarılama

yaptığı yönünde görüş bildiren kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin materyalleri uyarlarlarken en çok dikkat çekici olması ve amaca uygun olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler bu öğrencilerin seviyelerine uygun materyallerden faydalandıklarını ayrıca zarar vermeyecek materyalleri kullanmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Özmen (2003) ders kitaplarındaki metinler hem içerik hem de biçim olarak öğrencinin düzeyine göre düzenlenmelidir şeklindeki açıklamaları ile öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine uygun materyaller seçtiklerine yönelik ifadeleri paralellik göstermektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu ev ödevlerinde yaptıkları düzenlemelerle ilgili olarak öğrencilerin seviyelerine uygun ödevler verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler risk taşıyan öğrencilere, sınıf seviyesinin altında daha basit kazanımlardan yararlanarak ev ödevi verdiklerini belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler ailelerle işbirliği içerisinde ev ödevleri ile ilgili çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Kesiktaş (2006), öğretmenlerin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerine ders çalışma becerileri ile ilgili olarak, öğrencilerin çok fazla zamanlarını geçirdikleri ev ortamında da anne babaları tarafından desteklenmeleri gerektiği belirtmektedir. Öğretmen ve anne babanın, bu konuda sürekli olarak bilgi ve deneyim alışverişinde bulunmaları, öğrencinin her iki ortamda da desteklenmesinin önemine vurgu yapan açıklamalarıyla araştırmamızın bulguları örtüşmektedir. Polloway, Epstein, Bursuck, Jayanthi ve Cumbland (1994) yaptıkları araştırmalarında, ev ödevleri ile ilgili olarak öğretmen ve ana-baba arasındaki işbirliğinin, özellikle ilköğretim öğrencilerinde oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bu öğrencilerde akademik açıdan ilerleme olup olmadığını belirlemek için en çok gözlem yapmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin ayrıca sözlü yoklama, sınav yapma, plan programa göre değerlendirme, kazanımlara ve değerlendirme formlarına göre değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir. Rosenberg, O'Shea ve O'Shea (1998) öğrencilerde öğrenme ve davranış sorunlarını belirlemek için doğrudan gözlemin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Taylor (2009)

öğretmenlerin öğrencilerle ilgili karar vermek için sıklıkla gözlem tekniğini kullandığını belirtmektedir. Vural'ın (2008) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin sözlü, test, gözlem, klasik sınav, derse katılım ve performans ödevlerini ölçme ve değerlendirme tekniği olarak kullandıklarını belirtmiştir.

Güven (2009) yaptığı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde hem yazılı hem de sözlü yoklamalara yer verdiklerini ifade etmekle birlikte yarıya yakınının seçmeye ve işaretlemeye, dosya değerlendirmesine, performans değerlendirmesine ve gözleme dayalı değerlendirmelere yer verdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Mortenson ve Witt (1998) öğretmenin gönderme öncesi akademik müdahaleleri geliştirmek için, haftalık geri bildirimde bulunmasının etkililiğini araştırdıkları çalışmada, performansla ilgili geri bildirimde bulunmanın sınıf müdahalesi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya katılan dört sınıf öğretmenin müdahaleyi uyguladıkları düzey ve öğrencilerin akademik performansları incelenerek, öğretmenin haftalık performansla ilgili geri bildirimde bulunmasının, gönderme öncesi müdahale uygulamasının kalitesini arttırdığı ve öğrencinin performansında gelişme gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mastropieri ve Scruugs (2000) gönderme öncesi süreçte uygulanan müdahalelerin değerlendirilmesi sürecinde, sınıf gözlemi, öğrenci, ebeveyn, öğretmen ile görüşme yapma veya öğrencinin çalışma örneklerini gözden geçirme şeklinde uygulamalar yapılabileceğini belirtmektedir. Araştırmamızın bulgularına göre öğretmenlerin en çok gözlem yaparak öğrencideki akademik ilerlemeleri belirlemeye çalışmaları dikkat çekicidir. Öğretmenlerin çoğunun gözlem tekniğini kullanırken, sistematik bir şekilde kullanmadıkları izlenimi oluşmuştur.

Ergül'ün (2009) öğretimsel düzenlemeler modelinin erken çocukluk özel eğitiminde kullanılması yaptığı araştırmada, özel gereksinimli çocukların hedeflenen beceri ve davranışlarda gösterdikleri gelişimin sürekli ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesi ve elde edilen verilerin öğretimsel uygulamaları düzenlemede kullanılması, erken

çocukluk özel eğitimin en önemli yapı taşlarından biri olmasına rağmen, öğretmenlerin çoğunlukla sistematik veri toplamadıkları, öğretimsel kararlar alırken sezgilerine ve sistematik olmayan gözlemlerine dayandıkları belirlenmiştir.

Bazı öğretmenler öğrencinin performansına göre hazırladıkları planlarındaki hedeflere, ve değerlendirme formlarına göre değerlendirme yaptıklarını belirttikleri öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde sistematik bir çalışma içerisinde olmadıkları düşünülmektedir. Okul tabanlı danışma yaklaşımı olarak gönderme öncesi müdahale ekiplerinin uygulanması ile ilgili yapılan bir araştırmanın sonuçları incelendiğinde özellikle sistematik veri toplama aşamalarında ve sınıf öğretmenlerinin yaptığı çalışmalarda ve sürece katılımlarında yetersizlikler olduğu belirlenmiştir (Meyers, Valentino, Meyers, Boretti ve Brent, 1996).

Öğretmenlerin öğrencilerdeki sosyal ilerlemeleri belirlemek için en çok gözlem tekniğini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca arkadaş ilişkileri ve sosyal aktivitelere katılımına göre ve ailelerden aldıkları bilgiler doğrultusunda da sosyal açıdan bir ilerleme olup olmadığını belirlemeye çalıştıkları görülmektedir. Çocuğu sınıf ortamında ve farklı ortamlarda gözleme zengin bilgi kaynağı sağlar (Bigge, Stump, Spagna ve Silberman, 1999). Gözlem tekniği ile çocukların sergiledikleri sosyal problemler hakkında doğrudan bilgi almak mümkündür (Gürsel ve Vuran, 2010).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunun bu öğrencilerle yapılan çalışmaların örneklerini sakladıkları, dosyaladıkları belirlenmiştir. Öğretmenler çalışma örneklerini diğer öğretmenlerle paylaştıklarını ve bazı örnekleri sergilediklerini ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden bazıları öğrenciye ait çalışma örneklerini saklamadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu değerlendirildiğinde; bu süreçte kullanılacak stratejilere bağlı olarak toplanacak veriler, öğrencinin performansında herhangi bir değişiklik olmasa bile önemlidir. Çünkü bu veriler; özel eğitime uygunluğun belirlenmesi, müdahale yöntemleri ve yerleştirme seçenekleri gibi konularda karar verilmesi gerektiğinde özel eğitim ekibine yardımcı olacak verilerin sağlanmasına katkı sunacaktır (McLoughlin ve Lewis, 2005; Strickland ve Turnbull,1990).

Ayrıca öğretmenin çeşitli öğretimsel müdahaleleri gerçekleştirmeye çalışırken bu müdahale sonucunda öğrencinin davranışlarında ve öğrenmesinde meydana gelen değişiklikleri belgelemesi beklenmektedir (Wood, 2002). 2004 Engelli Bireylerin Eğitimini Geliştirme Yasası sayesinde, bir çocuğun özel eğitime tabi tutulmadan önce, uygulanmış olan veri temelli müdahalelerin dökümanlarının bulunması zorunlu tutulmuştur (Young ve Gaughan, 2010).

Öğretimin kaydedilmesi, uygulamacının yaptığı öğretimin işe yarayıp yaramadığını, diğer bir deyişle, öğrencide istenilen değişikliklerin olup olmadığını görebilmek açısından önemlidir (Tekin ve Kırcaali İftar,2001). Üre'nin (2004) öğrencinin gelişimi ile ilgili öğretmenin kayıt tutması gerektiğini ve bu kayıtların öğrencinin ne tür hizmetlerle nereye geldiğinin bilinmesi ve yapılacak çalışmaların belirlenmesi açısından önemli olduğunu ifade eden açıklamaları ışığında bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrenci ile ilgili yaptığı çalışmaların örneklerini saklamaları önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yaptıkları çalışmaları saklamaları, öğrenci hakkında eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecine karar vermeden önceki aşamada objektif bir değerlendirmenin yapılarak öğrencideki ilerlemelerin görülebilmesi, yapılan düzenlemelerin sonuçlarının değerlendirilerek öğrenci için uygun kararın verilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

5.1.3. Eğitsel Değerlendirme İçin RAM'a Gönderme Kararı Verilmesi İle İlgili Görüşler

Risk taşıyan öğrencilerle ilgili olarak, öğretmenlerin inceleme için Rehberlik Araştırma Merkezlerine gönderme kararı vermelerinde, öğrencilerin akademik yetersizlikler yaşamalarının etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Seibert (2000) araştırmasında, 1998-1999 öğretim yılı boyunca öğrenci çalışma ekibine sevk edilen özel gereksinimli öğrencilerin çoğunda başvurunun akademik nedenlerle yapıldığını belirtmiştir. Ayrıca Lloyd, Kaufmann, Landrum ve Roe (1991) özel eğitime gönderilen öğrencilerin gönderme kayıtlarının analizini yaptıkları çalışmada, başvuru

formlarında açıklanan en yaygın gönderme nedenleri olarak; genel akademik problemler (%35), okuma sorunları (%31) ve dikkat sorunları (%23) olarak belirlemişlerdir.

Young ve Gaughan (2010) gönderme öncesi müdahale ekipleri üzerine 4 yıl süren bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında öğrencilerin akademik, davranışsal ya da hem akademik hem davranışsal kaygılarından ötürü gönderildiklerini ve ayrıca geçen yıllar ve uygulamalar sonrasında en fazla karşılaşılan gönderme probleminin dikkat ve okuma problemleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler tarafından belirtilen gönderme nedenleri programın uygulanması boyunca farklılıklar göstermiştir. Programın uygulanmasından önce ve uygulanması sırasında, okuma ve dikkat problemleri hep zirvede kalan iki problem olarak yerlerini korudu. Programın ilk iki senesinde en sık rapor edilen problemler dikkat problemleri ve akademik problemler (okuma, matematik- yazma ve telaafuz), ilerleyen senelerde bir farklılık oldu ve davranış problemleri, ev ödevi tamamlama, organize olma sorunları, anksiyete ve sosyal yetenekler üzerine yaşanan problemler, matematik ve yazma problemlerinden çok daha yaygın olmaya başladı.

Görüşmeye katılan öğretmenler risk taşıyan öğrencileri Rehberlik Araştırma Merkezlerine gönderme kararı ilgili olarak, öğrencilerin davranış problemleri göstermeleri, öğretmenin kendini yetersiz hissetmesi, öğrencinin yetersizliğinin nedenlerinin belirlenmesi, uzman kişilerin değerlendirmesi, sosyal ilişkilerinin zayıf olması ve öğrencinin özel eğitim hizmetlerinde belirlenen yasal haklarından yararlanabilmesi açısından, inceleme için Rehberlik Araştırma Merkezleri'ne gönderme kararı verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Bahr, Fuchs, Fuchs, Fernstrom ve Stecker (1993) gönderme öncesi müdahale sırasında öğretmeni izlemenin öğrenci üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yapılan araştırma 4 gönderme öncesi müdahale ekibinin incelendiği nitel bir araştırmadır. Çalışmada, başvuru ekipleri ve geliştirmiş oldukları müdahaleler, önleyicilik seviyeleri ve diğer üyelerinin ekibe katılımı hakkında bilgi toplanmıştır. Bulgular incelendiğinde ekipler sık sık davranışsal / sosyal-duygusal konuları ele almışlardır. Gönderme sebepleri incelendiğinde ise genel olarak sosyal-duygusal konuları içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı öğretmenlerin öğrencileri inceleme için RAM'a gönderme taraftarı olmadıklarını belirtmeleri dikkat çekici bir bulgudur. Öğretmenler yaşadıkları sorunlara RAM' da yapılan değerlendirmelerin çözüm getirmemesi ve öğrencinin etiketlenmiş olması nedenleriyle gönderme taraftarı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Batu ve Kırcaali İftar (2007) 'da konuyla ilgili olarak, ülkemizde yürütülen uygulamalar nedeniyle özel gereksinimli bir öğrencinin etiketlenmesi durumunda çocuk ve ailesi pek çok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Öğrencinin etiketlenmesi çocuğun hayatı açısından çok büyük değişiklikleri beraberinde getirebilmektedir şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

5.1.4.Öğretmenlerin konuyla ilgili önerileri

Görüşmeye katılan öğretmenler konuyla ilgili olarak çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler, özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıfı uygulamalarının yaygınlaştırılması, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili eğitimler düzenlenmesi, RAM'ın destek sağlaması, sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin sayısının az olması gibi konularda önerilerde bulunmuşlardır.

Lane, Mahdavi ve Borthwick Duffy (2003) tarafından gönderme öncesi müdahale sürecinde öğretmenlerin algıları ile ilgili yapılan araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun sınıflarında profesyonel müdahale için destek beklentisi içerisinde olduğu ve ayrıca ailelerin de bilgilendirilmeyi beklediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıf müdahaleleri ile ilgili profesyonel destek alma beklentisi içerisinde olduğunu göstermektedir.

Safran ve Safran (1992) öğretmenlerin eğitimi sırasında alınması gereken önlemler olduğunu belirtmişlerdir. Üniversite eğitim programı her eğitim öğrencisi için, en alt seviyeden başlayarak, a) Farklılıkları olan öğrencilerin, b) kişisel farklılığın gerçekten çok olduğu bir sınıfa hakim olma ve ders verme yollarının, c) profesyonel işbirliği konusunda davranışları ve becerileri değiştirebilmenin ve d) devlet okullarının dışındaki

kaynakların kullanılması ile ilgili bilgisini içermesi gerektiğini vurgulamışlardır (Safran & Safran, 1992).

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreçte yapılacak düzenlemelerle ilgili çeşitli çalışmalar yaptıkları ancak sistematik bir uygulama içerisinde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

5.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmenleri için gönderme öncesi süreçle ilgili hizmet içi eğitim programları geliştirilebilir.
2. Sınıf öğretmenlerine risk altındaki çocukların tanınması ve erken müdahale yöntemleri ile ilgili eğitim verilebilir.
3. Risk taşıyan öğrencilerin ilk belirlenmesi aşamasında kullanılacak ölçme araçları ile ilgili sınıf öğretmenleri bilgilendirilebilir.
4. Risk taşıyan ve özel gereksinimli olan öğrenciler için uygun eğitim programlarının hazırlanması ile ilgili kullanılacak yöntemlerle ilgili sınıf öğretmenleri bilgilendirilebilir.
5. Okul rehber öğretmenlerinin risk taşıyan öğrencilerin ilk belirlenmesi aşamasında kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili bilgilendirilmesi sağlanabilir.
6. Risk taşıyan öğrencilerle ilgili aile bilgileri, sağlık geçmişi, bilgi ve beceri düzeyi gibi bilgilerin yer aldığı dosyaların tanılama süreçlerinde yer alan ekip tarafından da incelenmesi sağlanabilir.

7. Gönderme ncesi süreç ekip modelinin planlanarak uygulanmasına yönelik çalışma gerçekleştirilebilir.
8. Sınıf ğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programları içerisine konulacak özel eğitim dersininin erken müdahale ve gönderme öncesi süreçte yapılacak düzenlemelerle ilgili konuları kapsayacak Şekilde planlanması sağlanabilir.

5.2.2.İleri Araştırmalara Yönelik neriler

1. Gönderme ncesi Süreçle ilgili bir bilgilendirme programı uyguladıktan sonra ve uygulanmadan önceki ğretmen tutumlarının karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma yapılabilir.
2. Anket tekniği kullanılarak daha geniş katılımcı kitlesi ile gönderme öncesi süreçle ilgili bir araştırma yapılarak mevcut durum belirlenebilir.
3. Gönderme ncesi süreç ekip modeli uygulamasının etkililiğinin sınıandığı uygulamalı bir araştırma yapılabilir.
4. Rehberlik Araştırma Merkezlerine gönderilen Eğitsel Değerlendirme Formlarının incelenmesi ile Gönderme ncesi Süreçte alınan tedbirler ve yapılan öğretimsel düzenlemelerin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapılabilir.
5. RAM'da Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Ekibinde alışan personelin Gönderme ncesi Süreçle ilgili grşleri alınabilir.

KAYNAKÇA

- Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (2006). *Effective Instruction For Student With Special Needs A practical guide for every teacher* . By Corwin Press A Sage Publications Company <http://books.google.com/books>. web adresinden 8.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Artesani, A. J., & Brown, D.W. (1998). Special Education: Challenges For Rural School Systems *.Journal of Research in Rural Education, 14(2)*, 116-124.
- Bahr, M., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Fernstrom, P., & Stecker, P. (1993). Effectiveness of student versus teacher monitoring during prereferral intervention. *Exceptionality, 4 (1)*, 17-30.
- Bahr, M. W., & Kovalski, J. F. (2006). The Need for Problem-Solving Teams. *Remedial And Special Education, 27 (1)*, 2-5.
- Barbara, J.S., Vitale, M.R., & Masten ,W.G.(1998) İmplementing İnstructional Adaptations For Students With Disabilities İn İncusieve Classrooms. [Electronic version]. *Remedial and Special Education, 19 (2)*, 106-119
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. (3.Baskı) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Batu, S., ve Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*.(3.Baskı) .Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baykoç Dönmez, N., ve Şahin, S. (2011). Özel Gereksinimli Çocuklarda Tanı ve Değerlendirme. Baykoç Dönmez (Der.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (s51-87). Ankara :Eğiten Kitap.
- Baykoç Dönmez, N. (2011). Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Oyun ve Oyunağın ÖnemiBaykoç Dönmez (Der.),*Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (s.463-468).Ankara: Eğiten Kitap.

- Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods For The Social Sciens.*(Fourth Edition) Boston: Allyn and Bacon [http:// www.scribd.com/ doc/34862625/ Qualitative-research-methods-for-the social-sciences-Bruce-L-Berg-%E2%80%9494-4th-ed-2004](http://www.scribd.com/doc/34862625/Qualitative-research-methods-for-the-social-sciences-Bruce-L-Berg-%E2%80%9494-4th-ed-2004) web adresinden 22.06.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Bigge, J. L., Stump, C. S., Spagna, M.E., & Silberman, R. K. (1999). *Curriculum, Assessment, And Instruction For Students With Disabilities*. The Wadsworth Special Educator Series.
- Birkan, B. (2006). Erken Özel Eğitim Hizmetleri ve Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Farkına Varılması .O,Gürsel (Der.), *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* (s.13-30). Eskişehir.Anadolu Üniversitesi Yayınları 4. Baskı.
- Bowe, F. (2005). *Making Inclusion Work* . Upper Saddle River, New Jersey : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brian Tam K. Y., & Heng, M. A. (2005). A Case Involving Culturally and Linguistically Diverse Parents in Prereferral Intervention. *Intervention In School and Clinic*, 40 (4), 222–230.
- Buck, G. H., Polloway, E.A., Thomas, A.S., & Cook, K. W. (2003). Prereferral Intervention Processes: A Survey of State Practices. [Electronic version]. *Councilf for Exceptional Children*, 69 (3), 349-360.
- Carpenter, S.L., & McKee-Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classroom. [Electronic version]. *Remedial & Special Education*, 17(4), 195–206.

Carter, J., & Sugai, G. (1989). Survey on prereferral practices: responses from state Departments of Education. *Exceptional Children*, 298-302.

http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3130/is_n4_v55/ai_n28583157/ web adresinden 22.06.2011 tarihinde edinilmiştir.

Choate, J. S. (2000). *Successful Inclusive Teaching* (Third Edition). Allyn & Bacon.

Cook, R., Klein, M. D. Tessier, A., & Daley, S.E. (2004). *Adapting Early Childhood Curricula For Children In Inclusive Settings*. (Sixth Edition). Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Coutinho, J.M., & Repp, A.C. (1999). *Inclusion : The integration of students with disabilities*. Belmont, CA : Wadsworth Publishing.

Cury, F. M. (2007). *Reading Prereferral Intervention: Developing, Implementing And Monitoring*. Doctoral Thesis. A Dissertation Presented to the Faculty Of The Rossier School Of Education University Of Southern California.

Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlilik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirme çalışmaları*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5.sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bep hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duhaney, D., & Salend, S. (2001). Creating Instructional Rubrics for Inclusive Classrooms. *Council for Exceptional Children*, 34 (2), 8 – 13.

Eidle, K., Truscott, S., Meyers, J.,& Boyd, T. (1998). The role of the prereferral intervention teams in early intervention and prevention of mental health problems. *School Psychology Review*, 27, 204-216.

- Ekiz, D. (2004). Eğitim Dünyasının Nitel Araştırma Paradigması İle İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4) 415-439.
- Ergül, C. (2009). Öğretimsel Düzenlemeler Modelinin Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Kullanılması . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (1), 43-55.
- Erturan, N. (2003). Özel gereksinimli olan çocukların bulunduğu sınıflarda ders ortamlarının düzenlenmesi. A. Kulaksızoğlu (Der.) *Farklı Gelişen Çocuklar*.(s.320-341) .Epsilon Yayınevi.
- Fiscus E.D., & Mandell E. J. (2002). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*, (G.Kırcaali İftar, H.G Şenel,E.Tekin, Çev.).Ankara
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Bahr, M. W., Fernstrom, P., & Stecker, P. M. (1990). Prereferral intervention: A prescriptive approach. *Exceptional Children*, 56 (6), 493–513.<http://www.freepatentsonline.com/article/Exceptional-Children/8938803.html> web adresinden 19.Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Good, K. (2004). *The Experiences Of Parents With The Pre-Referral Process: An Evolutionary Perspective*. Doctor of Education Graduate Faculty of Texas Tech University.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim sınıfta işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Gürsel, O., ve Vuran, S. (2010). Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını Geliştirme. İ.Diken (Der) *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.

- Güven, M., ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (1),75-90.
- Güven, Y.,ve Aydın, A.(2007). Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Akran Öğretimine İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (1) 415-432.
- Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Haager, D., & Klingner, J. K. (2005). *Differentiating Instruction Inclusive Classrooms: The Special Educator's Guide*. Pearson Education,Inc.
- Halvorsan, A.T., & Neary, T. (2001). *Building Inclusive Schools*. Ally and Bacon.
- Hammond, H., & Ingalls,L.(1999).Maintaining School-Based Prereferral Teams: An Eight Year Study. *Rural Special Education Quarterly*, 18 (2), 17-22.
- Heward, L.W. (2006). *Exceptional Children: An Introduction To Special Education*. (8th Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hocutt, A.M. (1996).Effectiveness of special education: Is placement critical factor? *The Future of Children Special Education for Students with Disabilities*. 6 (1) 77-102
- Hooper, S. R., & Umansky, W. (2004). *Young Children With Special Needs*. (Fourth Edition). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Huefner, D.S. (1988). The Consulting Teacher Model: Risks and Opportunities. *Exceptional Children*,54http://www.freepatentsonline.com/article_/Exceptional-Children/6396629.html web adresinden 01.09.2011 tarihinde edinilmiştir.

- Idol, L. (1989). The Resource/Consulting Teacher: An Integrated Model of Service Delivery. [Özet] *Remedial and Special Education*, 10 (6), 38-4 [http:// rse.sagepub.com/content/10/6/38.short](http://rse.sagepub.com/content/10/6/38.short) web adresinden 11.09.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Kargın, T. (2004). *Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1- 17.
- Kargın, T. (2006). Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama. A.Oktay ve Ö.Polat Unutkan (Der.), *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulaması Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. İstanbul : Morpa Yayınevi.
- Kargın, T. (2006). Öğretimin Uyarlanması. A.Oktay ve Ö.Polat Unutkan (Der.) *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulaması Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. İstanbul : Morpa Yayınevi.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Süreci. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Kıraç, S. (2009). *Özel eğitim danışmanlığı yoluyla düşük akademik performanslı öğrencilerin yapabildiklerini dikkate alarak yapılan öğretim düzenlemesinin amaçları gerçekleştirmesindeki etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırkılıç, H. A., Kılıç, Y., ve Topal, Y. (2005). Oyunlaştırma Yönteminin Dil Öğretiminde Yeri, Önemi ve Bazı İngiliz araştırmacıların Bu Yöntemle İlgili Tespitleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12) ,6-18.
- Kuş, E. (2009). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*.(3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Lane, K. L., Mahdavi, J. N., & Borthwick –Duffy, S. (2003). Teacher Perceptions of the Prereferral Intervention Process: A Call for Assistance With School-Based intervention. [Electronic version]. *Preventing School Failure*, 47 (4), 148-155.
- Laverty, J. R. (2007). *A Study of The Prereferral Intervention Process in Pennsylvania Following The Rescinding of The Instructional Support Team Mandate*. Doctor of Education .Indiana University of Pennsylvania.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching Special Student in General Education Classroom*. (5th .Edition) Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Landrum, T.J., & Roe, D. L. (1991). Why Do Teachers Refer Pupils For Special Education? An Analysis of Referral Records [Özet] *Exceptionality*, 2(3) 115-126.
- Mastropieri, A.M., & Scruggs, E. T. (2000). *The Inclusive classroom. Strategies for effective instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- McLoughlin, A. S., & Lewis ,B. R. (2005). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlenmesi* (F, Gencer, Çev.) Ankara :Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- MEB (2004). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yol Haritası. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: 4 Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- MEB (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 31.05.2006. 26184 Sayılı Resmi Gazete. <http://orgm.meb.gov.tr/ Mevzuat/OzelEgitim HizmYonetmeliği. html> web adresinden 01 .10.2010 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.

MEB (2008). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 02.09.2008 tarihli ve B.08.0.ÖRG.0.20.03.01 /3601 Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları konulu genelgesi .Genelge No: 2008/60.

MEB (2008). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı. http://orgm.meb.gov.tr/Destek_egitim_programlari/286_Zihinsel_prog.pdf web adresinden 01.10 2010 tarihinde edinilmiştir.

MEB (2010) .Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 18.02.2010 tarihli ve B.08.0.ÖRG.0.06.02.00/872 sayılı resmi yazısı.

MEB (2010). Okullarımızda Neden, Niçin, Nasıl Kaynaştırma. Yönetici-Öğretmen – ile Kılavuzu, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Ankara.

Metin, N., ve Işıtan, S. (2011). Zihin Engelli Çocuklar ve Eğitimleri.Baykoç Dönmez (Der.),*Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (s157-184). Ankara: Eğiten Kitap.

Meyen, E. L (1996). *Exceptional Children in Today's Schools.3rd edition*. Denver : Love Publishing Company.

Meyen, E. L., & Skrtic, T. M (1995). *Special Education Student Disability An Introduction Traditional, Emerging And Alternative Perspectives*,(4.Baskı) Denver, Colorado: Love Publishing Company.

Meyers, B., Valentino, C. T., Meyers, J., Boretti, M., & Brent, D. (1996). Implementing Prereferral Intervention Teams as an Approach to School-Based Consultation in an Urban School System. *Journal of Educational And Psychological Consultation*, 7(2), 119-149.

- Mortenson, B.P., & Witt, J.C. (1998) The Use Of Weekly Performance Feedback To Increase Teacher Implementation Of A Prereferral Academic Intervention. *School Psychology Review*, 27(4), 613-625.
- Murdick, N. L., & Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive classroom management: Using preintervention strategies. [Electronic version]. *Intervention in School & Clinic*, 31(3).
- Nelson, J. R., & Smith, D. J. (1991). Prereferral intervention: A review of the research. *Education & Treatment of Children*, 14 (3), 243-254.
- Nool, M. B., & Kamps, D. (1993). Prereferral Intervention For Students With Emotional or Behavioral Risks: Use of a behavioral. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 1 (4), 203-215.
- Ossler, A.C., & Bader, J.A. (1990) School Prereferral Intervention Strategies For Students Experiencing Learning Problems. *Preventing School Failure*, 34(2).
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özak, H., Vural, M., ve Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlerinin Gönderme, Tanılama, Yerleştirme, İzleme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1) 189-206.
- Özgür, İ. (2004). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi ve Özel Eğitim*. (1.Baskı) Adana: Karahan Kitabevi.
- Özgüven, E. (2002). Özel Eğitimde Rehberlik. G,Can (Der.),*Rehberlik*. (209-226). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayını No:738.

- Özmen, R. G. (2003). *Kaynaştırma Ortamlarında Öğretimsel Düzenlemeler*. A. Ataman (Der.) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (s.51-83). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2001). *Özel Eğitime Giriş* (11.Baskı) Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2006). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Temelleri ve Geliştirilmesi* (3.Baskı) Ankara :Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2007). *Olumlu Sınıf Yönetimi* .(2.Baskı) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*. (1.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. (3rd Edition) California: Sage Publication Inc.
- Polloway, E. A., Epstein, M.H., Bursuck, W.D., Jayanthi, M., & Cumbland, C. (1994). Homework practices of general education teachers. [Electronic version]. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (8), 500-509.
- Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1989). Prereferral interventions: Process, problems, and challenges. *Exceptional Children*, 56, 217–226.
<http://www.freepatentsonline.com/article/Exceptional-Children/8909543.html>
web adresinden 01.09.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Rogers Groog, K. (2009). *Preservice Teacher Perspectives on Prereferral Intervention and Student Support Teams*. Georgia State University. Department of Counseling and Psychological Services Dissertations.

- Rosenberg, M. S., O'Shea, L. J., & O'Shea, D. (1998). *Student Teacher To Master Teacher: A Practical Guide For Educating Students With Special Needs* (2nd Edition) New Jersey: Merrill Upper Saddle River.
- Safran, S. P., & Safran, J. S. (1992). Serving "students at risk": Training professionals to collaborate in teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*,3(3), 259-263.
- Safran, S. ve & Safran, J. (1996). İntervention Asistance Programs And Prereferral Teams: Directions For The Twenty-First Century. [Electronic version]. *Remedial and Special Education*, 17(6), 363-369.
- Salend, S. J. (1998). *Effective Mainstreaming*. (Third Edition). New Jersey :Merril / Prentice Hall.
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S., (2009). *Assesment İn Special And Inclusive Education* (11th Edition) Wadsworth, Cengage Learning, <http://books.google.com/books> web adresinden 08.11. 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seibert, H. A. (2000). *Child Study as a Prereferral Mechanism at the Elementary Level in a Southwestern Virginia Local Education Agency*. Doctor Of Education Virginia Polytechnic Institute and State University Blacksburg, Virginia.
- Sharon, V., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2000). *Teaching Exceptional, Diverse, and At-Risk Students in the General Education Classroom* (2 nd. Edition). Allyn and Bacon A Pearson Education Company.

- Smith, E. C. T., Polloway, E., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2004). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings* (4 rd. Edition). Pearson Education Inc.
- Snell, M., & Brown, F. (2000). *Instruction of Students with Severe Disability*. (5 th edition) Ohio: Merrill, Prencite Hall.
- Solonski-Fowler ,K.E., & Truscott, S. D (2004). General Education Teachers Perceptions of the Prereferral Intervention Team Process. [Electronic version]. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15 (1),1-39.
- Strickland, B. B., & Turnbull A. P. (1990). *Developing and Implementing Individualized Education Programs*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/ psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 51-64.
- Şahbaz, Ü. (2007). Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi [Özet]. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26,199-208.
- Şahin, S., Işıtan, S., ve Gündüz, S. (2011). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Aileleri. Baykoç Dönmez (Der.) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*.(105-155).Ankara: Eğiten Kitap.

- Taylor, R. L. (2009). *Assesment Of Exceptional Students* (8th Edition)Upper Saddle River New Jersey Columbus Ohio.
- Tekin, E., ve Kırcaali İftar, G. (2001). *Özel Eğitimde Yanlırsız Öğretim Yöntemleri*. (1.Baskı) Ankara:Nobel Yayınevi.
- Truscott, S. D.,Cohen, C., Sams, D. P., Sanborn, K. J., & Frank A. J. (2005). The Current State (s) of Prereferral Intervention Teams.A Report From Two National Surveys.*Remedial and Special Education*, 26(3), 130-140.
- Tuğrul, B., ve Duran, E. (2003). Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir:Zekanın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 ,224-233.
- Turnbull, A. P., Shank, M., Smith, S., Leal,D., & Turnbull, R. (2002). *Exceptional Lives: Special Education in today's schools*.(3 rd Edition). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Turnbull, A.,Turnbull, R. & Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional Lives: Special Education in today's schools*. New Jersey: Prentice Hall.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli Çocukların Eğitimi.*Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 119-130.
- Üre, Ö. (2004). Özel Eğitim ve Rehberlik.G,Can (Der.)*Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (195-226). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Vural, M. (2008) *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Yaşaran, Ö, Ö. (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıkılmış, A., ve Vural, M. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141- 159.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Young, H. L., & Gaughan, E. (2010). A Multiple Method Longitudinal Investigation of Pre-Referral Intervention Team Functioning: Four Years in Rural Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 106–138.
- Yönter, S. (2009). *İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Weishaar, M. K., Weishaar, P., & Budt, C. (2002). Prereferral Intervention: Problem-Solving Method and Curriculum-Based Measurement. *Rural Special Education Quarterly*, 21 (3), 3-9.
- Witt, J. C., Elliot, S. N., Daly, E. J., Gresham, F. M., & Kramer, J. J. (1998) *Assesment of at Risk and Special Needs Children*. (Second Edition). The McGraw-Hill Companies.

Wood, J. W. (2002). *Adapting Instruction to Accommodate Students in Inclusive Settings* (4th Edition). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

EKLER

Ek- 1 Görüşme Kılavuzu

GÖNDERME ÖNCESİ SÜREÇ GÖRÜŞME KILAVUZU

Merhaba.

Gebze Ayşe Sıdıka Alışan İlköğretim Okulunda Rehber Öğretmen olarak çalışıyorum. Aynı zamanda Marmara Üniversitesi'nde Özel Eğitim Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Risk taşıyan öğrencileri rehberlik araştırma merkezine göndermeden önceki süreçte yapılan çalışmalarla ilgili bir araştırma yapıyorum. Bu görüşmeyi yapmaktaki amacım; risk taşıyan öğrencilerin rehberlik araştırma merkezlerine gönderilmeden önceki süreçte, sınıflarında yapılan çalışmalarla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini öğrenmektir.

Yapacağımız görüşme sürecinde söyleyeceğiniz her şey sadece bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Sizin için de uygunsa görüşmemizi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıfınızdaki bir öğrencinin akademik ve sosyal yönden diğerlerinden farklı olup desteğe gereksinim duyduğunu nasıl anlarsınız?
Bu öğrenciler ne gibi özellikler gösterirler?
2. Sınıfınızda böyle bir öğrenciyi fark ettiğinizde;
 - a. İlk olarak ne yaparsınız?
 - b. Bunu kimlerle paylaşırsınız?
3. Sınıfınızda böyle bir öğrenciyi tanımaya yönelik neler yaparsınız ?
4. Böyle bir öğrencinin derslerde işlediğiniz programa göre bilgi seviyesini belirlemek için ne yaparsınız?
5. Böyle bir öğrencinin derslerde işlediğiniz programın gerisinde kalması durumunda neler yaparsınız ?

6. Sınıfınızda böyle bir öğrenci olduğunda sınıf ortamında ne gibi düzenlemelere gidersiniz ?
7. Böyle bir öğrencinin arkadaşları tarafından kabul görmesini sağlamak için neler yaparsınız?
8. Bu öğrenciler sınıfınızın düzenini bozan davranışlar sergilediğinde neler yaparsınız ?
9. Ders işlerken herhangi bir konuyu bu öğrencilere öğretmek için nasıl bir yol izlersiniz?
10. Sınıfınızda böyle bir öğrenci olduğunda kullandığınız araç-gereç ve materyallerde ne gibi düzenlemeler yaparsınız?
11. Bu öğrenciler için ev ödevi verirken nelere dikkat edersiniz ?
12. Bu öğrencilerdeki ;
 - a. Akademik ilerlemeleri belirlemek için neler yaparsınız?
 - b. Sosyal açıdan ilerlemeleri belirlemek için neler yaparsınız?
13. Bu öğrencilere ait çalışma örneklerini ne yaparsınız ?
14. Bir sınıf öğretmeni olarak böyle bir öğrenciyi inceleme için RAM'a gönderme kararı vermenizde neler etkili olur ?
15. Bu konuyla ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mı ?

Ek-2 Kişisel Bilgi Formu

1. Adınız Soyadınız
2. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın
3. Öğrenim Durumunuz:
() Ön Lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora
4. Mezun olduğunuz bölüm:.....
5. Mesleki Deneyiminiz nedir?(Yıl olarak/Bir yıldan az ise ay olarak)
6. Yaşınız:.....
7. Şuan dersine girdiğiniz sınıf düzeyi nedir?
8. Özel Eğitim ile ilgili ders/dersler aldınız mı?
() Evet () Hayır
Yanıtınız Evet ise dersin/derslerin adı neydi?
1.....
2.....
9. Özel Eğitim ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim programına katıldınız mı?
() Evet () Hayır
Yanıtınız Evet ise seminer konusu nedir?
1.....
2.....
10. Şimdiye kadar sınıfınızda hiç kaynaştırma öğrencisi oldu mu?
() Evet () Hayır
Yanıtınız Evet ise sayısı nedir?.....
11. Sınıfınızda daha önce inceleme için Rehberlik Araştırma Merkezine gönderdiğiniz öğrenciniz oldu mu?
() Evet () Hayır
Yanıtınız Evet ise sayısı nedir?.....
12. Sınıfınızda özel eğitime gereksinimi olup, rehberlik araştırma merkezine göndermeyi düşündüğünüz bir öğrenciniz var mı?
() Evet () Hayır
Yanıtınız Evet ise sayısı nedir?.....

Ek 3 -KODLAMA ANAHTARI

1.Öğrenciyi fark ettiren özellikler

- a. Akademik olarak yetersizlikler yaşamaları
- b. Sosyalleşme ve uyum sorunları yaşamaları
- c. Öğrenme ve algılamada gecikme
- d. Derse katılımlarında sorun olması
- e. Davranış problemleri göstermeleri
- f. Hareketlilik ve dikkat problemleri yaşamaları
- g. Kendini ifade etme sorunları yaşamaları
- h. Bakışlarında farklılık olması
- i. Fiziksel özelliklerinden fark edilmesi
- j. Ödevlerini yapmada yetersizlikler

2.1.Öğrenciyi fark ettikten sonra ilk yapılan çalışma

- a. Aile ile görüşme
- b. Gözlem yapma
- c. Öğrenci ile görüşme
- d. Sınıf içi oturma yerinde değişiklik

2.2.Öğrencinin durumunun paylaşılması

- a. Rehber öğretmen
- b. Aile
- c. Diğer öğretmenler
- d. Okul idaresi
- e. Zümre Öğretmenleri
- f. Eski öğretmenleri
- g. Öğretmenler kurulu

3.Öğrenciyi tanıma sürecinde yapılan çalışmalar

- a. Aile ile görüşme
- b. Öğrencinin bilgi ve beceri düzeyini belirleme
- c. Gözlem
- d. Kendi yaş grubu ile karşılaştırma
- e. Rehber öğretmenle görüşme
- f. Öğrenciyle birebir iletişime geçme
- g. Eski öğretmenleri ile görüşme

4.Bilgi düzeyinin belirlenmesi sürecinde yapılan çalışmalar

- a. Sınıf seviyesi ve kazanımlara göre belirleme
- b. Sınav-test yaparak belirleme
- c. Soru cevap yöntemi ile sözlü olarak belirleme
- d. Gözlem yaparak belirleme
- e. Diğer öğrencilerle karşılaştırma
- f. Ödevlere göre belirleme
- g. Derse katılıma göre belirleme

5.Programın gerisinde kalması durumunda yapılan düzenlemeler

- a. Ek çalışmalar yaptırma
- b. Seviyesine uygun sınıf programlarından yararlanma
- c. Aile ile işbirliği
- d. Ev ödevi verme
- e. Plan-program yapma
- f. Tekrar yaparak destekleme
- g. Arkadaşlarından yardım alma

6.Sınıf ortamında yapılan düzenlemeler

- a. Öğrencinin sınıf içindeki oturma yeri ile ilgili düzenleme
- b. Öğrencinin yanında oturacak öğrencilerle ilgili düzenleme
- c. Sınıf içi sorumluluk verme
- d. Diğer öğrencileri bilgilendirme
- e. Araç-gereçlerin kullanımı ile ilgili düzenleme
- f. Sınıf ortamında düzenleme yapmama

7.Kabul görmesini sağlamak için yapılan düzenlemeler

- a. Diğer öğrencilere açıklama yapma
- b. Grup etkinliklerine-oyunlara dahil etme
- c. Yapabileceği alanlarda ön plana çıkartma
- d. Derse dahil etme
- e. Öğrenciye sorumluluk yükleme
- f. Öğretmenin diğer öğrencilere model olması
- g. Öğrencinin kendisi ile görüşme

8.Problem davranışlarla karşılaşıldığında yapılan düzenlemeler

- a. Öğrenciyi uyarma
- b. Rehber öğretmenin görüşmesi
- c. Ödüllendirme
- d. Sorumluluk verme
- e. Ailesi ile görüşme
- f. Sınıftaki yerleşimi ile ilgili düzenleme yapma
- g. Görmezlikten gelme
- h. Sınıf içinde ek çalışma yaptırma
- i. Öfke kontrolünü öğretme
- j. Diğer öğrencilerle aynı yaptırımları uygulama

9.Öğretim yöntemlerinde yapılan düzenlemeler

- a. Görselleştirerek öğretim
- b. Oyunlaştırarak öğretim (dramatizasyon)
- c. Akran aracılığı ile öğretim
- d. Tekrar çalışmaları yaparak öğretim
- e. Yaparak yaşayarak öğretim
- f. Basitleştirerek öğretim
- g. Öğrenme stiline göre öğretme
- h. Şematize ederek öğretme
- i. Anlatım yoluyla öğretim
- j. Soru sorarak öğretme

10.Araç gereç ve materyallerde yapılan düzenlemeler

- a. Görsel materyaller ve teknolojik araç-gereçler kullanma
- b. Somut materyalleri tercih etme
- c. Öğrencinin seviyesine uygun materyaller kullanma
- d. Günlük hayatta ulaşabileceği materyalleri tercih etme
- e. İlgi alanına giren materyalleri tercih etme
- f. Zarar vermeyecek materyalleri tercih etme
- g. Dikkat çekici materyalleri tercih etme

11.Ev ödevlerinde yapılan düzenlemeler

- a. Seviyesine uygun ödevler verme
- b. Aile ile işbirliği yapma
- c. İlgi çekici ödevler verme
- d. Diğerleri ile aynı ödevi verme
- e. Ev ödevi vermeme

12.1.Akademik ilerlemelerin değerlendirilmesi

- a. Gözlem
- b. Sözlü yoklama yapma
- c. Sınav yaparak değerlendirme
- d. Plan-programa göre değerlendirme
- e. Kazanımlara göre değerlendirme
- f. Değerlendirme formları kullanma

12.2.Sosyal ilerlemelerin değerlendirilmesi

- a. Gözlem
- b. Arkadaş ilişkileri ve sosyal aktivitelere katılımı
- c. Aileden bilgi alma

13.Öğrenciye ait çalışma örnekleri ile ilgili düzenlemeler

- a. Dosyalama/Saklama
- b. Diğer öğretmenlerle paylaşma
- c. Çalışma örneklerini saklamama
- d. alışmaları sergileme
- e. Bilgisayar ortamında kayıtlı olur
- f. Aileye gönderme

14.İnceleme için RAM a gönderme kararı verilmesinde etkili olan faktörler

- a. Akademik yetersizlikler
- b. Öğrencinin davranış problemleri göstermesi
- c. Öğretmenin yetersiz hissetmesi
- d. Durumun tespit edilerek seviyesinin belirlenmesi
- e. Uzman kişilerin değerlendirmesi açısından gönderme
- f. RAM'a gönderme taraftarı olmama
- g. Sosyal ilişkilerinin zayıf olması
- h. Öğrencinin yasal haklardan yararlanabilmesi için
- i. Fiziksel görünümü-Sağlık sorunları nedeni ile gönderme

15.Konuyla ilgili öneriler

- a. Özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıfı uygulaması yaygınlaşmalı
- b. Eğitimler düzenlenmeli
- c. RAM'ın destek sağlaması
- d. Sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin sayısı az olmalı
- e. Sürecin daha kısa olması
- f. Destek özel eğitim hizmetleri sağlanmalı
- g. Rehberlik servisi daha sık görüşme yapmalı
- h. RAM'dan sonraki aşamalar denetlenmeli

Ek-5 Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Hesaplaması

Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100

Soru No	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Güvenirlik Puanı
1	2+4+4+3+1+2+1+2+4=23	1+1+1+1+1=5	23/(23+5)x100=% 82
2.1	2+1+1+1+2+1+1+1+1=11	1	11/(11+1)x100=% 91
2.2	3+3+3+1+3+3+3+5+2=26	0	26/(26+0)x100=% 100
3	2+3+2+2+3+2+2+1+3=20	1+1+1=3	20/(20+3)x100=% 86
4	2+2+1+1+1+2+1+1+1=12	1+1=2	12/(12+2)x100=% 85
5	2+3+1+4+1+1+1+2+4=19	1+1=2	19/(19+2)x100=% 90
6	2+1+2+3+2+2+2+1+2=17	1+1=2	17/(17+2)x100=% 89
7	2+3+2+2+1+2+1+2+1=16	1+1+1=3	16/(16+3)x100=% 84
8	1+1+1+2+1+2+2+1=11	1+1=2	11/(11+2)x100=% 84
9	5+1+2+3+2+3+1+2+2=21	1+1+1=3	21/(21+3)x100=% 87
10	2+2+2+3+1+1+1+3+2=17	1	17/(17+1)x100=% 94
11	1+1+1+2+1+1+1+1+1=10	1+1=2	10/(10+2)x100=% 83
12.1	1+2+1+1+1+1+1+3+1=12	1+1+1=3	12/(12+3)x100=% 80
12.2	2+1+1+1+1+2+1+1+1=11	1+1=2	11/(11+2)x100=% 84
13	1+1+3+1+2+1+1+1+1=12	0	12/(12+0)x100=% 100
14	1+1+1+1+1+1+2+1+4=13	1+1=2	13/(13+2)x100=% 86
15	1+1+1+1+2+1+1=8	1	8/(8+1)x100=% 88
ORTALAMA			% 87,8

Ek- 6 Görüşme Kayıt Cetveli

Yer:		Tarih:	
Görüşülen Kişi:		Görüşme No:	
Görüşmeci:		Sayfa No:	
Betimsel İndeks	Satır No	Betimsel Veri	Gözlemci Yorumu

Ek-7 Betimsel İndeks

BETİMSSEL İNDEKS		
Yer: Görüşülen Kişi: Görüşmeci:		Tarih: Görüşme No: Sayfa No:
Sayfa No	Satır No	Betimsel Veri

Ek-8 EĞİTSEL DEĞERLENDİRME İSTEĞİ FORMU (İlköğretim Okulları)

T.C
Milli Eğitim Bakanlığı

.....İlköğretim Okulu Müdürlüğü

Sayı :
.../.../20...

Konu: Eğitsel Değerlendirme İsteği

.....REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE

Adı, Soyadı ve T.C kimlik numarası belirtilen öğrencimiz. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 23. maddesinde belirtilen tedbirler alınmasına rağmen; gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle, öğrencimizin eğitsel değerlendirme ve tanılmasının yapılarak gerekli eğitim tedbirinin alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencimizle ilgili iş ve işlemlerin yapılması ve sonucun tarafımıza bildirilmesini arz ederim.

.....
Okul Müdürü

Öğrencinin :

Adı SOYADI		
T.C Kimlik No		
Doğum Tarihi/Yeri		
Sınıfı, Şubesi		
Okulöncesi eğitim aldı mı?	<input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> Evet (Okulöncesi eğitimi aldıysa süresini yazınız).....	
Adresi		
Telefonu		
Eğitsel Değerlendirme İsteği Nedeni	<input type="checkbox"/> Akademik Başarısızlık Güçlük	<input type="checkbox"/> İletişim Becerilerinde
	<input type="checkbox"/> İşitme Yetersizliği	<input type="checkbox"/> Bedensel Yetersizlik
	<input type="checkbox"/> Görme Yetersizliği	<input type="checkbox"/> Dikkat Eksikliği ve Hareketlilik
	<input type="checkbox"/> Dil ve Konuşma Güçlüğü	<input type="checkbox"/> Özel Öğrenme Güçlüğü
	<input type="checkbox"/> Uyum ve Davranış Problemleri	<input type="checkbox"/>
Probleme Yönelik Okulda Alınan Tedbirler	<input type="checkbox"/> Veli görüşmesi.	<input type="checkbox"/> Sınıfın fiziki ortamında düzenlemeler
	<input type="checkbox"/> Sağlık Kuruluşuna yönlendirme. tekniklerde düzenle.	<input type="checkbox"/> Öğretim yöntem ve
	<input type="checkbox"/> Rehberlik ve Psk. Danış. Ser. ile işbirliği	<input type="checkbox"/> Öğretim materyallerinde Düzenleme

Alınan Tedbirlere Yönelik Açıklamalar

Açıklamalar: Bu formda belirtilen maddelerin 1–5 arası sınıfa devam eden öğrencilerde, sınıf öğretmeni ve (varsa) okul rehber öğretmeni ile birlikte, 6–7 ve 8. sınıf öğrencileri içinse Sınıf rehber öğretmeni, (derse giren öğretmenlerden gerekli bilgileri alarak) veli ve okul rehber öğretmeni ile okul idarecilerin de görüşleri alınarak doldurulması gerekmektedir.

Aşağıda verilen her bir madde ili ilgili olarak ; öğrencide o davranış veya beceri hiç yoksa (0), nadiren varsa (yapıyorsa)(1), çoğunlukla varsa (yapıyorsa) (2), tam olarak varsa (yapıyorsa) (3) sütununa (X) işareti konularak değerlendirilecektir.

FİZİKSEL BECERİLER	0	1	2	3
Kaba Motor Beceriler				
Bağımsız olarak oturur.				
Ayakta durur.				
Bağımsız olarak yürür.				
Düz çizgi üzerinden yürür.				
İnce Motor Becerileri				
Kalemi uygun şekilde tutar.				
Rastgele karalama yapar.				
Temel çizgileri çizer.				
Çizilen basit geometrik şekilleri kopya eder.				
Sınırlı alanları boyar.				
Kesik çizgilerle verilen şekilleri tamamlar.				
Makasla basit şekilleri keser.				
ÖZBAKIM BECERİLERİ				
Özbakım Becerileri				
Tuvalet ihtiyacını giderir.				
Bağımsız olarak yemek yer.				
Elini yüzünü yıkar.				
Giysilerini bağımsız olarak soyunur.				
Giysilerini bağımsız olarak giyer.				
Giysi aksesuarları (düğme, fermuar, kemer vb.) kullanır.				
BİLİŞSEL BECERİLER				
Okuma-Yazmaya Hazırlık				
El-göz koordinasyonu sağlar.				
Yazı araç-gereçlerinde kullanılır.				
Temel çizgi çalışmaları yapar.				

Okuma-Yazma				
1.Grup sesleri(e,l,t,a) okur.				
1.Grup seslerini(e,l,t,a) yazar.				
1.Grup seslerinden(e,l,a,t) oluşturulan hece-kelimeleri-cümleleri okur.				
1.Grup seslerinden(e,l,a,t) oluşturulan hece-kelimeleri-cümleleri yazar.				
2.Grup sesleri(i,n,o,r,m) okur.				
2.Grup sesleri(i,n,o,r,m) yazar.				
2.Grup seslerinden(i,n,o,r,m) oluşturulan hece-kelimeleri-cümleleri okur.				
2.Grup seslerinden(i,n,o,r,m) oluşturulan hece-kelimeleri-cümleleri yazar.				
3.Grup sesleri(u,k,i,y,s,d) okur.				
3.Grup sesleri(u,k,i,y,s,d) yazar.				
3.Grup seslerinden(u,k,i,y,s,d) oluşturulan hece-kelimeleri-cümleleri okur.				
3.Grup seslerinden(u,k,i,y,s,d) oluşturulan hece-kelimeleri-cümleleri yazar.				
4.Grup sesleri(ö,b,ü,ş,z,ç) okur.				
4.Grup sesleri(ö,b,ü,ş,z,ç) yazar				
4.Grup seslerinden(ö,b,ü,ş,z,ç) oluşturulan hece-kelimeleri-cümleleri okur.				
4.Grup seslerinden(ö,b,ü,ş,z,ç) oluşturulan hece-kelimeleri-cümleleri yazar.				
5.Grup sesleri(g,p,c,h) okur.				
5.Grup sesleri(g,p,c,h) yazar.				
5.Grup seslerinden(g,p,c,h) oluşturulan hece-kelimeleri-cümleleri okur.				
5.Grup seslerinden(g,p,c,h) oluşturulan hece-kelimeleri-cümleleri yazar.				
6.Grup sesleri(ğ,v,f,j) okur.				
6.Grup sesleri(ğ,v,f,j) yazar.				
6.Grup seslerinden(ğ,v,f,j) oluşturulan hece-kelimeleri-cümleleri okur.				
6.Grup seslerinden(ğ,v,f,j) oluşturulan hece-kelimeleri-cümleleri yazar.				
Söylenen cümleyi yazar.				
Dinlediği ya da okuduğu bir metin ile ilgili sorulara doğru cevap verir.				
Yazım kurallarına uyar.				
Noktalama işaretlerini yerinde kullanılır.				

Ritmik Sayma Becerileri	0	1	2	3
Birer ritmik sayar. (Kaça kadar saydığını yazınız.).....				
Onar ritmik sayar. (Kaça kadar saydığını yazınız.).....				
Beşer ritmik sayar. (Kaça kadar saydığını yazınız.).....				
İkişer ritmik sayar. (Kaça kadar saydığını yazınız.).....				
Üçer ritmik sayar. (Kaça kadar saydığını yazınız.).....				
Dörder ritmik sayar. (Kaça kadar saydığını yazınız.).....				
Doğal Sayılar				
1,2,3,4,5,6,7,8 ve 9 doğal sayıları bulunuz.				
'o' doğal sayısını kavrar.				
İki basamaklı doğal sayıları kavrar.				
Üç basamaklı doğal sayıları kavrar.				
Dört basamaklı doğal sayıları kavrar.				
Sayı doğrusunu kavrar..				
Doğal sayılar arasındaki büyüklük ve küçüklük ilişkisini ayırt eder.				

Toplama				
Tek basamaklı doğal sayılarla toplama işlemi yapar.				
İki basamaklı sayılarla eldesiz toplama işlemi yapar.				
İki basamaklı sayılarla eldeli toplama işlemi yapar.				
Toplama işlemi yaparak problem çözer.				

Çıkarma							
Tek basamaklı doğal sayılarla çarpma işlemi yapar.							
İki basamaklı doğal sayılarla çarpma işlemi yapar.							
Temel çizgi çalışmaları yapar.							
Çıkarma işlemi yaparak problem çözer.							
Çarpma							
Tek basamaklı doğal sayılarla çarpma işlemi yapar.							
İki basamaklı doğal sayılarla çarpma işlemi yapar.							
Çarpma işlemi yaparak problem çözer.							
Bölme							
Doğal sayılarla kalansız bölme işlemi yapar.							
Doğal sayılarla kalanlı bölme işlemi yapar.							
Bölme işlemi yaparak problem çözer.							
Kavramlar							
Renkleri ayırt eder.							
Geometrik şekilleri ayırt eder.							
Yer-yön bildiren kavramlar ile ilgili sorunları doğru cevap verir.							
Nesneleri bütün, yarım ve çeyrek olma durumuna göre ayırt eder.							
Ölçü birimlerini bilir.							
Parayı tanır.							
Saati okur.							
İLETİŞİM VE SOSYAL BECERİLER							
Alıcı Dil Becerileri							
Göz kontağı kurar.							
Konuşana dikkatini yönelttiğini jest, mimik ve hareketlerle gösterir.							
İstene nesneyi veya resmi gösterir.							
Yönergeleri yerine getirir.							
İfade Edici Dil Becerileri							
Kendini ve ailesini tanıtır.							
Karşılıklı konuşmaları başlatır, sürdürür, tamamlar.							
Sorulan sorulara cevap verir.							
Karşılıklı konuşmada anlamlı cümleler kurar.							
İhtiyacını, isteğini, duygu ve düşüncesini sözel olarak ifade eder.							
Belirlenen bir konu hakkında konuşur.							
Olayları oluş sırasına göre anlatır.							
Yer bildiren sözcükleri kullanır.							
Tekil ve çoğul şahıs zamirlerini ve sahiplik bildiren zamirleri kullanılır.							
Sosyal Becerileri				0	1	2	3
Sıra alma ve bekleme davranışını yerine getirir.							
Grup oyunlarına aktif katılır.							
Okul ve sınıf kurallarına uyar.							
Kurallara uymadığında ortaya çıkan sonuçları kabul eder.							
Grup çalışmalarında sorumluluğunu yerine getirir.							
Başkaları ile duygu ve düşüncelerini paylaşır.							
Başkalarının duygularını, görüşlerini anladığını ifade eder.							
Yeni durumlara uyumda güçlük çeker.							
Gerektiğinde başkalarından yardım ister.							
Başkalarına yardım eder.							

ÖĞRENCİYE YETERSİZLİKLERİNE İLİŞKİN GÖZLEMLER				
Geç ve güç öğrenir.				
Öğrendiklerini çabuk unuttur.				
Soyut kavramları öğrenmede güçlük çeker.				
Genelleme ve kazanılan bilgilerin transferinde güçlük çeker.				
Dikkat süresi kısa ve dağınıktır.				
Basit ve kısa sözcüklerle konuşur.				
Genellikle etkinliklerde başkalarına bağımlıdır.				
Not tutma ve tahtada yazılanları vb. defterine geçirmede zorlanır.				
Talimatları anlamada güçlük çeker.				
Okul araç gereçlerini düzenli kullanamaz.				
Yalnız veya kendinden küçüklerle oynar.				
Yanlış okur, satır, hece, ses atlar veya ses ilave eder.				
Bazı harf ve sayıları, kelimeleri karıştırır; ters yazar. (Ters yazdıklarını).....				
Zaman, mekan ve yön kavramlarını öğrenmede güçlük çeker.				
Geometrik şekilleri çizer. (Kare, üçgen, daire, eşkenar dörtgen, dikdörtgen v.b)				
Aşırı hareketlidir.				
Okul araç ve gereçlerini sık sık kaybeder.				
Acelecidir, sırasını bekleyemez.				
Kitap vs. gözüne yakın tutar.				
Sık sık tökezler, yürürken ufak engelleri göremez.				
Sık sık gözlerini ovar.				
Gözlerde çapaklanma, kızarma ve yaşarma görülür.				
Başını konuşana çevirerek dinler.				
Sesin geldiği yönü tayin edemez.				
Çevresindeki seslere duyarsızlık gösterir.				
Konuşurken belirli sesleri düşünerek ya da değiştirerek söyler.				
Konuşulanların özellikle bazı sözcüklerin yinelenmesini ister.				
Devamlı olarak fisıltı halinde ya da bağırarak konuşur.				
Bedensel devinimlerde (oturma, koşma, yürüme)dengesini sağlamada güçlük yaşar.				
Sosyal etkileşim becerilerinde yetersizdir.				
Parmak emme, tırnak yeme vb. davranışlar sergiler.				
Sık sık okuldan kaçar.				
Başkalarına ait eşyalara izinsiz alır.				
Sinirlidir, sık sık öfke nöbetleri geçirir.				
Kendine ve başkalarına ait eşyaları zarar verir.				
Sürekli dikkat çekmek ister.				
Çekingen ve içe kapanıktır.				
Dalgındır, ara sıra uyuklar.				
Çalışmalara ilgisizdir.				
Verilen görevleri yerine getirir.				
BELİRTİLMEK İSTENEN DİĞER AÇIKLAMALAR				

İNCELEME İSTEĞİ NEDENİNE İLİŞKİN		
Varsa tıbbi tanısı :		
Daha önce resmi özel eğitim tedbiri alınmış mı?	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet
Alınan tedbir doğrultusunda gelişme gösteriyor mu?	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Kısmen
ÖĞRENCİNİN. DESTEK EĞİTİMİ ALMASINA İHTİYAÇ VAR MI?		
<input type="checkbox"/> Hayır, okuldaki eğitim çocuk için yeterli	<input type="checkbox"/> Hayır, okuldaki eğitim çocuk için yeterli	<input type="checkbox"/> Hayır, okuldaki eğitim çocuk için yeterli
<input type="checkbox"/> Evet, ihtiyacı var (Nedenlerini yazınız)	<input type="checkbox"/> Evet, ihtiyacı var (Nedenlerini yazınız)	<input type="checkbox"/> Evet, ihtiyacı var (Nedenlerini yazınız)

Velinin
Adı Soyadı

İmza

Sınıf Öğretmeninin
Adı Soyadı

İmza

Rehber Öğretmeninin
Adı Soyadı

İmza

Okul Müdürü

İmzası