

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**BİLGİLENDİRME VE PERFORMANS GERİBİLDİRİMİNE DAYALI  
SINIF YÖNETİMİ MÜDAHALE PROGRAMININ KAYNAŞTIRMA SINIFLARINDAKİ  
ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ÇİFTİ ÇIKTILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Selma AKALIN**

**Ankara  
Temmuz, 2012**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**BİLGİLENDİRME VE PERFORMANS GERİBİLDİRİMİNE DAYALI  
SINIF YÖNETİMİ MÜDAHALE PROGRAMININ KAYNAŞTIRMA SINIFLARINDAKİ  
ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ÇİFTİ ÇIKTILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Selma AKALIN**

**Danışman Prof. Dr. N. Bülbin SUCUOĞLU**

**Ankara  
Temmuz, 2012**

**JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU (Danışman)	.....
Üye	Prof. Dr. Sema KANER	.....
Üye	Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR	.....
Üye	Doç. Dr. İbrahim H.DİKEN	.....
Üye	Yard. Doç.Dr. Hatice BAKKALOĞLU	.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

19/ 07/ 2012

Prof. Dr. Nejla Kurul  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Bu araştırma, bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının öğretmen öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. İlk bölümde kuramsal yapı ve ilgili araştırmalar çerçevesinde problem durumu açıklanmış; amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar verilmiştir. İkinci bölümde yöntem, üçüncü bölümde bulgular ve yorumlar ve son bölümde ise sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın yapılmasında birçok kişinin desteği ve katkısı olmuştur. Öncelikle, araştırmanın planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında bilgi ve önerileriyle bana yol gösteren, yardım ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Prof.Dr. N. Bülbin Sucuoğlu'na teşekkürlerim sonsuzdur. Araştırmanın uygulanması ve rapor yazımı konusunda bilgi ve önerileriyle bana yol gösteren değerli hocalarım Prof.Dr. Sema Kaner'e ve Prof. Dr. Elif Tekin-İftar'a sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca, çalışma süresince her konuda desteklerini gördüğüm A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyelerine ve başta araştırma görevlisi Şeyda Demir, Zeynep Bahap-Kudret ve Özlem Altındağ olmak üzere tüm öğretim elemanlarına ve araştırmanın video-çekimlerini yapmak üzere çalışan lisans öğrencilerimiz Cihan Eryakıcı, Burak Bozak ve Şerife Şahin'e katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmanın yapıldığı okullardaki yöneticilere, çalışma grubunda yer alan tüm öğretmenlere, öğrencilere ve öğrencilerin ailelerine teşekkür ederim.

Doktora derslerim ve tez çalışmam süresince bana destek olan ve güç veren aileme ve Erdal'a teşekkür ederim.

Selma AKALIN

## ÖZET

### **BİLGİLENDİRME VE PERFORMANS GERİBİLDİRİMİNE DAYALI SINIF YÖNETİMİ MÜDAHALE PROGRAMININ KAYNAŞTIRMA SINIFLARINDAKİ ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ÇİFTİ ÇIKTILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**Akalın, Selma**

**Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu**

**Temmuz, 2012**

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlere sınıf yönetimi stratejileri konusunda bilgilendirme ardından günlük olarak verilen performans geribildiriminin öğretmen ve öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkilerini incelemektir.

Araştırma, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü 2. ve 3. sınıf düzeyindeki sınıflarda çalışan üç öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki üç kaynaştırma öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada iki farklı yöntem benimsenmiş, bu amaçla tek- denekli araştırma modellerinden deneklerarası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile deney öncesi modellerinden tek grup ön test- son test deseni ve son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi stratejileri (bireyselleştirme, geçişler ve ödüllendirme) üzerine bilgilendirme ardından sunulan günlük grafiksel ve sözel “performans geribildirimi”; bağımlı değişkenleri ise, öğretmen davranışları (hedef sınıf yönetimi stratejileri, önleyici sınıf yönetimi becerileri ve öğretmen özellikleri) ve öğrenci davranışlarıdır (öğrencilerin sınıf içi olumlu ve olumsuz davranışları ile akademik katılım davranışları).

Araştırma, deneklerin görev yaptığı okulda yürütülmüş, uygulama aşamasında öğretmenlere önce hedef sınıf yönetimi becerileri üzerine yaklaşık bir saatlik bilgilendirme oturumu gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirme oturumu sonrasında, PG'nin sunulduğu tüm oturumlar haftada üç-dört gün, belirlenen akademik derslerden bir önceki teneffüslerde 5-10 dakika, okulun boş olan bir sınıfında öğretmen ile yüz-yüze görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Müdahale programı, bilgilendirme ve “grafiksel ve sözel performans geribildirimi” aşamalarından oluşmaktadır. Müdahale sürecinde

ise öğretmenlerin bilgilendirilmesi, günlük verilere dayalı basit, çizgisel grafik hazırlanması, grafiğin (verilerin) kısaca açıklanması, müdahale programında yer alan ve doğru uygulanan strateji ve strateji basamakları için kısa bir bilgi ve sosyal ödül, doğru uygulanmayanlar için ise kısa açıklamalar ve düzeltmeler yer almaktadır.

Araştırmada, iki farklı veri toplama yöntemi kullanılmış, bunlardan tek-denekli araştırma verileri Öğretmen Davranış Gözlem Formu (ÖĞRT.DGF) ile toplanmıştır. Bu gözlem formundan elde edilen veriler grafiksel (görsel) analiz tekniklerinden çizgi grafik yoluyla analiz edilmiştir. Ayrıca, veri toplamak amacıyla Önleyici Sınıf Yönetimi Becerileri Gözlem Formu (ÖSYGF), Öğrenci Davranış Gözlem Formu (ÖĞR.DGF) ve Öğretimsel Yapı ve Akademik Tepkiler Kodlama Sistemi-Kaynaştırma (ÖYATKS-K) sürümü kullanılan çalışmada hem öğretmenlere hem de öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli bir çocuğa ilişkin veriler toplanmıştır. Böylece öğretmenlerin müdahale öncesi ve sonrasındaki sınıf içi davranışları ile önleyici sınıf yönetimi becerilerinin yanı sıra öğrencilerin müdahale öncesi ve sonrasındaki akademik katılımları ile olumlu ve olumsuz davranışları değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin katıldıkları programdan memnuniyetleri ve sosyal karşılaştırma verisi olmak üzere iki tür geçerlik verisi toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, performans geribildiriminin öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi stratejilerini uygulamaları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür. Uygulanan müdahalenin, öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerileri ve sınıf içi davranışlarında da artışa neden olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmenler için hazırlanan müdahale programının özel gereksinimli öğrencilerin akademik katılımlarını ve olumlu davranışlarını arttırdığı, olumsuz davranışlarını ise azalttığı görülmüştür. Sosyal karşılaştırma verilerinin analizi sonucunda ise öğretmenlerin uygulanan müdahaleye ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin kazanılan hedef davranışlarının karşılaştırma grubundan daha fazla olduğu; benzer şekilde uygulama grubunda yer alan kaynaştırma öğrencilerinin olumlu davranışlarının karşılaştırma grubundaki kaynaştırma öğrencilerinden daha fazla olduğu, olumsuz davranışlarının ise daha az olduğu gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, Türkiye'deki kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde tartışılmıştır.

## **SUMMARY**

### **EFFECTS OF A CLASSROOM MANAGEMENT INTERVENTION BASED ON TEACHER TRAINING AND PERFORMANCE FEEDBACK ON OUTCOMES OF TEACHER-STUDENT DYADS IN INCLUSIVE CLASSROOMS**

**Akalın, Selma**

**Doctoral Thesis, Department of Special Education**

**Supervisor: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu**

**July, 2012**

The purpose of this study was to examine the effectiveness of performance feedback (PF) which was given daily to teachers following training about classroom management strategies on outcomes of teacher- student dyad.

This study was conducted with three teachers who were working in mainstreaming classes and their students with special needs. In order to reach the purpose of the study, two different methods including multiple probe design with probe conditions across subjects which was one of the single-subject designs and one group pre-test post-test design were used.

The independent variable of this study was daily graphical and verbal “performance feedback” which was given on target classroom management strategies (individualization, transitions and reinforcement) to teachers following training and the dependent variables were teacher behaviors (target classroom management strategies, preventive classroom management skills and teacher characteristics) and student behaviors such as positive and negative classroom behaviors and academic engagement .

This study was conducted in the schools where the participants were working; in the implementation stage, an informative session which lasted one hour and consisted of target classroom management skills was carried out. Having completed the informative session, sessions in which performance feedback was provided for 5 to 10 minutes in preceding recess of academic lessons were carried out three to four

days a week, in a face to face format with the teacher in an empty classroom in the school. Intervention program consisted of informative session and the stages of “graphical and verbal performance feedback.” The intervention process included informing teachers, preparing simple line graphic based on daily data, briefly explaining the graphic, short information for the correctly carried out strategies and steps of strategies and a social reward, short explanation and correction for the not correctly carried out strategies and steps of strategies.

In this study, two different data collection methods were used; data of single subject study were collected by Teacher Behaviors Observation Form (T.BOF). Data gathered from this observation form were analyzed by line graphic which was one of the graphical (visual) analyses techniques. Moreover, for this study, Preventive Classroom Management Observation Form (PCMOF), Student Behaviors Observation Form (S.BOF), and Code for Student Academic Response-Mainstream Version (MS-CISSAR) were used in order to collect data regarding both teachers and a child with special needs in his/her classroom. Thus, classroom behaviors of teachers and their preventive classroom management skills as well as academic engagement and behaviors of children before and after the intervention were evaluated. In this study two types of validity data were gathered: satisfaction of teachers from the program and social comparison data.

As a result of this study, performance feedback was found to have positive effects on teachers’ use of target classroom management skills. It was seen that the intervention increased preventive classroom management skills and classroom behaviors of teachers. On the other hand, intervention program increased academic engagement and positive behaviors whereas decreased negative behaviors of students with special needs. Having analyzed social comparison data, it was found that teachers’ opinions related to the implementation of performance feedback intervention were positive. In addition, it was observed that target behaviors of teachers in the experimental group were higher than the teachers in the social comparison group; positive behaviors of mainstreaming students in the experimental group were higher and their negative behaviors were lower than the students in the comparison group. Results of this study are discussed in the framework of mainstreaming practices in Turkey.



<b>İÇİNDEKİLER</b>		<b>Sayfa</b>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI		i
ÖNSÖZ		ii
ÖZET		iii
SUMMARY		v
TABLOLAR LİSTESİ		viii
ŞEKİLLER LİSTESİ		viii
EKLER LİSTESİ		viii
<b>BÖLÜM I GİRİŞ</b>		<b>1</b>
1.1.	Kaynaştırma ve Sınıf Yönetimi	5
1.2.	Öğretmen Eğitimi Programları ve Performans Geribildirimi	10
1.3.	Türkiye'deki Durum / Türkiye'de İlgili Araştırmalar	22
1.4.	Problem	24
1.5.	Amaç	26
1.6.	Önem	26
1.7.	Sayıtlılar	28
1.8.	Sınırlılıklar	28
1.9.	Tanımlar	29
<b>BÖLÜM II YÖNTEM</b>		<b>30</b>
2.1.	Araştırma Modeli	30
2.2.	Bağımlı Değişken	32
2.3.	Bağımsız Değişken	33
2.4.	Çalışma Grubu	34
2.5.	Uygulamacı	39
2.6.	Gözlemciler	39
2.7.	Ortam	40
2.8.	Araç-Gereçler ve Materyal	41
2.9.	Veri Toplama Araçları	42
2.10.	Uygulama Süreci	49
2.11.	Verilerin Analizi	60
2.12.	Gözlemcilerarası Güvenirlik Verileri	61
2.13.	Uygulama Güvenirliği Verileri	62
2.14.	Sosyal Geçerlik Verileri	63
<b>BÖLÜM III BULGULAR ve TARTIŞMA</b>		<b>66</b>
3.1.	A) Tek Denekli Araştırma Deseni İle Elde Edilen Bulgular	66
3.2.	B) Deney Öncesi Modellerden Elde Edilen Bulgular	69
3.3.	C) Sosyal Geçerlik Bulguları	83
<b>BÖLÜM IV SONUÇ ve ÖNERİLER</b>		<b>94</b>
KAYNAKÇA		98
EKLER		111

<b>TABLolar LİSTESİ</b>		<b>Sayfa</b>
Tablo 1a.	Uygulama grubunda yer alan öğretmenlerin özellikleri	36
Tablo 1b.	Uygulama grubunda yer alan kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri	37
Tablo 1c.	Karşılaştırma grubundaki öğretmenlerin özellikleri	37
Tablo 1d.	Karşılaştırma grubundaki öğrencilerin özellikleri	38
Tablo 2.	Öğretmenin hedef davranışlarına ilişkin değerlendirme basamakları	43
Tablo 3.	Uygulama öncesinde ve sonrasında, ÇDDS ile elde edilen öğretmen özellikleri	72
Tablo 4.	Memnuniyet Formu sorularına verilen cevapların puan ortalamaları ve yüzdeleri	84
Tablo 5.	Müdahale sonrası uygulama ve karşılaştırma grubu öğretmenlerinin hedef davranışlarının doğru uygulanma yüzdeleri	88
Tablo 6.	Müdahale sonrasında uygulama ve karşılaştırma grubu öğrencilerinin olumlu ve olumsuz davranışlarının tepki yüzdeleri	89

<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b>		<b>Sayfa</b>
Şekil 1.	Araştırmada kullanılan gözleme dayalı veri toplama araçları	42
Şekil 2.	Uygulama süreci akış planı	50
Şekil 3.	BO ve PG'nin öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi stratejileri üzerindeki etkililiğine ilişkin grafik	67
Şekil 4	Uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin ÖSYGF puanları	70
Şekil 5.	Uygulama öncesi ve sonrası, kaynaştırma öğrencilerinin olumlu ve olumsuz davranışlarının tepki yüzdeleri	80
Şekil 6.	Uygulama öncesinde ve sonrasında, kaynaştırma öğrencilerinin akademik katılım analizi	81
Şekil 7.	Müdahale sonrası uygulama ve karşılaştırma grubu öğretmenlerinin hedef davranışlarının doğru uygulanma yüzdelerine ilişkin grup ortalamaları	87
Şekil 8.	Müdahale sonrası uygulama ve karşılaştırma grubu öğrencilerinin olumlu ve olumsuz davranışlarının tepki yüzdelerine ilişkin grup ortalamaları	89

<b>EKLER LİSTESİ</b>		<b>Sayfa</b>
Ek-1	Okul Bilgi Formu (OBF)	112
Ek-2	Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖGRT.DGF)	113
Ek-3	Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu(ÖSYGF)	114
Ek-4	Çevresel-Davranışsal Değerlendirme Sistemi (ÇDDS/ ÖYATKS-K)	117
Ek-5	Öğrenci Davranış Gözlem Formu(ÖGR.DGF)	118
Ek- 6a	Bilgilendirme Oturumu Uygulama Güvenirliliği Formu (BO.UGF)	119
Ek- 6b	Performans Geribildirimi Oturumları Uygulama Güvenirliliği Formu (PGO.UGF)	119
Ek- 7	Sosyal Geçerlik- Memnuniyet Formu (MF)	120
Ek-8	Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejileri Bilgilendirme Materyali	121
Ek-9	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Araştırma İzin Yazısı	128

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Eğitim, en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar, eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Okul ortamında verilen bu eğitim yoluyla çocukta planlı ve programlı bir biçimde davranış değişikliği hedeflenir ve çocuk, eğitimin en genel amacı olan “bireyi topluma yararlı hale getirme” ilkesine göre yetiştirilir (Fidan ve Erden, 1994; Küçükahmet, 2001). Eğitim sürecinin en temel basamağını oluşturan okul ve sınıf ortamlarının bireyin öğrenmesini en üst düzeye çıkaracak şekilde düzenlenmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Sınıflardaki öğretim ortamının düzenlenmesi ve öğrenci davranışlarının yönetilmesi ise, ancak öğretmenlerin etkili öğretim ve yönetim stratejilerini kullanabilmeleri ile mümkün olmaktadır.

Etkili ve verimli bir öğrenme ortamı, öğrencilerin gereksinimlerinin karşılandığı, kendilerini güvende hissettikleri ve kendilerini yaşitlarıyla bir grup olarak algıladıkları bir sınıf atmosferi; öğretmenleriyle işbirliği içinde çalıştıkları bir yapı-süreç ile akademik, duygusal ve sosyal beklentilerin karşılandığı bir gruptan oluşur (Küçükahmet, 2004). Etkili öğrenme ortamının oluşturulmasından birinci derecede sorumlu olan kişi, öğretmendir (Küçükahmet, 2004). Friend ve Bursuck’a (2002) göre, sınıftaki tüm öğrencilerin gelişimini hedefleyen etkili bir öğretmen, öğrencilerinin gereksinimlerine göre sınıfın fiziksel çevresini, işleyişini, öğretimsel materyalleri değerlendiren ve uygun düzenlemeleri, uyarlamaları yapan kişidir.

Etkili öğrenme ortamı, etkili öğretim ve bu öğretimi yapan etkili öğretmen kavramlarını da beraberinde getirir. Öğrenme ortamının oluşturulmasından ve öğretimden sorumlu olan etkili öğretmenlerin özellikleri genel olarak üç ana başlıkta toplanabilir: 1) etkili öğretim yöntemlerini kullanma (örn: işbirlikçi öğrenme, akran öğretimi vb.), 2) öğretimin içeriğini (müfredatı) öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracak şekilde düzenleme ve 3) etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanma. Bu üç beceri alanının her biri ayrı ayrı önemli ve gerekli olmasına karşın, tek başlarına etkili öğretimi sağlayamazlar; ancak birlikte kullanılmaları halinde öğrencilerin öğrenmesini artırma hedefine ulaşmak mümkün olabilir. Etkili öğretimde kritik olan nokta, ilk iki işlevin, etkili sınıf yönetimi stratejilerinin

üzerine kurulabilir olmasıdır. Bu nedenle, etkili öğretim yapmayan ve davranış yönetimini sağlayamayan öğretmenler sınıf yönetiminde de sorunlar yaşarlar. Örneğin, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında görev üzerinde çalışma zamanı olarak tanımlanan akademik katılım (akademik meşguliyet) önemli görülmekte ve sınıf yönetimi etkili olmayan bir öğretmenin, öğrencileri öğretim etkinliklerine katabilmesi ve öğrencilerin zamanlarını ödev-görev üzerinde çalışarak geçirmelerini sağlayabilmesi güç olmaktadır (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003).

Etkili öğretim ortamının oluşturulması ile öğretmenin sınıf yönetimi arasında sıkı bir bağ vardır ve sınıfta öğrenmeyi sağlamak üzere düzeni sağlamak ve etkili bir ortam oluşturmak amacıyla öğretmenin kullandığı her türlü uygulama ve stratejiler sınıf yönetimi kavramı içinde düşünülmektedir (Burden ve Byrd, 1994: Akt. Deniz, 2010; Williamson, 1992). Sınıf yönetimi çeşitli yazarlar tarafından farklı şekilde tanımlanmaktadır. Sınıf yönetimi, öğretmenin akademik ve sosyal-duygusal öğrenmeyi kolaylaştıracak ve destekleyecek bir ortam yaratmak için yaptığı etkinlikler olarak özetlenebilir (Evertson ve Weinstein, 2006). Brophy (1988), sınıf yönetimini; öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, sınıfın bir öğrenme çevresi olarak hazırlanması, öğretimin planlanması ve yararlı etkinliklerle öğrencinin meşgul olmasını en üst düzeye çıkarmak için yapılan düzenlemeleri, öğretimde grupların yönetilmesi, uygun davranışların artırılması, uygun olmayan davranışların önlenmesi ve azaltılması olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda ise sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf düzenini, öğrencilerin derse katılımlarını ve öğrenciler arasında işbirliğini sağlamak için yaptığı eylemlerin bütünü olarak ele alınmaktadır (Emmer ve Stough, 2001). Etkili sınıf yönetiminin anahtarı, öğretmenin, öğrencinin akademik etkinlikler üzerinde çalışırken harcadığı zamanı artırma ve hiçbir şey yapmadan ya da uygun olmayan işlerde harcadığı zamanı (ders dışı davranışlarla olan meşguliyetini) en düşük düzeyde tutma becerisi olarak kabul edilmektedir (Brophy, 1988). Sınıf yönetiminin farklı tanımları bulunmakla birlikte, bu tanımların akademik, duygusal ve sosyal öğrenmeyi etkili kılmak, istedik davranışları arttırmak, olumsuz davranışları azaltmak ve öğretimi bireysel farklılıklara göre düzenlemek gibi bazı ortak noktaları bulunmaktadır.

Sınıf yönetiminde başarılı olmak için, sınıf alanlarının uygun şekilde kullanılması, sınıf kurallarının belirlenmesi ve bunların uygulanması, sınıf yönetiminde pekiştiricilerden yararlanılması, öğrencilerin öğretim ve değerlendirme süreçlerine sorumlu olarak

katılması, olumlu bir sınıf ortamının yaratılması ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin oluşturulması gerekir (Burden ve Byrd, 1994: Akt. Deniz, 2010). Bu nedenle, öğretmenlerin, sınıf yönetiminin her bir boyutuyla ilgili, bilgi ve beceri sahibi olmaları, etkili öğrenme ortamlarını oluşturabilmeleri ve sürdürebilmeleri için önemli görülmektedir.

Geleneksel sınıf ve davranış yönetimine bakıldığında, genellikle tepkisel (reactive) yöntemlerin kullanıldığı, bir başka deyişle, istenmeyen davranışlar ortaya çıktıktan sonra kontrol edilmeye, azaltılmaya ve ortadan kaldırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu yöntemlerin özellikle kaynaştırma sınıflarında çok işe yaramadığı görülmektedir (Carpenter ve McKee-Higgins, 1996; Soodak, 2003). Diğer taraftan, bu sınıflarda, tüm öğrencilerin özelliklerini göz önüne alan ve problem davranışların ortaya çıkmasını önlemeyi (proactive) hedefleyen sınıf yönetimi sistematik bir biçimde uygulandığı zaman özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrenciler eğitimden en üst düzeyde yararlanmaktadırlar (Charles, 1996).

Kounin, önleyici sınıf yönetimi yaklaşımını ilk olarak gündeme getiren, bir başka deyişle sınıf yönetimine bakış açısını değiştiren ve sınıf öğretmenlerinin bazı davranışları ile öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi bilimsel analizler ile sunan ilk araştırmacıdır (Akt: Brophy, 2006). Kounin'e (1970) göre öğretmenin sınıf içi davranışları ile çocukların davranışları ve öğrenmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenin çocuğu akademik etkinliklerle meşgul etmesi ve öğrenme etkinliklerine isteyerek katılmasını sağlaması, olumsuz davranışların sayısını ciddi oranda azaltmaktadır. Kounin'in çalışmaları sınıf yönetimi araştırmalarının odak noktasının tepkisel stratejilerden önleyici stratejilere, öğretmenin kişiliğinden çevresel ve stratejik faktörlere dönmesine yol açmıştır. Daha sonra, Evertson ve arkadaşları 1980'li yıllarda, Kounin'in kavramlarını temel alarak bir dizi araştırma yürütmüşler, öğretmenlerin farklı sınıf düzeylerinde ve farklı derslerdeki sınıf yönetimi stratejilerini incelemiştir (Evertson ve Emmer, 1982; Evertson, Emmer, Sanford ve Clements 1983; Evertson ve Harris, 1999). Bu çalışmaların sonucunda, dersin hızının çocukların özelliklerine göre düzenlenmesi ve akıcılığının sağlanması, geçişlerin düzenlenmesi ve izlenmesi gibi Kounin'in kavramlarının uygulamaya konulduğu sınıflarda, akademik başarının daha fazla, ortamı bozan ve dikkat dağıtan davranışların ise daha az olduğu görülmüştür (Evertson ve Emmer, 1982; Evertson ve diğ. 1983). Etkili sınıf yönetimi

olan öğretmenlerin özelliklerinin belirlendiği bu çalışmalarda, öğretim yılının ilk birkaç haftasının çok önemli olduğu belirtilerek, sınıf yönetimi sistemini ilk birkaç haftada oluşturan öğretmenlerin sınıflarında, öğretim yılı sonuna kadar akademik başarının, diğer öğretmenlerin sınıflarından daha fazla, olumsuz davranışların ise daha az olduğu açıklanmıştır. Araştırmacılar daha sonra, önleyici sınıf yönetimi modelini temel alan bir program geliştirerek, öğretmenleri kısa süreli bu programla eğitmişler ve grubun sınıf yönetimi becerilerini öğrendiklerini ve becerileri sınıf ortamında kullanan öğretmenlerin sınıflarında akademik başarının arttığını, sınıf ortamını bozan davranışların ise azaldığını gözlemlemişlerdir.

Sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı arasındaki güçlü ilişki birçok araştırma ile ortaya konulmuştur. Bu araştırmaların bulguları, öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli faktörün sınıf yönetimi (Wang, Haertel ve Walberg, 1994) ve öğretmen davranışları (Fidler, 2002; Wright, Horn ve Sanders, 1997) olduğunu göstermiştir. Buna göre, başarıya zemin hazırlayan etkili bir sınıf yönetimi, öğrenci katılımını artırmakta ve uygunsuz davranışları azaltmakta ve eğitim zamanının en iyi şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Wang ve diğ. 1994). Diğer taraftan, öğrenci başarısıyla öğretmenin kullandığı öğretim ve davranış yöntemleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrenci değişkenleri sabit tutulduğunda öğrencilerin başarı durumlarını belirleyen en büyük değişkenin, öğretmenin sınıf yönetimi stratejileri olduğu görülmüştür (Fidler, 2002). Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin geliştirilmesinin eğitimin etkililiği açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Önleyici sınıf yönetimi yaklaşımını temel alan araştırmaların sonuçları da, sınıf yönetiminin, sınıftaki tüm öğrencilerin akademik başarıları ve davranışları üzerinde etkili en önemli faktör olduğunu göstermektedir (Marzano ve Marzano, 2003; Stage ve Quiroz, 1997; Wang ve diğ. 1994). Bu etki, programın içeriği ve özelliği, kullanılan değerlendirme stratejileri ile öğretmenler ve idareciler arasındaki işbirliği gibi değişkenlerin etkisinden çok daha fazladır (Marzano ve Marzano, 2003). Buna göre, etkili sınıf yönetimi, öğretmenin uygun olan sınıf davranışlarını, beklentilerini ve beklentilere uyulmadığında uygulanacak olan yaptırımları açıklaması, açık ve net öğretim amaçları oluşturması, istenmeyen davranışlara önceden planlanan şekilde hızlı tepki vermesi, uygun davranışları fark etmesi, ödüllendirmesi ve öğretmesi, sınıftaki işleyişin öğretilmesi gibi elemanları içermektedir. Sınıf öğretmeni sınıftaki

çocukların özelliklerini bilmeli, sınıfın düzenini, öğretimin içeriğini, öğretim yöntemini ve materyallerini öğrencilerin özelliklerine göre uyarlamalı, olumlu davranışları fark etmeli, ödüllendirmeli ve gerekli durumlarda bu davranışları öğrencilere öğretmekle prova yaptırmalıdır (Emmer, Evertson, ve Worsham, 2003; Evertson, Emmer ve Worsham, 2000)

Etkili ve verimli bir öğrenme ortamı sağlanması ve öğrenci davranışlarının yönetilmesi genel eğitim sınıfları kadar kaynaştırma ortamlarında da önemli olmakta, kaynaştırma uygulamalarının başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin sınıflarını ne kadar iyi yönettikleri ile ilişkili olmaktadır. Öğrencilerin akademik katılımlarının ve başarılarının artması, problem davranışlarının azalması ile sınıftaki tüm çocukların gereksinimlerinin karşılanmasında öğretmen davranışlarının ve öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Soodak, 2003; Soodak ve McCharty, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004).

### **1.1.Kaynaştırma ve Sınıf Yönetimi**

Bireysel farklılıkların eğitim-öğretim sürecinde göz önüne alınması eğitimin önde gelen konularından birini oluştururken, öğrencilerin de bireysel özelliklerine göre eğitim alma hakkının en temel koşuludur. Bu açıdan, kaynaştırma uygulamaları en az kısıtlayıcı ortamlar içerisinde gerek gelişmiş ülkelerde gerekse ülkemizde olduğu gibi pek çok gelişmekte olan ülkelerde en çok tercih edilen eğitsel uygulamalar arasındadır. Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları 1980’li yıllarda başlatılmış, ilgili yasalar ve yönetmelikler çerçevesinde özel gereksinimli çocuklar genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2011-2012 verilerine göre yaklaşık 138.000’i genel eğitim sınıfında, 21.000’i özel alt sınıflarda olmak üzere toplam 159.000 kaynaştırma öğrencisi ilköğretim kurumlarında eğitim görmekte, bu sayı her geçen yıl artmaktadır (MEB, 2012.a). Yine Bakanlığın eğitim istatistiklerine göre ülkemizde ilköğretim okullarında yaklaşık 32.000 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin birçoğu lisans öğrenimleri sırasında kaynaştırma konusunda hiç ders almamakta, konuya ilişkin bilgi ve deneyimleri, sadece Özel Eğitime Giriş dersi ile sınırlı olmaktadır. MEB’in istatistik verileri, ülkemizde ilköğretim çağındaki özel gereksinimli çocukların sayısının oldukça yüksek olduğunu göstermekte, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (2009) göre, bu çocukların akranları ile birlikte aynı okullara devam etmeye ilişkin yasal hakları bulunmakta, bu nedenle de sınıflarda bir ya da

birden fazla özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır. Buna karşın, ülkemizde, kaynaştırma ve özel gereksinimli çocuklar konusunda bilgi ve deneyime sahip olan öğretmen sayısı oldukça sınırlıdır.

Kaynaştırmanın başarılı ve etkili olması için uygulamaların bazı ilkelere dayalı olarak yürütülmesi gerekmektedir. Bu ilkeler ulaşılabilirlik, öğretimde bireysel farklılıkların temel alınması, öğrencilerin özelliklerine göre uyarlamalar yapılması ile destek personel ve işbirliği olarak sayılabilir. Bu ilkelere göre, genel müfredat tüm öğrenciler için erişilebilir olmalıdır ve öğretim öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine göre bireyselleştirilerek sunulmalıdır. Bu açıdan etkili kaynaştırma öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önüne alındığı, kabul edici ve kaynaştırıcı eğitim-öğretim uygulamalarını gerektirmektedir (Diken ve Batu, 2010). Bu düşünceden hareketle, etkili ve verimli bir öğrenme ortamı, genel eğitim sınıfları kadar kaynaştırma ortamlarında da önemli olmakta ve kaynaştırma uygulamalarının başarısı büyük ölçüde öğretmene bağlanmaktadır. Bir başka deyişle, öğrencilerin akademik başarılarının artmasında ve problem davranışlarının azalmasında öğretmen davranışlarının rolü çok önemlidir. Örneğin, etkinlikler arası geçişleri planlayan, öğretim hızını öğrencilerin özelliklerine göre uyarlayan, öğrencilerin öğretilcek konu ya da kavram için önkoşul becerilere sahip olup olmadıklarını belirleyen ve etkili öğretim yapan öğretmenlerin sınıflarında problem davranışların daha az ortaya çıkacağı öne sürülmektedir (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004).

Kaynaştırma uygulamalarının temel amacı, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamının aktif üyeleri olmalarını ve engelli olmayan akranları ile etkileşime girerek sosyal becerilerinin ve sosyal kabullerinin artmasını ve kendi hızlarında en iyi şekilde öğrenmelerini sağlamaktır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Ancak, bu temel amacı gerçekleştirmek üzere başlatılan kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen çeşitli etmenler bulunmaktadır. Bu etmenler; okulun yakın çevresi (özellikle sosyo-kültürel yapısı), özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların aileleri, okul yöneticileri, öğretmenler, engelli olan ve olmayan öğrencilerin özellikleri, sınıf ortamları, uygulanan öğretim programı ve kullanılan araç-gereçler olarak sıralanabilir (Uysal, 1995). Uysal çalışmasında öğretmen ve okul yöneticilerinin, zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerini incelemiş, zihin engelli öğrencilerin davranış ve öğrenme özelliklerinin kaynaştırma uygulamasını olumsuz yönde etkilediğini, ancak



engelli olmayan öğrencilerde de kaynaştırma öğrencisine benzer davranış sorunları görüldüğünü, bu nedenle de öğretmenler için sorun oluşturan davranış özelliklerinin kaynaştırma öğrencisine özgü olmadığını vurgulamıştır.

Kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrenciler tarafından kabulünde, davranış problemleri olup olmasının önemli etkisi olduğu (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009) ancak; sınıf öğretmenin engelli öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının, engelli olmayan öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkilediği belirtilmiştir (Uysal, 1995). Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri, deneyimleri, eğitimleri ve kaynaştırma yaklaşımını benimsemiş olmaları kaynaştırma uygulamalarını olumlu yönde etkilemektedir. Diğer taraftan özellikle öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma ile ilgili yasal bilgilerinin yetersiz olması ve kaynaştırma konusunda yeterince rehberlik ve denetleme yapılmaması durumlarında; okuldaki diğer öğretmen ve yöneticiler kaynaştırma uygulamalarını olumsuz yönde etkilemekte, yardımcı personelin ise herhangi bir etkisi bulunmamaktadır (Uysal, 1995). Ayrıca, olumsuz öğretmen tutumları, uygun personel ve destek servislerinin olmayışı, genel ve özel eğitim arasındaki ayrım, müfredat programlarının özellikleri ve fiziksel çevrenin yetersizliği de kaynaştırma uygulamalarının başarısına olumsuz yönde etki etmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Kaynaştırma sınıflarında yürütülen çalışmalar, sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim yapma ve sınıf yönetimi konusunda güçlükleri olduğunu göstermektedir. Örneğin, McIntosh'a (1994) göre, öğretmenler tüm sınıfa öğretim yaparken, özel gereksinimli öğrencilerin yerini değiştirme gibi fiziksel düzenlemeler ile akran yardımı sağlamak gibi bazı uyarlamalar yapmakta ancak bu çocuklara etkili öğretim yapmak konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında öğretmen tutumları da önemli rol oynamakta, kaynaştırmaya ilişkin olumsuz görüşlere sahip öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin bu uygulamalardan olumsuz yönde etkileneceğini, akademik ve sosyal yönden yararlanamayacaklarını düşünmektedirler. Bu öğretmenlerin olumsuz tutumları, destek eğitim hizmetlerinin yetersizliğinden, sınıftaki öğrenci sayısının fazla olmasından, özel gereksinimli öğrencilerle yetersiz deneyimlerinden ve bu öğrencilerin davranışlarını yönlendirme, uygun öğretim programı hazırlama ve uygulama konularında yeterli donanıma sahip olmamalarından kaynaklanabilmektedir (Salend, 1998; Scrugss ve Mastropieri, 1996). Buna karşın,

kaynaştırmaya yönelik tutumları olumlu dahi olsa, birçok öğretmen engelli öğrencilerin problem davranışları nedeniyle sınıfı rahatsız edeceği ve daha fazla ilgiye gereksinim duyacakları ya da yeterli zamanları olmadığı gibi gerekçelerle sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin bulunmasını istememektedirler (Scrucss ve Mastropieri, 1996). Öğretmenler genellikle öğrenci davranışları ile kendi davranışları ve sınıf yönetimleri arasındaki ilişkiyi görememekte, bu nedenle kaynaştırma sınıflarındaki sorunların çocuğun özelliklerinden, tanısından ya da problem davranışlarından kaynaklandığını düşünmektedirler (Greenwood ve Carta, 1987). Oysa alanyazında, engelli olan ve olmayan tüm öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışlarını en çok etkileyen faktörün öğretmen davranışı olduğu vurgulanmakta, öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi sistemi kurmasıyla ve davranışlarını değiştirmesiyle tüm öğrencilerin davranışlarının da değişebileceği savunulmaktadır (Marzano ve Marzano, 2003). Bu düşünceden hareketle, öğretmene verilen eğitimin, öğretmenlerin davranışlarında olumlu değişikliklere yol açacağı ve olası problemlerin önlenebileceği görüşü kabul görmektedir.

Kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen ve öğrenci davranışlarına odaklanan çalışmaların sonuçları, engelli olan ve olmayan öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz davranışlarının öğretmenin davranışları ile doğrudan ilişkili olduğunu (Greenwood ve Carta, 1987) ve öğretmenin sınıfını etkili bir şekilde yönetmesiyle ve davranışlarını değiştirmesiyle öğrenci davranışlarının değişebileceğini göstermektedir (Marzano ve Marzano, 2003). Buna göre, öğretmen davranışı, öğrencinin akademik (Bulgren ve Carta, 1992) ve sosyal davranışlarını (Denham ve Burton, 1996) etkilemektedir. Örneğin etkili öğretmen davranışları, öğrencinin akademik başarısı ile ilişkili olan bir görev üzerinde çalışma süresini (academic time on task) ve öğrencilerin problem çözme ve etkileşim becerilerini arttırmaktadır. Engelli öğrenciler öğretmenin odağında olduğunda, diğer bir deyişle, öğretmen engelli öğrenciyle bireysel olarak ilgilendiğinde ve çalıştığında ya da öğretim sırasında engelli öğrenciye baktığında bu öğrencilerin olumlu/ akademik tepkileri daha da artmaktadır (McDonnell, Thorson ve McQuivey, 1998). Benzer şekilde, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanmaları ve öğrencilere bireysel olarak odaklanmaları, özel gereksinimli öğrencilerin akademik davranışlarını ve öğretim sürecine aktif katılımlarını arttırmakta ve problem davranışları önlenmekte ve/ veya azalmaktadır (Murdic ve Petch-Hogan, 1996; Soodak ve McCharty, 2006). Bu nedenle, öğrenci performansının ve davranışlarının

sınıf koşulları içinde öğretmen özellikleri ve çevresel koşullar gibi öğretimsel değişkenlerle birlikte gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi önerilmektedir (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquadri, 1997).

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimlerine ilişkin çalışmalar sınırlı sayıda olmasına karşın, bu araştırmaların sonuçları, özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarını “düzeltme ve iyileştirme” anlayışı yerine “amaçlanan sosyal ve davranışsal sonuçlara ulaşılmasını sağlamak için sınıf ortamlarının yeniden düzenlenmesi” anlayışına doğru gidildiğini göstermektedir (Soodak ve McCharty, 2006). Bu anlayışla bakıldığı zaman sınıf öğretmenleri, engelli olan ve olmayan bütün çocukların başarılı olacağı sınıf ortamının yaratılmasında hayati bir rol oynamaktadır. Kaynaştırma ortamlarında sınıf yönetimi, öğretmenlerin, “problem davranışların sergileneneğini gösteren işaretleri fark edebilecekleri ve olası problem davranışları sergilenmeden önleyecekleri” düşüncesine dayalı olmalıdır; bu düşünceden hareketle kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetiminin özellikle önleyicilik ilkesi öne çıkmalıdır (Murdick ve Petch-Hogan, 1996) .

Kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimi konusunda sorun yaşayan öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi yaklaşımını temel alan bir sınıf ortamı oluşturmalarıyla sınıf ve davranış yönetimine ilişkin güçlükler azalmakta ya da ortadan kalkmaktadır. Önleyici sınıf yönetimi derslerin hızının öğrencinin özelliklerine göre uyarlanmasından geçişlerin planlanması ve öğretim öncesi hazırlıklara kadar birçok stratejiyi içermekte, öğretmenler bu stratejileri kullanarak sınıflarında en üst düzeyde öğrenmenin ortaya çıkmasını sağlayacak sınıf ortamını yaratabilmektedirler. Niles (2005) kaynaştırma sınıflarında kullanılması gereken etkili öğretim stratejilerini dört grupta toplamış; öğretimsel amaçların, öğretim sürecinin, program içeriğinin ve çalışma sonucunda elde edilecek ürünlerin her öğrencinin “bireysel öğrenme özellikleri” temel alınarak planlanması gerektiğini belirtmiştir. Böylece, öğretimin bireyselleştirilmesi ile engelli olan ve olmayan tüm öğrencilerin öğretime aktif katılacağı, verilen görevleri yerine getireceği ve dolayısıyla istenmeyen davranışlarının azalacağı kabul edilmektedir.

Kaynaştırma ortamlarında etkili olan ve öğretmenin önleyici sınıf yönetimi davranışlarını içeren diğer stratejiler ise; a) fiziksel ortamın düzenlenmesi, b) günlük programın hazırlanması ve uygulanması, c) etkili öğretim yöntemlerinin kullanılması, d)

olumlu davranışların fark edilmesi ve ödüllendirilmesi, e) sınıf kurallarının oluşturulması, öğretilmesi ve izlenmesi ve f) problem davranışlara uygun ve hızlı tepkiler verilmesini içermektedir (Murdick ve Petch-Hogan, 1996; Reitz, 1994; Soodak, 2003).

Kaynaştırma ortamlarında sınıf yönetimi ile ilgili ciddi sorunlar yaşanmakta (Soodak ve McCharty, 2006), sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışları öğrencilerin yetersizliklerine atfetmeleri nedeniyle bu davranışları azaltmak ya da kontrol etmek için çaba gösterememektedirler (Goldstein, 1995; Marzano ve Marzano, 2003). Bu öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerini ve öğretimsel uyarlamaları / bireyselleştirmeyi bilememekte (Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner, 2008), öğretmenin sınıf içi davranışları ile çocukların davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi fark etmemektedirler (Goldstein, 1995; Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid ve Marzano, 2005). Ayrıca sınıf öğretmenleri kaynaştırma ve özel gereksinimli çocuklar konusunda yeterli bilgi ve deneyimleri olmadığı için sorunlarla baş edemediklerini vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin lisans eğitimleri sürecinde konuya ilişkin ders alamadıkları ya da bu derslerin çok sınırlı sayıda olduğu göz önüne alındığında kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin heterojen sınıfların yönetimi konusunda bilgiye ve deneyime gereksinimleri olduğu açıkça görülmektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005).

Etkili sınıf ve davranış yönetimi bütün öğretmenler için, özellikle sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenler için, çok önemli olmasına karşın (Simonsen, Myers ve DeLuca, 2010; Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner 2008), bu konunun öğretmen eğitiminde genellikle göz ardı edilmesi nedeniyle, öğretmenler hem lisans hem de hizmet içi eğitim programlarında bu konuda çok az eğitim almaktadırlar (Begeny ve Martens, 2006). Bu nedenle de kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi konusunda desteğe gereksinimleri olduğu kabul edilmektedir (Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner 2008).

## **1.2. Öğretmen Eğitimi Programları ve Performans Geribildirim (PG)**

MEB tarafından verilen bilgilere göre, 2011-2012 eğitim öğretim yılında yaklaşık 7000 öğretmenin sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunmakta, kaynaştırma sınıfında öğretim yapan öğretmenlerin sayısı her geçen yıl artmaktadır. Bakanlık, her yıl

düzenlediği kurslarla çeşitli konularda öğretmenlerin kaynaştırma konusuna ilişkin gereksinimlerini karşılamaya çalışmakta, 15 gün gibi kısa süreli olan bu kurslarda, öğretmenlere genellikle kuramsal bilgi aktarılmakta ancak uygulama çalışmalarına yer verilememektedir. Bu nedenle kaynaştırma sınıflarında karşılaşılan sorunlara çözüm getirilememekte, öğretmenler kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi kazanmalarına karşın bu bilgileri sınıflarında uygulayamamaktadırlar. Diğer bir deyişle, kısa süreli öğretmen eğitimi programları, öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitime ilişkin genellikle farkındalıklarını artırmakta ancak öğrendikleri yeni bilgileri sınıflarında uygulamaları için yeterli olamamakta, öğretmenler sınırlı bilgi ve deneyimleri nedeniyle bu çocuklar için ne yapacaklarını bilemediklerini ifade etmektedirler (Şen, 2003; Yavuz, 2005). Öğretmenler kısa süreli kurslarda, kaynaştırma konusunda bilgi edinseler de bu bilgileri sınıflarında kullanamadıklarını, öğretimi bireyselleştirme ve özellikle problem davranışlarla başetme konusunda ciddi güçlükler yaşadıklarını sıklıkla dile getirmektedirler (Batu ve Özen, 1997; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005; Niesyn, 2009; Sucuoğlu ve Akalın, 2011). Böylece alanyazında açıklanan ve engelli olan / olmayan tüm öğrenciler için etkili olduğu kabul edilen, öğretmen, öğrenci ve akran odaklı stratejiler kaynaştırma sınıflarında kullanılamamaktadır (Soodak ve McCharty, 2006),

Kaynaştırmanın başarılı olmasını sağlamak, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri azaltmak ya da ortadan kaldırmak amacıyla, öğretmen eğitimi programları hazırlanmakta, kaynaştırma uygulamalarında etkili olabilecek sınıf yönetimi yöntemleri konusunda bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Örneğin Evertson ve arkadaşları 1980li yıllarda yaptıkları bir dizi çalışmada (Emmer, Sanford, Clements ve Martin, 1982; Evertson, 1985; Evertson, Emmer, Sanford ve Clements, 1983; Sanford, Emmer ve Clements 1983), sınıf öğretmenlerine oldukça kapsamlı sınıf yönetimi eğitimi programları uygulamışlar ve bu çalışmalarda öğretmenlere etkili sınıf yönetimi stratejilerini öğretmeyi hedeflemişlerdir. Bu uygulamaların sonuçları, öğretmenlere sınıflarını daha etkili yönetmelerini ve öğrencilerin başarısını artırmalarını sağlayan etkili sınıf yönetimi stratejilerinin öğretilebileceğini göstermiş; öğretmenlerin öğrendikleri stratejileri sınıflarında kullandıkları görülmüştür. Benzer araştırmalarda (Evertson ve Anderson, 1979; Clements ve Evertson, 1980) öğretmenler için hazırlanacak olan sınıf yönetimi eğitimi programlarının öğretim yılı başlamadan önce yapılması, daha sonra da öğretmenlerin öğrendiklerini ne şekilde uyguladıklarının

izlenmesi önerilmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli öğrenci olup olmadığı belirtilmemiş olsa da elde edilen bulgular öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini kazanıldığını ve öğrendikleri stratejileri sınıflarda kullanılabildiğini göstermektedirler.

Öğretmen eğitimi farklı yöntemlerle yapılabilmekte, bazı programlarda öğretmenlere bir konuda ayrıntılı bilgi aktarımı yapılırken bazılarında ise öğretmenlere sınıf içinde kullanabilecekleri stratejiler farklı yöntemlerle öğretilmektedir. Seminerler, yazılı yönergeler, danışmanlık, yönlendirme ve yardım, uzaktan eğitim, on-line eğitim yoluyla öğretmen eğitimi yapılabilmektedir (Madsen, Becker ve Thomas, 1968; MEB, 2012b). Öğretmen eğitimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde, son yıllarda, öğretmenlere bilgi ve uygulama fırsatları sunulan etkili programlar geliştirildiği ve programların etkililiğini artıracak farklı yöntemler önerildiği görülmektedir. Bu yöntemlerden birisi, öğretmen davranışlarında istenen sonuçlarının elde edilebilmesini ve öğretmenlerin yeni bilgileri ve yöntemleri sınıflarında uygulayabilmelerini sağlayan performans geribildirimidir (Mesa, Lewis-Palmer ve Reinke, 2005; Mortenson ve Witt, 1998, Noell ve diğ., 2000). Öğretmene verilecek eğitimin kritik sınıf yönetimi becerilerine (ödüllendirme, geçişler, uyarlamalar, ipuçları sunma vb.) odaklanması ve PG sağlaması durumunda etkililiği artmakta (Cossairt, Hall ve Hopkins, 1973), böylece öğretmen eğitiminden beklenen sonuçlar elde edilmektedir. Performans geribildirim, öğretmenlere sunulan danışmanlık (consultation-coaching) sürecinde de yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğretmen eğitiminde danışmanlık modelini kullanan araştırmalar da, müdahalenin izlenmesi ve performans geribildirim sunulmasının, öğretmenlerin müdahaleleri doğru uygulamasını sağlamada ve öğrencilerin davranışsal sonuçlarını arttırmada en etkili yollardan biri olduğunu göstermiştir (Wilkinson, 2007).

Performans geribildirim (PG) “beceri ve davranışın transfer edilmesini ya da sürdürülmesini desteklemek için süreçlere ve sonuçlara ilişkin bilgi sunulması yöntemi” olarak tanımlanmakta (Montenson ve Witt, 1998) ve işyerleri, kurumlar ve eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Alanyazında bir müdahalenin etkililiği ile ilgili geçerli sonuçlar elde etmek için, öğrenci sonuçlarını ve uygulama güvenilirliğini değerlendirmek esas kabul edilmekte, böylece uygulama güvenliğinin artmasıyla etkili öğretmen davranışlarının da geliştirilmesi ve güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Alanyazında uygulama güvenliği, *“bir müdahalenin planlandığı gibi uygulanma*

*derecesi*” olarak tanımlanmaktadır (Hagermoser-Sanetti, Luiselli ve Handler, 2007; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu açıdan, PG, eğitim ortamlarında, danışmanlar, okul yöneticileri ve diğer okul personeli tarafından öğretmenlerin sınıf içi davranış yönetimi becerilerini geliştirmek ve müdahaleleri uygulama güvenilirliğini arttırmak amacıyla kullanılabilir. PG yöntemi farklı eğitim ortamlarında uygulanabilmekte; genel eğitim sınıflarında uygulanan akademik müdahaleler (Noell, Witt, Gilbertson, Ranier ve Freeland, 1997; Mortenson ve Witt 1998) ile akran öğretimi müdahalelerini (Noell ve diğ., 2000) ve hem genel (Noell ve diğ., 2005) hem de özel eğitim okullarındaki (Coddington ve diğ., 2005) yetersizliği olan çocuklara uygulanan davranış destek müdahalelerini geliştirmek amacıyla da kullanılabilir. Örneğin, bir davranış destek planındaki stratejileri uygulamak, öğretmenlerin sosyal durumlarda ve öğretim sırasında öğrencilerle olan etkileşimlerini değiştirmelerini gerektirmektedir. Eğer öğretmen davranış destek planını planlandığı gibi uygulamazsa, o müdahalenin başarılı olması pek mümkün görünmemektedir (O’Neill ve diğ., 1997: Akt. Hagermoser-Sanetti ve diğ. 2007).

Öğretmene sunulacak etkili bir PG’nin beş temel bileşeni vardır. Bunlar; a) öğretmenin performansı üzerine gözlem ve inceleme verisi, b) doğru uygulamalar için ödül, d) yanlış ya da hatalı, eksik uygulamalar için düzeltici geribildirim, e) problem çözme (tartışma) ve f) soruları cevaplama (Cossairt, Hall ve Hopkins, 1973; Noell ve diğ. 2000). Benzer çalışmalara göre PG sırasında, genellikle danışman a) öğretmene öğrencinin davranışsal sonuçlarını ve öğretmenin uygulama güvenilirliği verisini içeren bir grafik sunarak, b) uygulanmayan müdahale basamaklarını tartışarak ve c) günlük ya da haftalık düzeltmeler verir (Mortenson ve Witt, 1998; Noell ve diğ. 1997; Witt ve diğ., 1997). Araştırma sonuçları, okul temelli müdahaleleri yürütürken öğretmenin doğru ve yanlış uygulamalarına ilişkin PG sunmanın anahtar eleman olduğunu (Coding, Feinberg, Dunn ve Pace, 2005; Mortenson ve Witt, 1998) ve PG grafiksel olarak ve düzenli bir şekilde sunulduğunda daha etkili olduğunu göstermiştir (Balcazar, Hopkins ve Suarez, 1985)

Öğretmenlere sunulan geribildirim çerçevesi ve temel özellikleri 1980’de Van Houten tarafından belirlenmiştir (Akt. Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004). Buna göre, PG’nin doğası (içeriği ve aracı), zamanı (hemen ya da gecikmeli) ve performansı sunan kişi (meslektaşlar, araştırmacılar, uzmanlar ya da danışmanlar) olmak üzere üç temel

özelliği bulunmaktadır. PG'nin etkilerini inceleyen araştırmalar bu özelliklerden bir ya da birkaçını ele almaktadır. Yapılan alışmalar, PG'nin içeriği açısından incelendiğinde, sınıf içinde eğitim ve uygulama yapılmaksızın sunulan sözlü ya da yazılı yönergeler yoluyla verilen geribildirim etkisinin sınırlı olduğunu (Gilbertson, Witt, Singletary ve VanDerHeyden, 2007) ancak, grafiksel PG (görsel geribildirim) (Mesa, Lewis-Palmer ve Reinke, 2005) ya da sayısal verilerle sosyal ödülün birlikte kullanıldığı grafiksel ve sözel geribildirim yönteminin daha etkili olduğunu göstermektedir (Cossairt ve diğ., 1973; Sanetti, Luiselli ve Handler, 2007).

Grafiksel geribildirim, genellikle öğretmenlere sınıflarında kullanabilecekleri yeni bir strateji hakkında eğitim verildikten sonra sunulur (Caseyve McWilliam, 2008). Sözel geribildirim ise sosyal ödülle birlikte kullanılabilir veya problem zme ya da sorulara cevap verme vb. gibi özellikleri içerebilir. Genellikle diğer PG türleri ile birlikte kullanılan sözel PG, yazılı bir form ya da grafik üzerinden müdahale programında yer alan basamaklardan doğru uygulananların belirtilmesi, yanlış ya da eksik uygulanan basamaklar için düzeltici geribildirim verilmesini (hatanın ne olduğu ve nasıl düzeltileceğine ilişkin açıklama) içerir (Hagermoser-Sanetti ve diğ. 2007; Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004). Diğer taraftan, anında verilen geribildirim (PG'nin zamanı) ğretmen davranışını değiştirmede etkili bir yol olmakla birlikte dersin akışını bozmakta ve öğretmenin dikkatini dağıtmaktadır (Scheeler, Congdon ve Stansbery, 2010). Buna karşın, öğretmene bilgilendirme oturumu sonrasında, günlük veriler üzerinden sunulan gecikmeli, grafiksel ve sözel geribildirim kalıcılığı yüksek ve etkisi uzun süreli olabilmektedir (Casey ve McWilliam, 2008).

PG yönteminin ğretmen eğitimindeki etkililiğini araştıran çalışmalar, çok az sayıda olsa da, bu çalışmalar iki grupta toplanabilir. Birinci grupta PG yolu ile yapılan ğretmen eğitiminin ğretmen davranışları ve dolayısıyla ğrenci davranışları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu çalışmalarda, eğitim sonrasında ğretmen davranışlarında değişiklik olmasının yeterli olmadığı, bu nedenle ğretmen eğitimi programlarının mutlaka ocuk ıktıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Hagermoser-Sanetti ve diğ., 2007), örneğin bir çalışmada (Reinke, Lewis-Palmer ve Merrel, 2008), ilköğretim sınıf ğretmenlerinin ayrımlı pekiştirme davranışlarını arttırmak amacıyla sınıf kontrolünü içeren program ile grafiksel (görsel) PG kullanılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma desenlerinden ortamlararası çoklu



başlama modeli kullanılmıştır. İki ilköğretim okulunun genel eğitim sınıflarında yürütülen çalışmada öğretmen-öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla MOOSES (A Multi-Option Observation System for Experimental Studies) bilgisayar programı kullanılmış, öğretmen davranışlarına ilişkin veriler bu sınıflarda çalışan dört öğretmenden, öğrenci davranışlarına ilişkin veriler ise sınıftaki tüm öğrencilerden toplanmıştır. Sınıf kontrolünü içeren öğretmen eğitimi programı; sınıfın değerlendirilmesi, öğretmenlerle görüşme ve geribildirim verme (sınıfın değerlendirme sonuçları ve güçlü ve zayıf yönler), olumlu sınıf çıktıları oluşturabilecek müdahale seçenekleri listesi oluşturma, uygun müdahale yöntemi seçme ve uygulama güvenilirliğine ilişkin olarak öğretmenin kendini değerlendirmesi süreçlerine yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan PG oturumlarında, öğretmene ödül kullanımı oranı (genel ödül, davranışa özgü ödül) ile öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin grafiksel geribildirim sunulmuş, bu oturumlarda öğretmene herhangi bir sözel geribildirimde bulunulmamış, sadece uygulamanın başında öğretmenlere grafiğin nasıl yorumlanacağı öğretilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlere eğitim programı ardından sunulan PG'nin, öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi davranışlarını (ödül ve davranışa özgü ödül) arttırdığını ve onaylamama davranışlarını azalttığını göstermiştir. Öğretmen davranışlarının yanı sıra öğrenci davranışlarındaki değişiklikler incelendiğinde, öğrencilerin problem davranışlarının da azaldığı gözlenmiştir. Uygulama bittikten bir ay sonra toplanan izleme verilerine göre de, dört sınıf öğretmenin genel ödül kullanma sıklıklarında azalan bir eğilim görülmüş, buna karşın davranışa özgü ödül kullanımları artan bir eğilimle devam etmiştir. Dersi engelleyen öğrenci davranışlarının ise azalma eğilimini sürdürdüğü görülmüştür.

PG'nin lise düzeyindeki sınıflarda çalışan öğretmenlerin davranışları üzerindeki etkileri de incelenmiş, bu çalışmalardan birinde (Colvin, Flannery, Sugai ve Monegan, 2009), fen ve teknoloji dersi öğretmeni ile bir vaka çalışması yapılmıştır. Çalışmada, PG'nin sınıfın öğretimsel özellikleri, öğretmen davranışları ve öğrenci davranışları üzerindeki etkileri incelenmiş, öğrenci davranışı ile sınıfın öğretimsel özellikleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, öğrenci her ders dışı davranış gösterdiği anda ortamda var olan çevresel özellikler ve öğretmen davranışı kaydedilmiş, bu yolla ders dışı davranışlarla ve çevresel değişkenler arasındaki ilişkiye ilişkin elde edilen veriler kullanılarak öğretmene geribildirim sunulmuştur. PG oturumları, her gözlemin ardından öğretmenle birlikte gözlem verilerinin incelenmesi ve eylem planının uygulanmasını

içermektedir. Çalışmanın gözlem verileri, a) sınıftaki öğrencilerin büyük çoğunluğu dersle meşgul olduğu sırada yapılan etkinliklerin ne olduğu, b) sınıfın tamamı, yarısı ya da daha azı görev üzerinde çalışırken hangi öğrenci davranışlarının ortaya çıktığı, c) her bir aralıkta gözlenen öğrenci davranışı ve yapılan etkinliğin ne olduğu ve d) her bir aralıkta gözlenen öğretmen ve öğrenci davranışlarından oluşmuştur. Çalışmada kullanılan eylem planı için de üç hedef belirlenmiştir; a) geçiş işlemlerini kısa sürede tamamlayarak, öğretim için harcanan süreyi arttırmak, b) konunun anlaşılma hızını artırarak anlaşılmadığını değerlendirme (soru sorma) süresini arttırmak ve c) öğretmenin öğrencileri izleme ve takip etme süresini arttırmak (öğrencilerin çalışmalarını kontrol etme ve görev üzerinde çalışmaya teşvik etme). Çalışmada üç gözlem ve üç geribildirim oturumu gerçekleştirilmiş, araştırmanın sonucunda, yazılı ve sözel PG'nin öğretmen ve öğrenci davranışlarında olumlu etki ettiği gözlenmiştir. Çalışmada öğretmenin öğretimsel düzenlemeler ve kendi davranışlarına ilişkin yaptığı değişikliklerin öğrencilerin derse aktif katılımları ve problem davranışları üzerinde istedik sonuçlara yol açtığı vurgulanmıştır.

PG konusunda yapılan ikinci grup araştırmalar, PG'nin öğretmenlerin müdahale programlarını doğru uygulayıp uygulamadıklarına ilişkin çalışmalardan oluşmakta, bir başka deyişle, bu çalışmalarda öğretmenlerin öğrendikleri yöntemlerin uygulama güvenilirliklerinin artırılması amaçlanmaktadır. Alanyazında, deneysel araştırmalarla etkili sonuçlar elde edilen birçok müdahalenin sınıf ortamlarına aktarılamadığı vurgulanmakta, başka bir ifade ile öğretmenlerin genellikle öğrendikleri programları sınıflarında uygulayamadıkları görülmektedir. Araştırmalar ile uygulamalar (öğretmenlerin bu araştırmaları sınıflarında uygulayabilme becerileri) arasındaki fark bir müdahalenin başarısında kilit rol oynamakta, bu nedenle, müdahale programlarının etkiliğini belirlemek için uygulama güvenilirliğinin (öğrenci çıktıları ile birlikte) değerlendirilmesi esas kabul edilmektedir. Bu bilgiler temel alındığında PG'nin öğretmenlerin kullandıkları yöntemlere ilişkin uygulama güvenilirliğini arttırdığı kabul edilmektedir.

1997'de yapılan bir çalışmada (Witt, Noell, LaFleur ve Mortenson, 1997), öğretmenlerin, ilköğretim öğrencilerinin akademik performanslarını arttırmak amacıyla hazırlanan ödülle dayalı bir müdahale programını kullanmaları hedeflenmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlere öğrencilerin akademik başarılarını ödüllendirmelerine ilişkin

günlük grafiksel ve sözel PG sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda, öğretmenin öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmesini ve ödüllendirmesini içeren müdahale programının, uygulama güvenilirliğini arttığı ve buna bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarının da (doğru yapılan ve tamamlanan görevlerin yüzdesi) arttığı görülmüştür.

Benzer bir uygulama güvenilirliği çalışması Noell, Witt, LaFleur, Mortenson, Ranier ve LeVelle (2000) tarafından yapılmıştır. Genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlere, okuduğunu anlama becerisine odaklanan bir akran öğretimi müdahale programının öğretildiği bu çalışmada grafiksel ve sözel PG sunulmuştur. Yeni öğretilen programın uygulama güvenilirliğini artırmak amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları öğretmene sunulan günlük sözel PG'nin etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar PG'nin hem öğretmenin uygulama güvenilirliğini hem de öğrencilerin akademik performansı (okuma becerileri) artırdığını özellikle belirtmişlerdir.

PG'nin özel eğitim sınıflarında kullanılan okul temelli bir müdahale yönteminin uygulama güvenilirliğini artırmak amacıyla kullanıldığı bir çalışmada ise (Coding, Feinberg, Dunn ve Pace, 2005), sözel PG'nin, özel eğitim öğretmenlerinin beyin travması geçiren ve davranış sorunları olan öğrencilerin davranış destek planlarını uygulamaları üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Hazırlanan bireyselleştirilmiş davranış destek planları öğrencilerin öfke nöbeti, uygun olmayan konuşma, karşı gelme vb. gibi problem davranışlarına yönelik geçiş işlemleri, etkinlik seçme gibi davranış öncesi süreçler ile ayrımlı pekiştirme, puan kazanma veya bedel ödeme gibi davranış sonrası süreçleri içermiştir. Bu çalışmada sadece öğretmen çıktıları üzerine odaklanılmış, öğrenci davranışlarına ilişkin herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır. Çalışmanın sonucunda, PG'nin öğretmenlerin davranış öncesi ve sonrası süreçleri uygulama güvenilirliğini arttırdığı görülmüştür.

Gilbertson, Witt, Singletary ve VanDerHeyden (2007) ise yaptıkları bir çalışmada, genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin matematik öğretimine ilişkin akran aracılı öğretim müdahalesinin uygulama güvenilirliğini ve öğrencilerin akademik becerilerini arttırmayı amaçlamışlardır. Çalışmada, danışmanlık modeli uygulanmış, matematik becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilere yönelik akran aracılı müdahale programını uygulama sürecinde öğretmenlere sözel PG sunulmuştur. Bu çalışmanın sonucunda,

PG'nin öğretmenlerin müdahale programını uygulama güvenilirliklerini arttırdığı bunun sonucu olarak, öğrencilerin matematik puanlarının da arttığı gözlenmiştir.

Alanyazında hangi PG'nin daha etkili olduğunu araştıran birkaç çalışma da bulunmaktadır. Bu gruptaki çalışmalardan ilkinde Cossairt, Hall ve Hopkins (1973), eğitimin ve geribildirim etkilerini karşılaştırmıştır. Bu çalışmada, genel eğitim öğretmenlerinin yönergelere uymayan ve akademik katılımları düşük olan öğrencilerin aktif katılım davranışlarına yönelik ödül kullanımlarını arttırmayı amaçlamışlardır. Deneklerarası çoklu başlama modelinin kullanıldığı çalışmada, birinci ve ikinci denekle eğitim, sözel geribildirim ve sözel geribildirim ile birlikte sosyal ödül aşamalarının her biri ayrı ayrı gerçekleştirilmiş, uygulamalar sıralı olarak yürütülmüştür. Üçüncü deneye ise bu uygulamaların hepsi tek bir paket halinde sunulmuş, bu amaçla uygulama evresinde eğitim, geribildirim ve sosyal ödül birarada kullanılmıştır. Öğretmenlere sadece eğitim ve sadece geribildirim uygulandığı durumlarda, öğrenci davranışlarında istatistiksel açıdan istendik ve anlamlı sonuçlara ulaşılamamış, ancak eğitim, geribildirim ve sosyal ödül birlikte kullanıldığında, hem öğretmenlerin öğrencilerin aktif katılım davranışlarını ödüllendirmelerinin attığı hem de öğrencilerin derse akademik katılımlarının arttığı gözlenmiştir.

Nijerya'da yapılan diğer bir çalışmada (Yusuf, 2006), video ve teyp kaydıyla olmak üzere iki farklı PG kullanılmış, mikro-eğitim yoluyla öğretmen adaylarının (bir üniversitenin fen bilgisi öğretmenliği programında okuyan lisans öğrencileri) sınıf içinde üstleneceği rollerini ve sınıfta sergileyecekleri davranışları kazanmaları amaçlanmıştır. Mikro-eğitim, stajyer öğrencilere, gerçek sınıf ortamlarında çalışmaya başlamadan önce bir laboratuvar ortamında öğretmenliğin ve öğretimin doğasını oluşturan temel becerileri öğrenme ve geliştirme fırsatı sunan uygulama eğitimi tekniği olarak tanımlanmıştır. Çalışmada ilk olarak, öğrencilerin mikro-eğitim dersinde kendi ilgi alanlarına göre hazırladıkları 10 dakikalık bir sunum üzerine araştırmacı ve gruptaki diğer öğrenciler tarafından yazılı ve sözel eleştiriler ve yorumlar yapılmış, ardından öğrencilerden farklı bir konuda yeni bir sunum daha yapmaları istenmiştir. Stajyer öğrencilerin mikro-eğitim uygulamalarına ilişkin performansları Mikro-Eğitim Becerileri Derecelendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiş, bu beceriler iletişim becerileri ve soru sorma becerileri olarak iki alt boyutta incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, video ve teyp kaydı aralığıyla geribildirim verilen iki grubun performansları arasında anlamlı bir

fark olmadığını, dolayısıyla her iki tekniğin de mikro-eğitimde öğretmen adaylarına geribildirim vermede kullanılabileceğini göstermiştir.

Alanyazında PG'nin öğretmen eğitimi yöntemi olarak, özel eğitim alanında da kullanıldığı görülmekte, bu çalışmalarda PG'nin farklı açılardan etkileri karşılaştırılmaktadır. İlk çalışma (DiGennaro, Martens ve Kleinmann, 2007), beyin travması geçirmiş ve problem davranışları olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenleriyle yürütülmüştür. İki aşamada yürütülmüş olan çalışmanın birinci aşamasında öğretmenlerden öğrenci için uygun davranışsal amaç oluşturmaları istenmiş ve öğrencilerin performansına ilişkin günlük görsel PG verilmiştir. İkinci aşamada ise öğretmene hem kendi performansına ilişkin (uygulama güvenilirliği) hem de öğrenci performansına ilişkin görsel geribildirim verilmiş, bu aşamada ayrıca öğretmene olumsuz pekiştirici (öğretmenin müdahale programına ilişkin %100 oranında gerçekleştirilmeyen, yanlış ya da eksik uygulamaları nedeniyle danışmanla görüşmekten kaçınması) sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda, ikinci aşamadaki yönteminin (görsel geribildirim ve olumsuz pekiştirme) hem öğretmenlerin müdahale programını uygulama güvenilirliklerini arttırdığı hem de öğrencilerin problem davranışlarını azalttığı görülmüştür.

Başka bir araştırmada (Coding, Livanis, Pace ve Vaca, 2008), bir ilköğretim okulundaki iki özel alt sınıfta çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, duygusal bozukluğu olan öğrencilere sınıfa dayalı davranış planını uygulama güvenilirliği üzerine geribildirim etkileri gözlemci açısından incelenmiştir. Çalışmada, öğretmenlere öğrencinin davranışına uygun tepki verme ve öğrenciyi istenen davranışa yönlendirmeyi sağlayan belirli öğretmen davranışlarına ilişkin öğretim yapılmış ve ardından PG sunulmuştur. Müdahale programında kullanılan sınıfa dayalı davranış planı, öğretmenin öğrencilerin uygun sosyal davranışlarına (prosocial) yönelik ödül kullanımını, öğrenciler yönergelere uymadında vereceği nötr tepkileri ve mola yönetimi içermiştir. Bu çalışmanın sonucunda, öğretmenin sınıfa dayalı davranış planını uygulama sürecinde, gözlemcinin sınıf içinde olmasının ya da olmamasının uygulama güvenilirliğini etkilenmediği ve her iki durumda da uygulama güvenilirliğinin arttığı bulunmuştur.

2010'da yapılan bir başka çalışmada ise (Simonsen, Myers ve DeLuca, 2010), bir özel eğitim okulunda duygusal davranışsal bozukluğu olan öğrencilerle çalışan

öğretmenlere uygulanan eğitim programı ile PG'nin öğretmenin üç sınıf yönetimi becerisini (sosyal davranışa ipucu verme, öğrenme fırsatı sunma ve davranışa özgü-özel ödül) uygulamaları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Eğitim programı (öğretim oturumu) bilgilendirme, örnek etkinlikler ve öğretmenin hedef sınıf yönetimi davranışlarını genelleştirmesine yardım eden kendini yönetme stratejilerini (bu stratejiler öğrenci davranışlarına yönelik davranış öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin öğretmen davranışlarından oluşmuştur) içermiştir. PG, öğretmenlerden ikisine gözlemi izleyen gün yüzyüze görüşme yoluyla, diğer öğretmene ise gözlem gününün sonunda e-posta yoluyla sunulmuştur. Araştırmanın PG oturumları (kullanılan geribildirim aracına bakılmaksızın) gözlem sonuçlarının grafiksel ve yazılı olarak öğretmene sunulması, sosyal ödül ve hata düzeltmeyi içermiştir. Araştırmacılar, uygulanan müdahale programında, öğretmene verilen eğitimin ardından sırayla üç hedef davranış üzerine PG sunmuşlardır. Araştırmanın grafiksel analiz sonuçları, eğitim programı ile öğretmenin hedef sınıf yönetimi davranışları arasında işlevsel bir ilişki olmadığını göstermiştir. Başka bir ifade ile verilen eğitim tek başına, öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi becerilerini kullanmalarında anlamlı bir artış sağlayamamıştır. Buna karşın eğitimin ardından sunulan PG'nin öğretmenin hedef davranışlarındaki artışla ilişkili olduğu gözlenmiş, öğretmenler geribildirim aldıklarında sınıf yönetimi becerilerini daha fazla kullanmışlardır.

PG'nin etkililiğini araştıran çalışmalar arasında kaynaştırma konusuna odaklanan üç çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan birincisi Mesa, Lewis-Palmer ve Reinke tarafından 2005 yılında yapılmıştır. Çalışma, davranışsal ve akademik sorunları nedeniyle okul dışından özel destek alan üç öğrencinin bulunduğu ilköğretim sınıfında çalışan iki öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmacılar öğretmenin ödül kullanımının, öğrencilerin akademik ve davranışsal performansı ile öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkilerini incelemişler; öğretmen ödülünü öğretmenin sözel olan ve olmayan onaylama davranışları, öğrencilerin problem davranışlarını ise öğrenme ortamını bozan sözel ve fiziksel davranışlar olarak tanımlamışlardır. Çalışmada, okuma ve matematik derslerinde, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına ilişkin veriler MOOSES (A Multi-Option Observation System for Experimental Studies) bilgisayar programı aracılığıyla toplanmıştır. Birinci yazar tarafından, bu veriler üzerinden öğretmene, ödül kullanımları ve öğrencilerin problem davranışlarının ortaya çıkma yüzdelerine ilişkin günlük sözel ve görsel PG kullanılarak, bir sonraki gün

yapılacak uygulama için öneriler sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda, sunulan PG öğretmenlerin ödül kullanımını arttırmış ve buna bağlı olarak da öğrencilerin problem davranışlarında azalma olduğu belirlenmiştir.

Hagermoser-Sanetti ve diğ. (2007) kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü bir ilköğretim okulunun BEP ekibindeki öğretmenlerle (sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, iki yardımcı öğretmen) çalışmışlardır. Araştırmada, sözel PG ile görsel ve sözel PGnin ekip üyelerinin öğrencinin davranış destek planını uygulamaları üzerindeki etkililiği karşılaştırılmıştır. Davranış destek planı, öğrencinin yönergeye uymama, izin almadan konuşma, yüksek sesle konuşma ve bağırma, öfke nöbeti, izin almadan etkinlikten ayrılma ya da yerinden kalma gibi problem davranışlarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Araştırmacıardan birinin (danışman olarak belirlenmiştir) sınıf gözlemleri ardından düzenli olarak öğretmene geribildirim sunduğu bu çalışmanın sonucunda, sözel ve grafiksel geribildirim, öğretmen davranış destek planının uygulama güvenilirliği üzerinde, sadece sözel geribildirime göre, daha fazla etkili olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, davranış destek planının uygulama güvenirliliğinin artması sonucu, öğrencinin olumlu davranışlarının da arttığı gözlenmiştir.

Kaynaştırma ortamlarında PG'nin etkilerini inceleyen son çalışma (Casey ve McWilliam, 2008), özel gereksinimli çocukların da bulunduğu okul öncesi sınıflarındaki öğretmenlerle yürütülmüştür. Çalışmada, önce öğretmenlere fırsat öğretimine ilişkin eğitim verilmiş ardından öğretmenlerin uygulama sırasında (sınıflarında) fırsat eğitimi kullanma sıklığını artırmak amacıyla günlük görsel ve sözel geribildirim sunulmuştur. Deneklerarası çoklu başlama modelinin kullanıldığı çalışmada, geribildirim, öğretmenin fırsat eğitimi kullanma sıklığını gösteren grafiğin sunulması, sözel geribildirim ve sosyal ödülü içermiştir. Çalışmanın sonucunda, fırsat öğretimine ilişkin eğitim ve ardından sunulan geribildirim öğretmenlerin fırsat eğitimi sınıflarında kullanmalarını arttırdığı görülmüştür. Araştırmacılar bilgilendirme oturumunda hemen sonra PG oturumlarına geçtiklerini bu nedenle de PG'nin öğretmen davranışlarını değiştirmek yerine eğitimin etkilerini sürdürdüğü yönünde eleştirilebileceğini ancak alanyazında da vurgulandığı gibi eğitimin tek başına yeterli olmadığı ve öğretmende davranış değişikliği yaratmak için geribildirim sunulması gerektiğini savunmuşlardır.

Alanyazında iki çalışmada PG'nin öğretmen adaylarının davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmalardan birincisinde PG'nin özel eğitim programında okuyan lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin engelli öğrencilerin öğretim sırasındaki davranışlarına yönelik verdikleri sözel tepkiler (açıklama/genişletme becerisi ve özel ödül kullanma) üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir (Barton ve Wolery, 2007). Adaylara internet aracılığı (e-posta) ile geribildirim sunularak danışmanlık modelinin kullanıldığı bu çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının sözel tepkileri (expansions) ve özel ödül kullanma becerileri artmıştır. Araştırmacılar bu bulguyu internet aracılığı ile sunulan geri bildirim öğretmen adaylarının eğitiminde etkili bir yöntem olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Özel eğitim programına devam eden yüksek lisans öğrencileri ile yürütülen ikinci çalışmada, PG'nin öğrencilerin davranışları üzerindeki etkileri araştırılmıştır (Rathel, Drasgow ve Christie, 2008). Bu çalışmada, akademik danışmanlar tarafından sunulan PG'nin (sözel, görsel ve e-posta yoluyla geri bildirim), deneklerin sözel ve sözel olmayan olumlu ve olumsuz iletişim davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, PG'nin öğretmen adaylarının iletişim davranışlarını arttırdığı ve olumsuz iletişim davranışlarını azalttığı görülmüştür. Araştırmacılar, PG yönteminin öğretmen adaylarının öğrencileriyle daha fazla olumlu iletişim (etkileşimler) kurmalarını sağlamak amacıyla kullanılabileceği savunulmuştur.

### **1.3. Türkiye'deki Durum / Türkiye'de İlgili Araştırmalar**

Ülkemizde genel ve özel eğitim alanında geribildirim verme konusunda yapılan çalışmalar, diğer ülkelere benzer şekilde, oldukça sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalar, zihin engelli çocuk anneleriyle (Vuran, 1997), zihin engellilerin eğitimi programında okuyan stajyer öğrencilerle (Erbaş ve Yücesoy, 2002) ve genel eğitim sınıfında çalışan sınıf öğretmenleriyle (Timuçin, 2008) yürütülmüştür. Bu çalışmalardan ilkinde annelere zihin engelli çocuklarının uygun davranışlarını ödüllendirme ve uygun olmayan davranışlarını eleştirme becerilerinin kazandırılması amaçlanmış, anne eğitimi sürecinde bilgilendirme, geribildirim (dönüt), geribildirim ile ödüller birlikte kullanılmıştır (Vuran, 1997). Üç anne üzerinde yürütülen bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden değişen koşullar deseni (A, B, C, C+D) kullanılmıştır. Araştırmada, bilgilendirme, geribildirim, geribildirim ve ödüllendirme tekniklerinin kullanıldığı anne eğitimi, uygulamanın her evresinde annelerin ödüllendirme becerilerini arttırmış; çocukların hedeflenen uygun davranışlarında da önemli düzeyde değişikliğe yol



açmıştır. Ayrıca, annelerin, çocukların uygun olmayan davranışlarını izleyen eleştiri yorumları azalmış hatta sıfır düzeyine kadar inmiş, çocukların uygun olmayan davranışlarında ise önce bir değişkenlik olmuş, ancak, anne eğitiminin devamında kararlı bir azalma belirlenmiştir. Bu çalışma bilgilendirme ve geribildirim yöntemlerinin ayrı ayrı ve birlikte etkilerini incelemesi açısından önemli bir çalışmadır. Çalışmanın bulguları bilgilendirme ve PG'nin birlikte kullanımı ile anne ve çocuk davranışlarındaki olumlu değişikliklerin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Erbaş ve Yücesoy (2002), zihin engelliler öğretmenliği programının son sınıfına devam eden üç öğrenciye sistematik öğretim becerilerinin kazandırılmasında anında geribildirim ve gecikmeli geribildirim yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın başında katılımcılara sistematik öğretime ilişkin bir uygulamalı seminer verilmiş, ardından uygulamanın yürütüldüğü ilköğretim okulu ile mesleki eğitim merkezinde zihin özürlü öğrenci ile çalışma esnasında anında PG sunulmuş, gecikmeli geribildirim ise öğretimden (gözlemi izleyen) iki gün sonra üniversitede araştırmacılar (akademik danışman) tarafından sunulmuştur. Tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin kullanıldığı bu çalışmada sistematik öğretim becerileri, ipuçlarının ve pekiştireçlerin uygun kullanımı olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, anında geribildirim yönteminin, gecikmeli geribildirim yönteminden daha etkili olduğunu göstermiştir. Ancak bir katılımcı, öğrenciye öğretim yaptığı sırada geribildirim vermek için öğretimin durdurulmasını ve öğrencilerin karşısında hatalarının söylenmesini rahatsız edici bulduğunu ifade etmiştir.

Kaynaştırma alanında yapılan son çalışmada (Timuçin, 2008) yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan doğrudan davranışsal danışmanlığın (DDD); öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışları ile öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkililiğini incelenmiştir. İlköğretim birinci kademedeki okuyan ve öğrenme güçlüğü ya da dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış üç kaynaştırma öğrencisi ve onların sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülen bu çalışmada tek denekli deneysel desenlerden deneklerarası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının artırılması ve öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azaltılması amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından Türkçe dersi için ipucu kâğıdı hazırlanmış ve öğretmenlere

ipucu kâğıtlarının uygulanmasına yönelik geribildirim verilmiştir. Araştırmada video kayıtları üzerinden sözel geribildirim yöntemi kullanılmış, geribildirim, araştırmacının video kayıtlarını izleyerek öğretmenin ipucu kâğıdındaki müdahale basamaklarını doğru uygulama yüzdesini hesaplaması, video kayıtlarının öğretmene izletilerek, doğru uygulanan basamaklar için sözel ödül ve onaylayıcı geribildirim; yanlış uygulamalar için de öğretmenin doğru uygulamalarından örnek göstererek düzeltici geribildirim vermesi olarak açıklanmıştır. Araştırmanın sonucunda, uygulanan müdahale ve danışmanlık modeli hem öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını arttırmış hem de öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmıştır. Araştırmanın izleme verileri doğrudan davranışsal danışmanlığın öğretmen ve öğrencilerin davranışları üzerindeki etkilerinin sürdürdüğü göstermiştir. Genelleme çalışmalarında öğretmenlerin öğrendikleri becerileri başka derslere (matematik) aktarmaları konusunda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Birinci öğretmenin hem betimlemeden hem de betimleyerek ödüllendirme, ikinci öğretmenin yalnızca betimleyerek ödüllendirme davranışının Matematik dersine genellemesinde etkili olduğu, ancak üçüncü öğretmenin ne betimlemeden ne de betimleyerek ödüllendirme davranışlarının genellenmesinde etkili olmadığı görülmüş, öğrencilerin ise ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının farklı derslerde de (matematik) azaldığı gözlenmiştir.

PG konusunda yapılan tüm çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde bu yöntemin hem öğretmenlere sınıflarında kullanabilecekleri yeni strateji ve yöntemlerin öğretiminde hem de uygulama güvenilirliklerinin artırılmasında etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

#### **1.4. Problem**

Kaynaştırma, ülkemizde uzun yıllardır uygulanmakta ve sınıflarda özel gereksinimli çocuklar olması öğretmenin rol ve sorumluluklarını değiştirmektedir. Kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin tüm çocukların gereksinimlerini karşılamaları beklenmekte, oysa öğretmenler kaynaştırma ve özel gereksinimli çocuklar konusunda ciddi bilgi ve deneyim sınırlılıkları olduğunu bildirmektedirler. Kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırmak, özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların temel eğitimden en yüksek düzeyde yararlanabilmelerini sağlamak amacıyla öğretmenlere bilgi ve beceri kazandıracak, kısa süreli ve problemlere çözüm getirecek öğretmen eğitimi

programlarına gerek duyulmaktadır. Ancak ilköğretim düzeyinde kaynaştırma konusunda yapılan çalışmalara göz atıldığında çalışmaların çoğunun öğretmen, anne-baba, yönetici ve engelli olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları ve kaynaştırmaya yönelik düşüncelerini araştırdığı görülmektedir. Diğer taraftan, ülkemizde kaynaştırma sınıflarındaki çalışmalarda, öğretmenlerin sınıf-içi davranışları (Akalin, 2007) ve sınıf yönetimi stratejileri (Sucuoğlu, Akalin, Sazak-Pınar ve Güner 2008) incelenmiş, özel gereksinimli öğrencilerin davranışları ile öğretmen davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bir başka çalışmada ise öğretmenlere verilen eğitimin sınıf yönetimi bilgilerini artırdığı ancak öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yönetim stratejileri üzerinde olumlu ve anlamlı bir değişiklik yaratmadığı görülmüştür (Güner, 2010). Oysa kaynaştırma uygulamalarının başarısı bu uygulamaları gerçekleştiren öğretmenlerin etkili öğretim ve yönetim stratejilerini öğrenmesi ve bu stratejileri sınıflarında kullanabilmesinden geçmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu stratejileri öğrenme ve uygulama deneyimi kazanmaya ihtiyaçları olduğu görülmektedir.

Ülkemizde öğretmen eğitimi alanında kullanılacak etkili müdahale programlarına ve uygulama modellerine ihtiyaç vardır. Alanyazında yapılan çalışmalar, bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı müdahale programlarının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen ve öğrenciler üzerinde etkili bir model olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, Türkiye’de kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine geribildirim sunma konusuna odaklanan, özellikle öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine yönelik performans geribildirimini konu alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın planlanması aşamasında, alanyazında öğretmen eğitiminde etkili olduğu kabul edilen PG sunmanın, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini uygulamalarına ilişkin gereksinimlerini karşılayabileceği düşünülmüştür. Böylece bilgilendirme ve PG’ye dayalı müdahale programının öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ve kaynaştırma öğrencilerinin davranışları üzerinde etkili olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır, kaynaştırma sınıfı öğretmenleri için etkili bir müdahale programı hazırlanarak kaynaştırma uygulamalarının başarısının artırılacağı düşünülmüştür.

### 1.5. Amaç

Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma sınıflarında öğretmenlere sınıf yönetimi stratejileri konusunda sunulan müdahale programının (bilgilendirme oturumu+performans geribildirimi) öğretmen ve öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Kaynaştırma sınıflarında sunulan müdahale programı öğretmenlerin kullandıkları
  - a. hedef sınıf yönetimi davranışları (stratejileri)
  - b. genel sınıf yönetimi stratejileri ve
  - c. öğretmen özellikleri üzerinde etkili midir?
  
2. Kaynaştırma sınıflarında öğretmenlere sunulan müdahale programı özel gereksinimli öğrencilerin,
  - a. olumlu ve olumsuz davranışları ve
  - b. akademik katılımları üzerinde etkili midir?
  
3. Uygulanan müdahale programının sosyal geçerliği var mıdır?
  - a. Kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin bilgilendirme ardından sunulan performans geribildirimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
  - b. Uygulanan müdahale programının sosyal karşılaştırma sonuçları nelerdir?

### 1.6. Önem

Bu çalışma birkaç açıdan önem taşımaktadır. İlk olarak, öğretmen eğitimi konusunda yapılan çalışmalar, öğretmenlere sadece bilgi vermenin istenen sonuçlara ulaşmada yetersiz kaldığını ve daha etkili müdahalelere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan öğretmenler için hazırlanan birçok hizmet içi eğitim programı uzun süreli olmakta ve bilgi aktarımı şeklinde yapılmaktadır. Buna karşın öğretmenler öğrendikleri yeni strateji ve yöntemleri sınıflarında genellikle uygulayamamakta, bir konu hakkında sadece bilgilenecek bu yöntemleri uygulamaları için yeterli olmamaktadır. PG, öğretmen eğitiminde özellikle yeni öğrenilen yöntem ve stratejilerin doğru olarak uygulanmasını sağlayan etkililiği kanıtlanmış olan bir yöntemdir. Bu çalışma öğretmen eğitiminde PG'nin kullanıldığı ilk çalışma olarak kabul edilebilir. Çalışmada, uzun süreli hizmet içi eğitim programları yerine kısa süreli bilgilendirmenin ardından sunulan

PG'nin öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu nedenle çalışmanın bulgularının daha sonra yapılacak öğretmen eğitimi programlarının süresi, içeriği ve kullanılacak yöntemleri konusunda yönlendirici bulguları ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Ülkemizde, sınıfında kaynaştırma uygulamaları yürütülen öğretmenler genellikle özel gereksinimli çocuklarla çalışmakta güçlük çekmekte, kaynaştırma ve özel gereksinimli çocuklar hakkında eğitim alma gereksinimleri olduğunu bildirmektedirler (Güner, 2010). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler için öğretimsel ve yönetsel uyarlamalar yapmaları gerekmekte, sınıflarındaki tüm çocukların gereksinimlerini karşılamaları beklenmektedir. Kaynaştırmanın gereği olarak, öğretmenlere etkili öğretim ve yönetim stratejilerinin öğretilmesi ve bunun davranışa dönüştürülmesi bir ihtiyaç ve bir yasal zorunluluk olarak görülmektedir. Bu çalışma kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kısa süreli bir programla hedef stratejileri öğrendiklerini ve sınıflarında uygulayabildiklerini göstermiştir. Ayrıca hedef davranışları sınıflarında uygulayan öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların davranışlarında ve akademik katılımlarında olumlu yönde gelişme olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışma, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin gereksinimlerini karşılama konusunda katkı sağlayabilecektir.

Davranış değişikliği yaratmada, müdahalelerin etkililiğini belirlemek gerekli ancak yeterli bir koşul değildir. Deneysel çalışmalarla, geliştirilen ve uygulanan müdahale programlarının başarısı büyük ölçüde, uygulayıcılar (öğretmenler, ebeveynler gibi) tarafından bu müdahalelerin planlandığı gibi uygulanabilmesine, başka bir ifade ile uygulama güvenilirliğine bağlıdır. Alanyazında, sınıf yönetimine ve öğretmen etkililiğine odaklanan araştırmalar öğretmenlere uygulanan doğrudan müdahaleler yoluyla etkili öğretimsel stratejilerin kullanımının arttırılabileceğini göstermektedir (Coding, Livanis, Pace ve Vaca, 2008; Casey ve McWilliam, 2008). Ancak, araştırma ortamlarında etkililiği kanıtlanmış birtakım çalışmalar, gerçek sınıf ortamlarında öğretmenler tarafından kullanılamamakta, bu nedenle de deneysel çalışmalar (araştırmalar) ile gerçek sınıf içi uygulamaları arasındaki bağlantıların kurulması için çaba gösterilmesi gerekmektedir. Eğitim ortamlarında müdahalelerin kullanımı ve etkililiği ile bilimsel bir araştırmanın bu kilit yönü (uygulama güvenilirliği) arasında önemli bir ilişki vardır. Bu açıdan bakıldığında, PG yönteminin öğretmenlerin etkili müdahaleleri sınıf

ortamlarında uygulama güvenilirliğini arttırması sonucu, bu yöntem araştırmalar ile uygulamalar arasındaki boşluğu dolduracak önemli ve etkili bir araç olarak kabul edilmektedir.

Yapılan çalışmalar, öğretmen eğitimi programlarının sadece öğretmen çıktıları değil, çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin de ölçülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırma, uygulanan eğitim programının öğretmen ve öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerini değerlendirmesi ve elde ettiği verilerle ilgili alanyazına önemli bir katkı sağlayarak bu konuda yapılacak ileriki araştırmalara öncülük edeceği düşünölmektedir.

### **1.7. Sayıtlılar**

- 1- Çalışmada, uygulamanın etkisine bakılacak olan öğrenci grubunda yer alan özel gereksinimli öğrenciler için, hastaneler ile Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından konulan tanılarının doğru olduğu varsayılmıştır.
- 2- Öğretmen görüşlerine göre, öğrenmeleri ve akademik gelişimleri bakımından, sürekli ve tutarlı olarak akranlarından geri olan ve akademik başarıları açısından sınıfın alt %10'luk diliminde yer alan öğrenciler (risk altındaki öğrenciler), öğretmenler tarafından doğru belirlenmiştir. Bu çocuklar RAM'lar tarafından belirlenmiş herhangi bir tanıları olmamasına karşın, bu çalışmada özel gereksinimli olarak kabul edilmiştir.
- 3- Çalışmanın karşılaştırma grubunda yer alan ortalama öğrenciler, hiçbir şekilde ve hiçbir nedenle, çocuk psikiyatrisi ya da çocuk ruh sağlığı gibi bir kuruma gönderilmemiş olan, genellikle öğretmenin yönergelerine uyan, verilen görevleri yerine getiren ve öğretmenleri tarafından akademik başarıları açısından ortalama olarak değerlendirilen öğrencilerdir.

### **1.8. Sınırlılıklar**

- 1- Bu araştırmanın verileri, Ankara ilindeki alt sosyo-ekonomik gelir düzeyindeki bölgede bulunan okullardaki, öğretmenler ile öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

- 2- Bu araştırma Ankara ilindeki ilköğretim birinci kademedeki kaynaştırma sınıflarına devam eden, 2. ve 3. sınıf düzeyindeki, kaynaştırma öğrencileri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
- 3- Bu araştırmanın özel gereksinimli öğrencilere ilişkin verileri, hafif derecede engelli öğrencilerin (kaynaştırma öğrencilerinin) gözlemleriyle sınırlıdır.

### **1.9. Tanımlar**

*Performans geribildirim-PG (performance feedback):* Beceri ve davranışın transfer edilmesini ya da sürdürülmesini desteklemek için süreçlere ve sonuçlara ilişkin bilgi sunulması yöntemidir. (Montenson ve Witt, 1998, s.614).

*Sözel geribildirim (verbal feedback):* Genellikle, PG sunmaya yarayan diğer araçlarla (yazılı, grafiksel, video yoluyla vb.) birlikte kullanılan ve bu araçlarla elde edilen veriler hakkında kısa açıklamaları içeren geribildirim verme şeklidir (Casey ve McWilliam, 2008, s.252).

*Grafiksel (görsel) geribildirim (graphical - visual- feedback):* Bireyin gelecekteki performansını etkilemek amacıyla, geçmişteki performansı hakkında nicel verilerin ortaya koyulduğu özel bir PG türüdür (Leach ve Conto,1999: Akt. Casey ve McWilliam, 2008, s.252).

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri, çalışma grubu, ortam, araç-gereçler ve materyal, uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1. Araştırma Modeli

Önleyici sınıf yönetimi kapsamında, öğretmene sunulan Bilgilendirme ve Performans Geribildirim- PG'nin öğretmen ve öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerinin incelendiği bu çalışmada, iki farklı yöntem benimsenmiş; bu amaçla yarı deneysel desenlerden tek-denekli araştırma deseni ile deney öncesi desenlerden tek grup ön test- son test deseni ve son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmada, kullanılan araştırma modelleri aşağıda açıklanmıştır.

**a) Deneysel model:** Bu çalışmada, PG'nin öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi stratejilerini uygulamaları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla uygulanan müdahale programına ilişkin olarak, yarı-deneysel modellerden biri olan tek-denekli araştırma desenlerinden “deneklerarası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli” kullanılmış ve uygulama üç denekle tekrarlanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Yoklama denemeli çoklu yoklama modelinde;

- 1) İlk olarak uygulanan müdahale programı öncesinde hedef davranışlara ilişkin olarak tüm deneklerden eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Bu modelde, uygulamanın yürütüldüğü deneklerden üst üste en az üç kararlı veri noktası elde edinceye kadar başlama düzeyi verisi toplamaya devam edilir.
- 2) Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten (veri noktalarının en az %80'inin %15'ten daha fazla ortalamadan uzaklaşmaması) sonra, birinci denek ile uygulamaya geçilir. Birinci denekten uygulamada sürekli veri toplanırken, ikinci ve üçüncü denekten daha önceden belirlenen aralıklarla yoklama verisi alınır.
- 3) Birinci durumun sıklık, süre, oran, yüzde, yoğunluk vb. özelliklerinde başlama düzeyi ve uygulama evreleri arasında fark görülüyorsa ve birinci durumun



uygulama evresi ile diğer durumların yoklama evreleri arasında fark görülüyorsa, bağımlı ve bağımsız değişken arasında bağıntısal ilişki olduğu belirlenmiş olur.

- 4) Bu arada birinci denekte, yapılan müdahaleye ilişkin uygulama ölçütüne yaklaşıldığı görüldüğünde hemen ikinci denekten ikinci başlama düzeyi için günlük yoklama verileri alınır.
- 5) Birinci denekte uygulama evresinde ölçüt karşılandığında ikinci denek ile uygulama evresine geçilir. İkinci denekte de birinci durumdakine benzer bulgular elde edildiğinde, neden-sonuç ilişkisi ortaya koyulur. İkinci denekte ölçüte yaklaşıldığı görüldüğünde, bu kez üçüncü denekten ikinci başlama düzeyi için günlük yoklama verileri alınır.
- 6) İkinci denekte de uygulama sona erdirildikten sonra, bu kez üçüncü denekle uygulama başlatılır. Bu arada uygulaması biten deneklerden belirli aralıklarla yoklama verisi alınarak müdahalenin kalıcılık etkisi de araştırılır.

Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol çoklu başlama modellerinde olduğu gibi kurulur. Bu modelde deneysel kontrol, sadece uygulamanın yapıldığı durumun veri düzey ya da eğiliminde değişiklik olması; henüz uygulamanın başlatılmadığı durumların veri düzey ya da eğilimlerinde değişiklik olmaması; aynı şekilde, diğer durumlarda da uygulama gerçekleştirildikçe verilerin eğilim ya da düzeyinde benzer değişikliğin ard-zamanlı olarak tüm durumlarda gerçekleşmesi ile sağlanmaktadır (Blackhurst ve diğ., 1994: Akt. Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu araştırmada da, yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılarak, müdahale programı yukarıda açıklandığı şekilde uygulanmıştır.

**b) Deney öncesi model (ön-deney tasarımları):** Bu çalışmada, uygulanan müdahale programının öğretmenlerin genel olarak sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkilerine ve öğretim sürecindeki öğretmen özelliklerine ilişkin veri toplamak ve müdahalenin öğrenci çıktılarını değerlendirmek amacıyla deney öncesi modellerden biri olan tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Tek grup ön test- son test modelinde, gruba sırayla ön test, bağımsız değişken ve son test uygulanır. Bu modelde, kontrol grubu yoktur ve rastgele atama yapılmaz (Karasar, 1995). Bu modelde deney öncesi ve deney sonrası ölçümler vardır. Modelde, son test puanlarının ön test puanlarından yüksek çıkmasının,

bağımsız değişkenden kaynaklandığı kabul edilir. Ön-deney tasarımları gerçek anlamda bir deneysel model niteliği taşımazlar. Deneme öncesi desenlerin bilimsel değerleri sınırlı olmakla birlikte (Karasar, 1995), bu çalışmada bu yöntemle elde edilen veriler, çalışmanın deneysel desenle elde edilen bulgularını desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada ön deney tasarımları kullanılarak öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına yönelik ek bilgi toplanmış; bu amaçla öğretmenlerin Çevresel-Davranışsal Değerlendirme Sistemi (ÇDDS), Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF) ve Öğretmen Davranışları Gözlem Formu'ndan (ÖĞRT.DGF) aldıkları ön test-son test puanları; öğrencilerin ise ÇDDS ve Öğrenci Davranışları Gözlem Formu'ndan (ÖĞR.DGF) aldıkları ön test-son test puanları grafiksel olarak karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sosyal karşılaştırma verileri toplanırken ise alanyazında sosyal karşılaştırma yaklaşımını temel alan çalışmalar (Christensen ve Young, 2004) temel alınmış, sosyal karşılaştırma yapmak amacıyla deney öncesi modellerden son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desen kullanılarak, uygulama ve karşılaştırma gruplarının son-test ölçümlerinden elde edilen verilerle gruplararası karşılaştırmalar yapılmıştır. Deney öncesi modellerle yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen bulgular, deneysel modelden elde edilen bulgularla birlikte yorumlanmıştır.

## 2.2. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın öğretmen ve öğrenci davranışları olmak üzere iki grup bağımlı değişkenleri bulunmaktadır.

**a) Öğretmen davranışları:** Araştırmanın öğretmenlere ilişkin bağımlı değişkenleri, 1) Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖĞRT.DGF) ile değerlendirilen "*hedef sınıf yönetimi davranışları*" (üzerinde müdahale yürütülen hedef davranışlar; bireyselleştirme, geçiş ve ödüllendirme davranışları), 2) Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF) ile değerlendirilen "*genel sınıf yönetimi stratejileri*" (sınıf kuralları, sınıfın işleyişi ve düzeni, derse başlama, materyaller, öğrenciyi izleme ve katılımı takip etme, öğretimi bireyselleştirme, yönerge verme, öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme, geçişler, olumlu davranışları ödüllendirme, uygun yardım sağlama, dersi bitirme ve problem davranışlar) ve 3) Çevresel-Davranışsal Değerlendirme Sistemi (ÇDDS) ile değerlendirilen "*öğretmen özellikleri*" (öğretim sürecindeki öğretmen tanımı ve davranışları, öğretmenin onaylama davranışları, pozisyonu ve öğretim odağını içeren tüm özellikler) olmak üzere üç grup davranışı içermektedir.

**b) Öğrenci davranışları:** Çalışmanın öğrencilere ilişkin bağımlı değişkenleri, 1) Öğrenci Davranış Gözlem Formu (ÖĞR.DGF) ile değerlendirilen “*olumlu davranışlar*” (yazma, akademik okuma, akademik konuşma, parmak kaldırma, dinleme, yönergelere uyma, göreve bakma, görevle ilgili konuşma, görevi uygulama ve materyalleri kullanma) ve “*olumsuz davranışlar*” (kendini uyarma, yerinden kalkma, ders dışı konuşma, ders dışı etkinlikle uğraşma, materyalleri amaç dışı kullanma, karşı gelme/ yönergeye uymama, başkalarını rahatsız etme- engelleme) ve 2) Çevresel-Davranışsal Değerlendirme Sistemi (ÇDDS) ile değerlendirilen “*akademik katılım*” (yazma, çalışmaya katılım, sesli ve sessiz okuma ile akademik konuşma) davranışlarından oluşmaktadır.

### 2.3. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni; öğretmene sınıf yönetimi konusunda sunulan bir saatlik bilgilendirme ile öğretmenin sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin sunulan günlük performans geribildirimini (PG) içeren müdahale programıdır. Bu çalışmada uygulanan PG, grafiksel ve sözel performans geribildiriminden oluşmaktadır ve uygulama sürecinde öğretmenlerin kullandığı hedef sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin günlük verilere dayalı çizgi grafiği ile pekiştiriciler ve yetersiz uygulamalara ilişkin kısa açıklamaları içermektedir.

Bu çalışmada uygulanan müdahale programı PG konusunda var olan alanyazın temel alınarak öğretmenlere bilgi sunma ve PG sunma aşamalarından oluşturulmuştur. *Bilgi sunma*, müdahale programında yer alan hedef sınıf yönetimi stratejiler ve bu stratejilerin nasıl uygulanacağına ilişkin bir oturumluk kısa bilgilendirmeyi, *PG sunma* ise her gözlem sonrasında günlük olarak sunulan sözel ve grafiksel geribildirim (Casey ve McWilliam, 2008; Mesa, Lewis-Palmer ve Reinke, 2005; Sanetti, Luiselli ve Handler, 2007) içermektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlere sunulacak PG'nin türünü (içeriği ve zamanını) belirlemek amacıyla ilgili alanyazın (Casey ve McWilliam, 2008; Colvin, Flannery, Sugai ve Monegan, 2009; Cossairt, Hall ve Hopkins, 1973; Mautone, Luiselli ve Handler, 2006; Sanetti, Luiselli ve Handler, 2007; Scheeler, Congdon ve Stansbery, 2010; Witt, Noell, LaFleur ve Mortenson, 1997) incelenmiştir. Bu çalışmalarda etkili olduğu vurgulanan

“bilgilendirme ardından sunulan günlük grafiksel ve sözel geribildirim” araştırmanın bağımsız değişkeni olarak belirlenmiştir. Bir başka deyişle, bu çalışmada araştırmacı tarafından öğretmene gecikmeli olarak verilen grafiksel ve sözel geribildirim (düzeltici geribildirim) yöntemi müdahale yöntemi olarak kullanılmıştır. Gecikmeli geribildirim öğretmene hedef davranışların doğru uygulama yüzdelere ilişkin grafik sunulması, gözleme ilişkin sonuçların açıklanması ve tartışılmasını içermektedir (Casey ve McWilliam, 2008). Alanyazında anında /hemen PG sunmanın dezavantajlı olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır. Örneğin, stajyer öğrenciler anında geribildirim daha yararlı bulmakta ancak uygulama sırasında dönüt vermek için öğretimin durdurulmasını ve öğrencilerin karşısında hatalarının söylenmesini rahatsız edici bulmaktadırlar (Erbaş ve Yücesoy, 2002). Benzer şekilde öğretmenler de ders sırasında öğretimin kesilerek kendilerine anında geribildirim verilmesinin dersin akışını bozduğunu ve öğretimi engellediğini düşünmekte, bu gerekçeyle de anında geribildirim yöntemini kullanmayı sürdürmemekte ya da bu yöntemi hiç tercih etmeyebilmektedirler (Scheeler, Congdon ve Stansbery, 2010). Bu nedenle bu çalışmada müdahale programında öğretmenlere gecikmeli geribildirim sunulmuş, PG oturumları gözlemi izleyen bir sonraki gün gerçekleştirilmiştir.

#### **2.4. Çalışma Grubu**

Çalışmayı gerçekleştirmek üzere Ankara ili Çankaya ve Mamak ilçe sınırları içinde yer alan, biri uygulama grubu diğeri karşılaştırma grubu olmak üzere iki ilköğretim okulu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan okullar orta sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerde yer alan ve daha önce başka bir araştırma için işbirliği yapılan ve bu çalışmaya katılmayı kabul eden okullardır. Araştırmanın yapılacağı okullar belirlendikten sonra, okul müdürleriyle görüşülmüş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan görüşmeler sonunda çalışma için okul yöneticilerinin onayı alınmış ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin yazıları alınarak okullara teslim edilmiştir.

Bu çalışma, Ankara ili Çankaya ilçesi sınırları içinde bulunan kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü bir ilköğretim okulundaki, 2. ve 3. sınıf düzeyindeki “kaynaştırma sınıflarındaki” öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflar, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından eğitsel değerlendirilmeleri yapılan özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirildiği sınıflardır. Bu okuldaki sınıflar arasından, hafif derecede zihinsel engelli ya da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin

bulunduğu ikinci sınıf düzeyinden iki sınıf ve üçüncü sınıf düzeyinden bir sınıf olmak üzere toplam üç sınıf çalışmanın yürütüleceği kaynaştırma sınıfları olarak belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması bu sınıflarda çalışan üç öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, uygulama (deney) grubunda yer alan öğretmenler ve öğrenciler ile karşılaştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmanın deney grubunda yer alan öğretmenler, uygulamanın yürütüleceği okullarda çalışan, bu araştırma için aşağıda belirtilen ön koşulları karşılayan ve araştırmanın deney sürecinde yer almayı ve sınıflarında video çekimleri yapılmasını kabul eden öğretmenlerdir. Karşılaştırma grubunda yer alan öğretmenler ise, uygulama grubu ile benzer özellikler gösteren, çalışmaya katılmaya gönüllü olan ancak karşılaştırma grubunda yer almayı tercih eden öğretmenlerden oluşmaktadır. Buna göre;

- **Uygulama grubu (A grubu)**

A1; müdahale programına katılan denekler (üç öğretmen),

A2; deneklerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri (üç öğrenci),

- **Sosyal karşılaştırma grubu (B grubu)**

B1; karşılaştırma grubundaki öğretmenler (üç öğretmen),

B2; karşılaştırma grubundaki kaynaştırma öğrencileri (üç öğrenci)

B3; karşılaştırma grubundaki ortalama öğrencilerden (üç öğrenci) oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan gruplarda yer alan öğretmen ve öğrencilerin özellikleri aşağıda verilmiştir.

**a) Uygulama grubu**

**Öğretmenler (A1):** Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre yapılmış ve denekler, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı bir okuldaki, ön koşulları taşıyan öğretmenler arasından seçilmiştir. Deneklerin, araştırmaya katılabilmesi için sıralanan ön koşul özelliklere sahip olup olmadıkları yapılan bir ön değerlendirme ile belirlenmiş, bu değerlendirme için Okul Bilgi Formu (EK-1) kullanılmıştır. Deneklere ait bilgiler Tablo 1a'da gösterilmiştir.

Öğretmenler aşağıdaki ön koşul özelliklerine sahip olanlar arasından seçilmişlerdir.

- 1- İkinci ya da üçüncü sınıf düzeyindeki bir sınıf öğretmeni olma,
- 2- Sınıflarında hafif derecede yetersizliği olan özel gereksinimli öğrenci ya da özel gereksinimli olma riski taşıyan öğrenci bulunma,
- 3- Sınıf yönetimi konusunda güçlükler yaşadığını belirtme,
- 4- Önleyici sınıf yönetimi stratejileri üzerine daha önce herhangi bir eğitim almamış olma
- 5- Performans geribildirimine ilişkin herhangi bir uygulama geçmişi olmama.

Tablo 1a. Uygulama grubunda yer alan öğretmenlerin özellikleri

Uygulama Grubu Öğretmenlerin Özellikleri					Sınıfın Özellikleri	
Grup	Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Deneyim (yıl)	Sınıf düzeyi	Sınıf mevcudu
A1*	Ö.1	E	45	22	3	33
	Ö.2	E	51	28	2	30
	Ö.3	K	58	42	2	35

\* A1: Uygulama grubu (Ö1: birinci öğretmen; Ö2: ikinci öğretmen; Ö3: üçüncü öğretmen)

**Öğrenciler (A2):** Uygulamanın yapılacağı sınıflardaki kaynaştırma öğrencilerini belirlemek için öğretmenleriyle görüşme yapılmış, öğrenciler hakkında bilgi toplanmıştır (EK-1). Araştırmanın uygulama grubundaki öğrenciler hafif derecede zihinsel engel ya da öğrenme güçlüğü tanısı olan ya da özel gereksinimli olma riski taşıyan, iletişim becerilerine sahip, ağır derecede problem davranışlar göstermeyen ve okula devamsızlık sorunu olmayan öğrencilerden seçilmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nden (RAM) kaynaştırma öğrencisi olduğu rapor edilmiş olan öğrenciler ile çeşitli nedenlerle böyle bir raporu olmayan, ancak öğretmen görüşlerine göre, öğrenmeleri ve akademik gelişimleri bakımından, sürekli ve tutarlı olarak akranlarından geri olan ve akademik başarıları açısından sınıfın alt %10'luk diliminde yer alan öğrencilerdir.

Bu çalışmada, uygulama sürecinde önleyici müdahalelere yer verilmiş, bu nedenle ağır derecede engeli olan ya da yoğun davranış problemleri gösteren öğrencilerin daha çok bireysel müdahalelere (davranış değiştirme teknikleri) ihtiyaç duydukları (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Sugai ve diğ. 2000) düşüncesinden hareketle bu öğrenciler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri Tablo 1b'de gösterilmiştir.

Tablo 1b. Uygulama grubunda yer alan kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri

Uygulama Grubu Kaynaştırma Öğrencilerinin Özellikleri						
Grup	Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Sınıf düzeyi	Resmi tanı	Özellikleri
A2*	KÖ.1	K	9	3	Var	Öğrenme Güçlüğü, Dil ve Kon. Boz.
	KÖ.2	E	8	2	Yok	Akademik Güçlük
	KÖ.3	E	8	2	Yok	Akademik Güçlük, DEHB belirtileri

\* A2: Uygulama grubu (KÖ1: birinci öğrenci; KÖ2: ikinci öğrenci; KÖ3: üçüncü öğrenci)

Tablo 1b’de görüldüğü gibi, uygulama grubunda yer alan ikinci ve üçüncü kaynaştırma öğrencisi özel eğitim tanısı olmayan; öğretmenlerinin yetersizliği olduğundan şüphelendiği ancak velileri tarafından tanı amaçlı herhangi bir hastane kontrolüne götürülmediğini belirttiği öğrencilerdir. Bu iki öğrenci, okuma-yazma ve matematik becerilerinde ciddi güçlük yaşamakta ve akademik başarıları ile sosyal davranışları açısından sınıf ortalamasının belirgin derecede altında yer almaktadırlar. Bu öğrenciler, araştırmanın katılımcı ölçütlerini karşılaması ve öğretmenlerinin çalışmaya katılmaya gönüllü olması nedeniyle uygulama grubuna alınmıştır.

#### b) Sosyal karşılaştırma grubu

**Öğretmenler (B1):** Araştırmada, öğretmenin hedef davranışlarına (bireyselleştirme, geçiş ve ödüllendirme) yönelik sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla, sosyal karşılaştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Bu amaçla uygulama grubunda yer alan denekler (öğretmenler) ile aynı bölgedeki bir okulun benzer fiziksel-öğretimsel koşullara sahip sınıflarındaki öğretmenlerin öğretmen davranış gözlem formundan (EK-2) aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma grubundaki öğretmenleri belirlemek için de Okul Bilgi Formu’ndan (EK-1) yararlanılmış; bu gruptaki öğretmenlerin özellikleri Tablo 1c’de gösterilmiştir.

Tablo 1c. Karşılaştırma grubundaki öğretmenlerin özellikleri

Karşılaştırma Grubu Öğretmen Özellikleri					Sınıfın Özellikleri	
Grup	Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Deneyim (yıl)	Sınıf düzeyi	Öğr. Sayısı
B1*	Ö1	K	44	24	3	36
	Ö2	K	52	32	3	38
	Ö3	K	38	19	2	34

\* B1: Karşılaştırma grubu (Ö1: birinci öğretmen; Ö2: ikinci öğretmen; Ö3: üçüncü öğretmen)

**Öğrenciler (B2 ve B3):** Araştırmanın, öğrenci davranışlarına ilişkin sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla uygulama grubundaki öğrenciler ile karşılaştırma grubundaki öğrencilerin (kaynaştırma öğrencileri ve ortalama öğrenciler) olumlu ve olumsuz davranışları karşılaştırılmıştır. Bu gruptaki öğrenciler, karşılaştırma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu gruptaki öğrencileri belirlemek için de Okul Bilgi Formu (EK-1)'undan yararlanılmış, öğretmenleri ile görüşülmüştür. Karşılaştırma grubundaki öğrencilerin özellikleri Tablo 1d'de gösterilmiştir.

Tablo 1d. Karşılaştırma grubundaki öğrencilerin özellikleri

Karşılaştırma Grubu Kaynaştırma Öğrencilerinin Özellikleri					
Grup	Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Sınıf düzeyi	Özellikleri
B2*	KÖ1	E	9	3	Akademik Güçlük
	KÖ2	K	10	3	Akademik Güçlük
	KÖ3	E	8	2	Akademik Güçlük, DEHB Belirtileri
Karşılaştırma Grubu Ortalama Öğrencilerin Özellikleri					
Grup	Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Sınıf düzeyi	Akademik başarıları
B3**	OÖ1	E	9	3	Orta
	OÖ2	K	9	3	Orta
	OÖ3	E	8	2	Orta

\* B2: Karşılaştırma grubu kaynaştırma öğrencileri (KÖ1: birinci; KÖ2: ikinci; KÖ3: üçüncü öğrenci)

\*\* B3: Karşılaştırma grubu ortalama öğrenciler (OÖ1: birinci; OÖ2: ikinci; OÖ3: üçüncü öğrenci)

Tablo 1d' de görüldüğü gibi, kaynaştırma grubunda özel gereksinimli tanısı olmayan ancak özel gereksinimli olma riski taşıyan öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre bu öğrenciler, özellikle okuma-yazma ve matematik becerilerinde ciddi güçlükler yaşamakta, akademik başarıları ve sosyal davranışları açısından sınıf ortalamasının çok altında yer almaktadırlar. Öğrenme ve davranış özellikleri bakımından uygulama grubundaki öğrencilerle benzerlik gösteren bu üç öğrenci araştırmanın karşılaştırma grubuna alınmışlardır. Karşılaştırma grubundaki ortalama öğrenciler ise hiçbir şekilde ve hiçbir nedenle, çocuk psikiyatrisi ya da çocuk ruh sağlığı gibi bir kuruma gönderilmemiş olan ve öğretmenleri tarafından akademik başarıları ve davranışları açısından sınıfın ortalamasında olan öğrencilerdir.



## 2.5. Uygulamacı

Uygulamacı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır ve aynı üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda doktora programına devam etmekte olan araştırmacıdır. Sınıf yönetimi konusunda lisans ve yüksek lisans dersleri almış olan araştırmacı, aynı üniversitenin Özel Eğitim Bölümünde lisans düzeyinde sınıf yönetimi dersini yürütmektedir ve kaynaştırma sınıflarının öğretimsel özellikleri ve sınıf yönetimi konularında farklı projelerde araştırmacı ve bursiyer olarak çalışmıştır.

## 2.6. Gözlemciler

Bu araştırmanın güvenilirlik verilerini toplamak amacıyla üç bağımsız gözlemci ile çalışılmış ve bu gözlemcilere ilişkin bilgiler aşağıda sıralanmıştır.

**a) Gözlemciler arası güvenilirlik çalışmasında yer alan bağımsız gözlemciler:** Bu araştırmanın, tek denekli araştırma deseni ile gerçekleştirilen ve ÖĞRT-DGF ile toplanan verilerinin güvenilirliğini test amacıyla gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın hedef sınıf yönetimi stratejilerine yönelik bağımlı değişkenine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışan ve aynı üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda öğrenim gören bir yüksek lisans öğrencisi tarafından toplanmıştır. Bağımsız gözlemci uygulamalı davranış analizi ve sınıf yönetimi derslerini almıştır ve video-kayıtları üzerinden gözlem ve kayıt yapma becerilerine sahiptir. Gözlemciye, araştırmanın amacı, araştırmanın hedef davranışları ve araştırmada kullanılan gözlem kayıt tekniği (olay kaydı) hakkında bilgilendirme yapılmış, ayrıca gözlemci eğitimi gerçekleştirilmiştir (bkz. Bölüm 2.12.a. Gözlemci Eğitimi).

**b) Uygulama güvenilirliği çalışmasında yer alan bağımsız gözlemciler:** Araştırmanın bağımsız değişkenine ilişkin uygulama güvenilirliği verileri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışan ve aynı üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda öğrenim gören iki doktora öğrencisi tarafından toplanmıştır. Bu gözlemcilerden biri bilgilendirme oturumları, diğeri ise müdahale (Performans Geribildirimi) oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verilerini toplamıştır. Bağımsız gözlemciler uygulamalı davranış analizi ve

sınıf yönetimi derslerini almışlardır ve gözlem-kayıt tekniklerini kullanarak güvenilirlik verisi toplama deneyimleri vardır. Bağımsız gözlemciler, araştırmacının amacı, araştırmada kullanılan yöntem ve tekniğin özellikleri, araştırmacının uygulama basamakları ile yoklama, uygulama ve izleme oturumlarının nasıl gerçekleştirildiği hakkında bilgi verilmiştir (bkz. Bölüm 2.13. Uygulama Güvenirliği Verileri).

## 2.7. Ortam

Araştırmacının yürütüldüğü ortamlar, uygulama aşamalarına göre, aşağıda açıklanmıştır.

**a) Bilgilendirme oturumlarının (BO) yapıldığı ortam:** Araştırmacının uygulama aşamasında, öğretmenlerin sınıflarında kullanacakları temel sınıf yönetimi stratejilerine (bireyselleştirme, geçişler ve ödüllendirme) yönelik olarak hazırlanan bir bilgilendirme materyali kullanılmıştır (EK-8). Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra, her öğretmen ile PG müdahalesine başlamadan önce, ortalama 45-50 dakikalık bir bilgilendirme oturumu gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırası gelen her öğretmen ile bireysel olarak gerçekleştirilen bu oturumlar, okulun bilgisayar laboratuvarında yapılmıştır. Bilgilendirme oturumu sırasında öğretmen ve uygulamacı karşılıklı olacak şekilde, bir masa ve iki sandalye ile oturma düzeni oluşturulmuş, her ikisinin de rahatlıkla görebileceği bir yere projeksiyon perdesi yerleştirilmiş ve öğretmene sunum yapmak amacıyla laboratuvarda hazır bulunan bir bilgisayardan yararlanılmıştır. Bu oturum sırasında, öğretmene sunulan bilgilendirme materyaline ilişkin uygulama güvenilirliği veri kayıtlarını tutmak için de masanın üzerine ses-kayıt cihazı yerleştirilmiştir.

**b) PG müdahalesinin yapıldığı ortam:** Araştırmacının, bilgilendirme ardından gerçekleştirilen müdahale oturumları, gözlem yapılan sınıflar ve geribildirim sunulan yer olmak üzere iki farklı ortamda gerçekleştirilmiştir.

- *Sınıf gözlemleri (sınıf ortamı):* Araştırmacının bağımlı değişkene ilişkin verilerini toplamak amacıyla tüm deney süreci boyunca deneklerin sınıflarında video çekimleri yapılmıştır. Bu video-çekimleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve çekimler, öğretmeni görebilecek ve hareketlerini izleyebilecek şekilde sınıfın arkasına yerleştirilen, ayaklı bir video kamera ile yapılmıştır. Araştırmacı, akademik derslerde, ders başladıktan 5 dakika sonra çekilen ve öğretmenin akademik öğretim yaptığı 20 dakikalık video-kayıtlarını her gün izleyerek, verileri Öğretmen Davranış Gözlem

Formu'na (EK-2) kaydetmiş ve bu verilerden elde edilen sonuçlar (grafikler) üzerinden PG oturumlarını gerçekleştirmiştir. Öğretmen ve öğrenci çıktılarına ilişkin ön ve son değerlendirme verilerini toplamak amacıyla da uygulamanın başında ve sonunda sınıf video çekimleri yapılmıştır. Bu amaçla, çekim yapmak üzere, video çekimi konusunda bilgilendirilen üç yardımcı eleman (Zihin Engelliler Öğretmenliği programında okuyan üç lisans öğrencisi) dönüşümlü olarak görev almış; biri öğretmeni diğeri hedef öğrenciyi görecek şekilde iki adet ayaklı kamera sınıfın uygun köşelerine yerleştirilmiştir.

- *Performans geribildirim (müdahale ortamı)*: Performans geribildirim-PG oturumları, okulun boş bir sınıfında (fen sınıfında) gerçekleştirilmiştir. Okulda ikili öğretim gerçekleştirilmekte ve fen sınıfını ikinci kademedeki öğrenciler kullanmaktadır, dolayısıyla birinci kademe öğrencilerinin ders yaptığı saatlerde bu sınıf boş bulunmaktadır. Uygulamanın PG oturumları öğretmen masası ve karşılıklı iki sandalye bulunan bu sınıfta gerçekleştirilmiş; uygulama güvenilirliği veri kayıtlarını tutmak için de masanın üzerine ses-kayıt cihazı yerleştirilmiştir.

**a) Sosyal karşılaştırma ortamı:** Sosyal karşılaştırma işlemi öğretmen (ÖĞRT-DGF) ve öğrencilerin (ÖĞR-DGF) gözlem formları ile toplanan son-test verileri üzerinden gerçekleştirilmiş ve karşılaştırma amacıyla kullanılacak verileri toplamak için uygulamanın sonunda karşılaştırma grubunda yer alan deneklerin sınıflarında, akademik derslerde video çekimleri yapılmıştır. Çekim yapmak için bilgilendirilen ve araştırmanın başındaki ve sonundaki tüm ikili (öğretmen ve öğrenci) çekimlerini gerçekleştiren üç yardımcı eleman (ZEÖ programı lisans öğrencisi) ile dönüşümlü olarak çalışılmış; çekimleri kaydetmek üzere biri öğretmeni diğeri hedef öğrenciyi görecek şekilde iki adet ayaklı kamera sınıfın uygun köşelerine yerleştirilmiştir.

## 2.8. Araç-Gereçler ve Materyal

Araştırmada araç gereç olarak bilgilendirme materyali ve sınıf çekimlerini yapmak üzere Sony marka iki video kamera kullanılmış, bu araç-gereçler aşağıda tanıtılmıştır.

**a) Video kamera:** Araştırmanın uygulama sürecinde gözlem formları ile veri toplamak amacıyla, sınıf çekimlerini yapmak üzere Sony marka iki adet video kamera kullanılmıştır. Bu video kameralara ayaklıklar takılarak, kameralar biri öğretmeni diğeri

hedef öğrencileri görece şekilde sınıfın iki köşesine yerleştirilmiş ve çekimleri yapmak üzere iki yardımcı eleman sınıfta hazır bulundurulmuştur.

**b) Bilgilendirme materyali:** Araştırmanın uygulama aşamasında, PG müdahalesine başlamadan önce her öğretmen ile bireysel olarak bilgilendirme oturumu gerçekleştirmek amacıyla bilgilendirme (okuma) materyali hazırlanmıştır (EK-8). Bilgilendirme materyalinde önleyici sınıf yönetimi stratejilerine (bireyselleştirme, geçişler ve ödüllendirme) yer verilmiştir. Önleyici sınıf yönetimi, sınıfta sorunlar ortaya çıkmadan önce önlemler alınmasını vurgulayarak, “öğretmenin etkili öğretim tekniklerini kullanması yoluyla öğrencilerin derse aktif katılımlarının artırılması ve böylece istenmeyen davranışlarının azaltılması” anlayışını temel almaktadır (Brophy, 1983). Bu çalışmada da, önleyici sınıf yönetimi stratejilerinden üçü (bireyselleştirme, geçiş, ödüllendirme) öğretmenler için çalışmanın hedef davranışları olarak belirlenmiş ve bu davranışlara ilişkin okuma materyali ve slaytlar hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan bilgilendirme materyalinin içeriğini oluşturan hedef davranışların basamaklarının yer aldığı gözlem formu EK-2’de sunulmuştur.

## 2.9. Veri toplama araçları

Araştırmanın öğretmen ve öğrenci çıktıklarına ilişkin verilerini toplamak amacıyla kullanılan gözleme dayalı veri toplama araçları Şekil 1’de gösterilmiştir.

Gözleme dayalı verileri toplamak amacıyla kullanılan video kayıtları ve gözlem formları			
Araç adı	Amacı	Veri kayıt türü	Değerlendirme
<b>Öğretmen Davranışları Gözlem Formu</b> (ÖGRT.DGF)	Öğretmenin hedef sınıf yönetimi davranışlarını incelemek	50 video kaydı (Ö1: 16; Ö2: 17; Ö3: 17)* (her biri 20 dak.) (A1)**	Başlama düzeyi, uygulama ve izleme
	Sosyal karşılaştırma yapmak	3+3= 6 video kaydı (her biri 20 dak.) (A1; B1)**	Son değerlendirme aşaması
<b>Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu</b> (ÖSYGF)	Öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini değerlendirmek	9+9= 18 video kaydı (her biri 35-40 dak.) (A1)	Ön-son değerlendirme aşaması
<b>Çevresel Davranışsal Değerlendirme Sistemi/ Öğretimsel Yapı ve Akademik Tepkiler Kodlama Sistemi Kaynaştırma</b> (ÇDDS/ ÖYATKS-K)	Öğretmen özelliklerini ve öğrencilerin akademik katılımlarını belirlemek	3+3= 6 video kaydı (her biri 20 dak.) (A1)	Ön-son değerlendirme aşaması
<b>Öğrenci Davranışları Gözlem Formu</b> (ÖGR.DGF)	Öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışlarını belirlemek	3+3= 6 video kaydı (her biri 20 dak.) (A2)**	Ön-son değerlendirme aşaması
	Sosyal karşılaştırma yapmak	3+3= 6 video kaydı (her biri 20 dak.) (A2; B2; B3)**	Son değerlendirme aşaması

\*Ö1: Uygulama grubu birinci öğretmen; Ö2: ikinci öğretmen; Ö3: üçüncü öğretmen

\*\* A1: Uygulama grubu öğretmenleri; A2: kaynaştırma öğrencileri

\*\*B1: Karşılaştırma grubu öğretmenleri; B2: kaynaştırma öğrencileri; B3: ortalama öğrenciler

Şekil 1. Araştırmada kullanılan gözleme dayalı veri toplama araçları

Araştırmada, okulların (sınıfların) özellikleri ile öğretmen ve öğrencilerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla Okul Bilgi Formu (EK-1) kullanılmış; araştırmanın deneysel olan ve olmayan kısmında kullanılan diğer veri toplama araçları ise aşağıda tanıtılmıştır.

#### A) Tek denekli araştırma modeli için kullanılan veri toplama araçları

Araştırmada PG'nin öğretmenin hedef davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla tek denekli araştırma desenlerinden deneklerarası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmış ve bu aşamada veri toplamak amacıyla da Öğretmen Davranış Gözlem Formu kullanılmıştır.

**a) Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖĞRT.DGF):** Bu form, ÖSYGF temel alınarak ve alanyazında öğretmen davranışları üzerine yapılmış çalışmalar (Coddington ve ark. 2005; Güner 2010; Stichter ve diğ., 2009) incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. ÖĞRT.DGF, önleyici sınıf yönetimi stratejileri içinde yer alan, bilgilendirme materyalinin içeriğini oluşturan ve uygulamanın hedef davranışlarını (bireyselleştirme, geçişler, ödüllendirme) içeren gözlem formudur (EK-2). Bu form, sunulan PG'nin öğretmenin hedef davranışları (araştırmanın öğretmen çıktıları) üzerindeki etkililiğini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Formda öğretmenin hedef öğrenciye (kaynaştırma öğrencisi) yönelik olarak kullandığı bireyselleştirme, tüm sınıfa yönelik sergilediği geçiş ve ödüllendirme davranışlarının objektif tanımları yer almaktadır. Buna göre, çalışmada belirlenen üç hedef davranış ve tanımları (alt basamakları)Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenin hedef davranışlarına ilişkin değerlendirme basamakları

I. Bireyselleştirme	
<p><b>a. Uygun yardım</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrenci ile bireysel çalışır (2-3 dk)</li> <li>2. Akran desteği sağlar</li> <li>3. Model olur, yardım eder.</li> </ol>	<p><b>c. Öğrenme fırsatı</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrenciye soru/ yönerge sunar</li> <li>2. Öğrenciye, düşünmesi için zaman tanır</li> <li>3. Cevap yanlış ise, ipucu verir, yardım eder</li> <li>4. Öğrencinin doğru tepkisini ödüllendirir</li> </ol>
<p><b>b. Uyarlamalar</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Öğrencinin yerini değiştirir.</li> <li>5. Yardımcı materyal sunar (kitap vb.)</li> <li>6. İçeriği uyarlar (farklı amaçlar/ beceriler)</li> </ol>	
II. Geçişler	III. Ödüllendirme
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sınıfın hazır olmasını bekler (dikkat çeker ve bekler)</li> <li>2. Geçiş yapılacak etkinliğin adını söyler</li> <li>3. Nasıl yapılacağını söyler/ gösterir</li> <li>4. Geçiş yapılırken tüm sınıfı izler/ takip eder</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uygun ödülü kullanır</li> <li>2. Ödülün ne olduğunu söyler</li> <li>3. Ödülün kime olduğunu söyler</li> <li>4. Ödülü ne için verdiğini söyler</li> <li>5. Ödülü davranışın hemen ardından verir</li> </ol>

Öğretmenlerin hedef davranışları (tepkileri), ÖĞRT.DGF kullanılarak kaydedilmiş ve bu tepkiler üzerinden analizler yapılmıştır. Aşağıda öğretmenlerin tepkileri ve yapılan analizler kısaca açıklanmıştır.

- *Denek tepkileri:* Araştırmanın, deney sürecindeki tüm oturumlarında deneklerin doğru ya da yanlış tepki göstermesi beklenmiştir. Deneklerin gösterdikleri doğru ve yanlış tepkiler, yoklama, uygulama ve izleme oturumlarında ÖĞRT.DGF'ye (EK-2) kaydedilmiştir.

- *Doğru tepki:* Gözlem süresince ortaya çıkan hedef davranışların her bir basamağının doğru olarak uygulanması, doğru tepki olarak kaydedilmiştir.

- *Doğru uygulama yüzdesi:* Öğretmenin hedef davranışlarına ilişkin gözlem verilerini toplamak amacıyla, uygulama sürecinde üç denekle gerçekleştirilen tüm oturumlardan toplam 50 video-kaydı (birinci öğretmenden 16, ikinci öğretmenden 17 ve üçüncü öğretmenden 17 video-kaydı) elde edilmiştir. ÖĞRT.DGF ile günlük veri toplamak amacıyla, her gözlem oturumu için bir ders saatinde, öğretmen sınıfa girdikten sonra derse başladığı andan itibaren, akademik öğretimin yapıldığı 20-25 dakika boyunca sınıf video çekimleri yapılmıştır. Uygulamanın etkililiğini incelemek amacıyla, gözlem formu kullanılarak, olay (sıklık) kaydı tekniği (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) ile video-kayıtları üzerinden öğretmen davranışlarına ilişkin elde edilen veriler üzerinden hedef davranışların doğru uygulanma yüzdesi hesaplanmıştır. "*Doğru uygulama yüzdesi = doğru tepki sayısı / toplam tepki sayısı (doğru ve yanlış tepkilerin toplamı) X 100*" formülü ile hesaplanmıştır (Coddington, Feinberg, Dunn ve Pace, 2005). Doğru uygulanma yüzdeleri %0 ile %100 arasında değişmektedir. Hedef davranışlara ilişkin bu değerlerin yüksek çıkması öğretmenin bu davranışları doğru sergilediğini başka bir ifade ile hedef sınıf yönetimi becerilerini kazandığını göstermektedir.

## **B) Deney öncesi modelde kullanılan veri toplama araçları**

Araştırmada çalışmanın deneysel desenle elde edilen bulgularını desteklemek ve öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına yönelik ek bilgi toplamak amacıyla nicel veriler toplanmış, bu amaçla deney öncesi modellerden (ön deney tasarımları) tek grup ön test- son test tasarımı kullanılmıştır. Bu aşamada kullanılan veri toplama araçları aşağıda sıralanmıştır.

**a) Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF):** Bu form ilk olarak, Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004) tarafından, sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş, daha sonra Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar (2007) tarafından, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimlerini değerlendirmek amacıyla, kaynaştırmaya ilişkin alanyazın taranarak genişletilmiştir. ÖSYGF'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner (2008) tarafından yapılmış, formun kapsam geçerliği sınıf yönetimi, ilköğretim ve özel eğitim alanlarında çalışan 10 uzman (hakem) görüşü ile sağlanmıştır. ÖSYGF'nin güvenilirliği ise, toplam 191 öğretmenden toplanan veriler üzerinden hesaplanmış ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur.

ÖSYGF, sınıf kuralları, sınıfın işleyişi ve düzeni, derse başlama, materyaller, öğrenciyi izleme, öğretimi bireyselleştirme, yönerge verme, öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme, geçişler, olumlu davranışları ödüllendirme, uygun yardım sağlama, dersi bitirme ve problem davranışlar olmak üzere 13 ana başlık altında toplanan 86 maddeden oluşan bir gözlem aracıdır (EK-3). Gözlemci bir akademik derste öğretmeni gözlemleyerek bu maddeleri işaretler. Bu gözlem formunda yer alan 13 madde ters puanlanmaktadır; bu maddelerden herhangi biri işaretlendiğinde, o maddeden alınacak puan sıfır (0), işaretlenmediği ya da boş bırakıldığı zaman alınacak puan ise her madde için 1'dir. Formda yer alan ve "evet-hayır" olarak yanıtlanan maddelerden "evet" olarak işaretlenenler de dahil olmak üzere diğer bütün maddeler, gözlemcinin işaretlemesi durumunda 1; "hayır" olarak işaretlendiği, hiç işaretlenmediği ya da boş bırakıldığı durumlarda ise "0" olarak puanlanır. Tüm maddelerden alınan puanlar toplanmakta ve ölçekten elde edilecek en yüksek toplam puan 86 olmaktadır. Öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin daha geçerli bilgi toplamak amacıyla iki ya da üç derste gözlem yapılması ve sonra formun doldurulması önerilmektedir.

Bu çalışmada da, ÖSYGF kullanılarak öğretmenlerin müdahale öncesinde ve sonrasında önleyici sınıf yönetimi becerileri değerlendirilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin kullandığı stratejilerin gözlenmesi sürecinde herhangi bir veri kaybı olmaması için üç öğretmenin sınıflarında video çekimleri yapılmıştır. Uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında akademik derslerden (Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi) herhangi birinde arka arkaya üç oturumda her biri 35- 40 dakika olmak üzere toplam 18 video kaydı elde edilmiştir. Daha sonra, uygulama öncesinde ve sonrasında çekilen bu video kayıtları araştırmacı tarafından izlenerek öğretmenlerin kullandıkları önleyici sınıf yönetimi stratejileri değerlendirilmiş ve

müdahale sonrasında PG'nin öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır.

**b) Çevresel Davranışsal Değerlendirme Sistemi (ÇDDS):** Araştırmada, uygulama öncesinde ve sonrasında sınıfların davranışsal özelliklerini (öğretmen ve öğrenci davranışları) incelemek amacıyla, veri toplama aracı olarak bir bilgisayar programı olan Çevresel-Davranışsal Değerlendirme Sistemi kullanılmıştır (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquardi, 1997). ÇDDS (Eco-behavioral Assessment System- EBASS), çevresel-davranışsal yaklaşımı temel alır (Greenwood, Carta, Kamps ve Arreaga-Mayer, 1990) ve bu yaklaşıma göre öğretim, sınıfta yapılan etkinliklerin, öğretim yapılan konunun, kullanılan materyallerin, uyarıların, sınıf yapısının, öğretmen davranışlarının ve öğrenciden beklenen tepkilerin kesişme noktasını oluşturur (Cooper ve Speece, 1990). ÇDDS, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördükleri farklı sınıf ortamlarını ve sınıfların öğretimsel koşullarını analiz etmek amacıyla geliştirilen ve sınıf, öğretmen ve öğrenci değişkenleri arasındaki ilişkileri tanımlamaya, karşılaştırmaya ve değerlendirmeye yarayan, bilgisayar destekli bir gözlem sistemidir (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquardi, 1997).

Bir bilgisayar programı olan ÇDDS, farklı ortamlardaki öğretimsel özellikleri değerlendirmeyi sağlayan üç araçtan oluşmaktadır. Bu araçlardan CISSAR (Code for Instructional Structure and Student Academic Response) genel eğitim sınıflarında, ESCAPE (Ecobehavioral system for Complex Assessments of Preschool Environments) özel gereksinimli olan ya da olmayan çocukların bulunduğu okulöncesi sınıflarında kullanılmaktadır. MS-CISSAR (the Mainstream Version of CISSAR) ise özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu, genel eğitim sınıfları, kaynaştırma sınıfları ya da özel alt sınıflarda kullanılmaktadır. ÖYATKS-K (Öğretimsel Yapı ve Akademik Tepkiler Kodlama Sistemi-Kaynaştırma sürümü) MS-CISSAR'ın Türkçe formudur ve kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretimsel özelliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (EK-4). ÖYATKS-K'nin Türkçe Formu Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar (2008) tarafından hazırlanmış; aracın güvenilirliği hem programın kendi ölçümlene çalışması ile hem de gözlemciler arası güvenirlik çalışmaları ile test edilmiş ve gözlemciler arası uyuma yüzdesi % 84 (ranj: %77-%90) olarak bulunmuştur.

ÖYATKS-K (Greenwood ve ark., 1997) kaynaştırma sınıflarındaki a) öğrenci davranışları, b) öğretmen davranışları, c) çevresel özellikler ve d) bu üç özelliğin birbiri ile etkileşimini



değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Araçta üç grupta toplanan 105 öğretimsel özellik, çevreye ilişkin beş (48 değişken), öğretmene ilişkin beş (36 değişken) ve öğrenciye ilişkin üç alt kategori (21 değişken) olmak üzere 13 alt kategoride toplanmıştır. Program kullanılarak sınıf ortamına ilişkin birden fazla öğretimsel değişken aynı zamanda kolayca değerlendirilmekte, öğretmene ve ortama ilişkin tüm özellikler aynı zamanda kayıt edilerek her değişkenin ortaya çıkış yüzdesine (tepki/ aralık yüzdesi) ilişkin bilgi elde edilmektedir. Ayrıca değerlendirme sonucunda öğretim sürecindeki durumsal faktörler ile öğrenci davranışlarının ilişkisi hakkında da bilgi elde edilmekte; sınıflardan toplanan veriler üzerinden, hücresel analiz, katılım analizi, profil analizi, eğilim analizi ve çevresel davranışsal analiz olmak üzere beş farklı analiz yapılabilmekte ve analiz sonuçları grafiklerle gösterilmektedir (Carta, Greenwood, Schulte, Arreaga- Mayer ve Terry, 1988). ÖYATKS-K ile kaynaştırma sınıflarının öğretimsel özelliklerine ilişkin gözlem verileri anlık zaman örnekleme yöntemi ile toplanmakta, 1 dakikalık zaman aralığı içinde, 20 sn.lik anlık zaman örnekleme ile çevre, öğretmen ve öğrenci değişkenleri programa kodlanmakta ve bu program ile analiz edilmektedir. Bu çalışmada, öğretmenin hedef davranışları (bireyselleştirme, geçiş, ödüllendirme) ÖĞRT.DGF ile öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları ÖĞR.DGF ile değerlendirilirken, öğretim sürecindeki tüm öğretmen özellikleri (öğretmen tanımı ve davranışları, öğretmenin onaylama davranışları, pozisyonu ve öğretim odağı değişkenleri) ile öğrencilerin akademik katılımları da (yazma, çalışmaya katılım, sesli ve sessiz okuma ile akademik konuşma davranışlarından oluşur) ÇDDS ile değerlendirilmiştir. ÇDDS'de yer alan öğretmen özellikleri ve öğrenci davranışları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1) *Öğretmen özellikleri:* ÇDDS'de yer alan öğretmen özellikleri a) öğretmen tanımı (sınıfta hangi öğretmenin olduğu), b) öğretmen davranışları (akademik soru, akademik yönerge ve akademik konuşma, görevle ilgili soru, görevle ilgili yönerge ve görevle ilgili konuşma, disiplinle ilgili soru, disiplinle ilgili yönerge ve disiplinle ilgili konuşma, sözel olmayan yardım, dikkat, sesli okuma, dersle ilgili şarkı- tekerleme söyleme ve tepki yok kodları), c) öğretmen onayı (onaylama, onaylamama ve hiçbir kodları), d) öğretmen odağı (hedef öğrenci, hedef öğrenciyle birlikte diğerleri, hiç kimse ve diğer kodları), e) öğretmen pozisyonu (önde, masada, sınıfın dışında, yanda, arkada) boyutlarında toplam 36 değişkenden oluşmaktadır. ÇDDS ile öğretmen davranışlarına ilişkin veri toplama amacıyla, uygulamanın başında ve sonunda, deneklerin (üç öğretmen) sınıflarında birer ders saatinde çekilen yirmişer dakikalık sınıf video-kayıtları kullanılmıştır. İlk olarak sınıf video-kayıtları üzerinden öğretmen

gözlemleri anlık zaman örnekleme tekniği ile toplanarak, veriler gözlem sonrasında bilgisayar programına (ÇDDS'ye) kaydedilmiştir. Daha sonra bu program ile her bir öğretmen değişkenine ilişkin veriler hücresel analiz yolu (aralık yüzdesi) ile analiz edilmiş, bu amaçla davranışların ortaya çıkış yüzdesi (davranışların ortaya çıktığı gözlem aralıklarının yüzdesi) “ *tepki sayısı/ toplam gözlem aralığı sayısı X 100* ” formülü ile hesaplanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquadri, 1997).

2) *Öğrenci davranışları*: ÇDDS ile yapılan analizler yoluyla öğrencilerin davranışlarının ortaya çıkış yüzdeleri (aralık yüzdeleri) hesaplanabilmekte, öğrenci ile akranlarının davranışları karşılaştırılabilmekte, ayrıca öğrencinin davranışları ile sınıfın çevresel koşulları (öğretmen özellikleri ve sınıf çevresi) arasındaki ilişki belirlenebilmektedir. Bu program kullanılarak öğrenci davranışlarına ilişkin yapılan bir diğer değerlendirme işlemi, *akademik katılım* analizidir. Akademik katılım analizi öğrencinin tek bir gözlem boyunca, dakika dakika akademik katılımını gösteren bir grafik sunar ve bu grafikte birlikte öğrencinin akademik davranış sergilediği gözlem aralıklarının yüzdesini (akademik/aktif katılım yüzdesi) verir. Buna göre, akademik katılım yüzdesi (%) gözlem aralıklarında ortaya çıkan akademik davranışların aralık yüzdelerinin toplamıdır. ÇDDS’de akademik katılım boyutunda incelenen davranışlar; akademik konuşma, sesli ve sessiz okuma, yazma ve çalışmaya katılım davranışlarından oluşmaktadır.

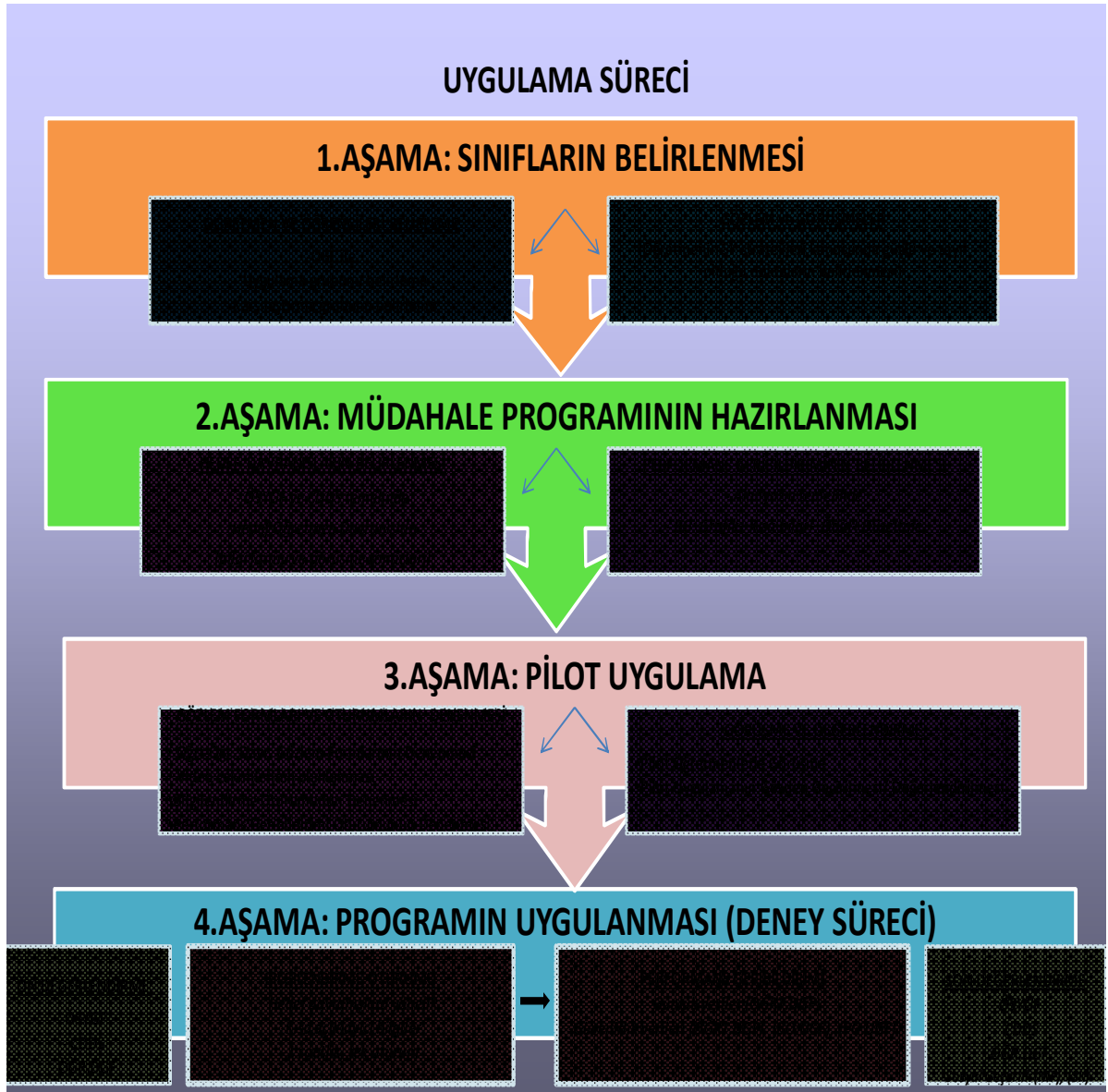
Bu çalışmada da, öğrencilerin akademik katılımlarını değerlendirmek amacıyla, uygulamanın başında ve sonunda, birer derste (iki evrede de aynı ders olmak üzere) çekilen 20 dakikalık sınıf video-kayıtları kullanılmıştır. Video-kayıtları üzerinden, öğrencilerin akademik davranışları anlık zaman örnekleme tekniği ile gözlemlenerek, toplanan veriler ÇDDS bilgisayar programına gözlem sırasında kaydedilmiş, daha sonra bu program ile öğrencilerin akademik katılım yüzdeleri; “*akademik davranışların gözlemlendiği aralıkların toplamı/ toplam gözlem aralığı sayısı X 100* ” formülü ile hesaplanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir (Greenwood ve ark. 1997).

**c) Öğrenci Davranış Gözlem Formu (ÖĞR.DGF):** Bu form, öğrencilerin sınıf içi olumlu ve olumsuz davranışlarının bir listesinden oluşmaktadır. Akalın (2007), tarafından geliştirilen bu gözlem formu, öğretmene sunulan PG'nin, öğrencinin olumlu ve olumsuz davranışları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla kullanılmıştır (EK-5). Aracın güvenilirliği gözlemciler arası güvenirlik çalışması ile belirlenmiş ve güvenirlik katsayısı ortalama %88 (ranj: 84-94)

olarak bulunmuştur (Akalin, 2007). ÖĞR.DGF için hazırlanan anahtarda davranışların her birinin objektif tanımları yer almaktadır. ÖĞR.DGF’de yer alan olumlu davranışlar; yazma, dinleme, akademik okuma (sesli/sessiz), akademik soru/ cevap/ konuşma, parmak kaldırma, yönergeler uyma, göreve/ işe/ materyallere bakma, görevle ilgili soru/ cevap/ konuşma, görevi uygulama/ göreve katılım ve materyalleri kullanma davranışlarını içermektedir. Olumsuz davranışlar ise; kendini uyarma, yerinden kalkma, ders dışı konuşma, ders dışı iş/ etkinlikle uğraşma, materyalleri amaç dışı kullanma, karşı gelme/ itiraz/ yönergeye uymama ve başkalarını rahatsız etme/ engelleme davranışlarından oluşmaktadır. Bu çalışmada, kaynaştırma öğrencisinin davranışları, uygulama öncesi ve sonrasında birer defa olmak üzere, akademik derste çekilen 20 dakikalık video kayıtları üzerinden gözlenmiş ve 1 dakikalık anlık zaman örnekleme kayıt tekniği ile toplanan veriler gözlem formuna kaydedilmiştir. Araştırmada, her bir kaynaştırma öğrencisinin hedef davranışlarının (olumlu ve olumsuz davranışlar) gerçekleşme sıklığını belirlemek için, tepki yüzdesi (%):  $\frac{\text{tepki sayısı}}{\text{gözlem aralığı sayısı}} \times 100$  formülü ile hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

## 2.10. Uygulama Süreci

Bu araştırmanın uygulama süreci, çalışma ve karşılaştırma grubundaki öğretmen ve öğrencilerin belirlenmesi, bilgilendirme materyalinin hazırlanması, pilot uygulama, bilgilendirme ve PG’ye dayalı sınıf yönetimi müdahale programının uygulanması (deney süreci) ile geçerlik ve güvenirlik verilerinin toplanması basamaklarından oluşmaktadır. Tüm bu basamaklar aşağıda sıra ile açıklanmış ve uygulama sürecine ilişkin akış şeması Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Uygulama süreci akış planı

**2.10.1. Öğretmen ve Öğrencilerin Belirlenmesi:** Bu ilk aşamada, çalışmanın uygulama grubu ve karşılaştırma grubundaki öğretmen ve öğrencilerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan Okul Bilgi Formu (OBF) kullanılmıştır (EK-1). MEB'ten gerekli izinler alındıktan sonra, bu form kullanılarak, araştırmacının çalışma grubunda açıklandığı gibi, katılımcıları belirlenmiştir.

**2.10.2. Bilgilendirme Materyalini Hazırlama:** Araştırmada kullanılacak olan bilgilendirme materyalini hazırlamak amacıyla, önleyici sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin alanyazın (Barton ve Wolery, 2007; Casey ve McWilliam, 2008; Colvin, Flannery, Sugai Monegan, 2009; DiGennaro, Martens ve Kleinmann, 2007; Mesa, Lewis- Palmer ve Reinke, 2005; Reinke, Lewis-Palmer ve Merrell, 2008) incelenmiş, araştırmacı

tarafından yapılan sınıf gözlemleri ve ön değerlendirmelerden (ÖSYGF ile) elde edilen verilerden yararlanılmış ve deneklerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda, öğretmenlerin öğrenme gereksimi duydukları hedef sınıf yönetimi stratejileri belirlenmiş, ardından programın içeriği oluşturulmuştur.

a) *Sınıf gözlemleri ve ön değerlendirmeler:* Araştırmanın başında, sınıf gözlemleri ve ÖSYGF ile yapılan ön değerlendirmeler sonucunda öğretmenlerin sorun yaşadıkları sınıf yönetimi stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu gözlemler sonucunda öğretmenlerin sınıf kuralları (kuralların oluşturulması, öğretilmesi ve uygulanması), öğretim materyallerinin uygun kullanımı, bireyselleştirme, yardım ve ipucu, geçişler, ödüllendirme ve dersi bitirmeye ilişkin stratejileri kullanmada güçlük yaşadıkları görülmüştür.

b) *Öğretmenlerle görüşme:* Sınıf gözlemlerinden elde edilen veriler doğrultusunda, çalışma grubu olarak belirlenen öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, ÖSYGF ile elde edilen gözlem sonuçlarından yola çıkılarak öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıklarında sorunlar, kullandıkları sınıf yönetimi becerileri ve öğrenmeye ihtiyaç duydukları öncelikli beceriler belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinden en fazla öğrenme gereksimi duydukları ve alanyazında da sıklıkla vurgulanan üç strateji (öğretimi bireyselleştirme, geçiş ve ödüllendirme) öğretmenlere kazandırılmak istenen stratejiler (hedef davranışlar) olarak belirlenmiştir.

c) *Bilgilendirme materyalinin içeriğinin belirlenmesi:* Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri konusunda güçlü ve zayıf olduğu noktalar belirlenmiştir. Böylece, çalışmanın hedef davranışları ve öğretmenlere sunulacak bilgilendirme materyalinin içeriği (sınıf yönetimi stratejileri/ hedef davranışlar) belirlenmiştir. Aşağıda bilgilendirme materyalinde yer alan hedef davranışlar kısaca tanımlanmıştır.

*Bireyselleştirme (öğretimin bireyselleştirilmesi):* Bireyselleştirme; öğretmenin öğretim yaparken sınıftaki öğrencilerin seviyesine uygun olarak, öğretim yönteminde, öğretimsel gruplamada, materyallerde vb. uyarlamalar, düzenlemeler ya da değişiklikler yapması olarak tanımlanabilir. Öğretimi bireyselleştirme; özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda her öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağlamak açısından

oldukça önemlidir. Ders sürecinde, öğretmenin öğretim yaparken sınıftaki özel gereksinimli öğrencileri göz önüne alması ve bu öğrencilere yönelik olarak bazı uyarlamalar yapması gerekmektedir. Bunun için, gerektiğinde, öğretmenin yardım ve ipucu, uyarlamalar ya da öğrenme fırsatı gibi bireyselleştirme seçeneklerinden öğrenciye uygun olanı seçmesi ve bunu sınıfta uygulaması gerekmektedir (Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar, 2008). a) *Uygun yardım*: Öğretmenin kısa süreli de olsa özel gereksinimli öğrenciyle bireysel olarak çalışması, özel gereksinimli öğrencinin bir arkadaşından yardım almasını sağlaması ya da özel gereksinimli öğrenci verilen görevi yapamadığı zaman ona model olması / yardım etmesi basamaklarını içerir. b) *Uyarlamalar*: Öğretmenin dersin içeriğinde özel gereksinimli öğrenciye uygun değişiklikler (sınıf ortamını/ materyali / amaçları uyarlama) yapmasıdır. Örneğin; *öğrencinin yerini değiştirme, ona yardımcı kitap, dergi ya da ders materyali sunma, vb. gibi.* c) *Öğrenme fırsatı*: Öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye öğrenme fırsatları vermesidir. Öğrenme fırsatı “*öğretmenin öğrenciye bir soru sorması ya da bir yönerge vermesiyle başlar ve gerekli olduğunda yardım ederek öğrencinin doğru tepki vermesinin sağlanması ve öğrencinin doğru tepkisi / yanıtı için ödüllendirilmesiyle*” tamamlanır.

**Geçiş:** Bir etkinliğin bitmesi ve diğer etkinliğe başlama arasındaki süreçtir ve bu süreçte yapılan hazırlıklar, işlemler geçişi oluşturur. Yazma etkinliğinden okuma etkinliğine, problem çözmeden sessiz okumaya ya da sesli okumadan deftere yazmaya geçiş ya da sınıftan çıkış, sınıfa dönüş, vb. gibi durumlar geçiş olarak kabul edilmektedir (Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar, 2008). Bazı öğretmenler geçişleri planlamadıkları için hem çok zaman kaybederler, hem de öğrencilerin bir kısmı bu geçişleri istenilen hızda ve şekilde yapamazlar. Etkinlikler arasında uygun geçişler yapılması, istenmeyen davranışların azaltılması ve öğrenme zamanının üst düzeye çıkarılmasında önemlidir. Etkili öğretmenler geçişler için önceden belirlenmiş işaretlerle (dikkat çekme, yönerge verme, materyalleri söyleme gibi) öğrencileri yönlendirir ve geçişleri etkili bir şekilde yöneterek zaman kaybını önlerler. Bir derste geçişlerin gözlenebilmesi için, öğretmenin bir ders içinde en az iki etkinlik yapmış olması gerekmektedir. Bir geçişin uygun şekilde gerçekleşmesi için, öğretmenin, bir etkinlikten diğer etkinliğe geçerken tüm sınıfın geçiş için hazır olmasını beklemesi; geçiş yapılacak etkinliğin adını söylemesi; geçişin nasıl yapılacağını söylemesi/ gerektiğinde göstermesi/ prova yaptırması ve geçişlerde, sınıftaki tüm öğrencileri izlemesi, geçiş sırasında öğrencileri takip etmesi gerekmektedir.

**Ödüllendirme:** Ödüllendirme, “çocuğa olumlu / istendik bir davranışının ardından hoşuna gidecek bir şeyin verilmesi” olarak tanımlanabilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Ödül ise, istendik davranışın ardından verilen ve çocuğun hoşuna giden herhangi bir şeydir. Bu ödüller, çocuğun sevdiği bir yiyecek, hoşlandığı bir etkinlik olabileceği gibi, öğretmenin “aferin, çok iyi, harika” demesi ya da çocuğun başını okşamaması, sarılması gibi sosyal ödüller de olabilir. Çocukların olumlu davranışlarının, örneğin sınıf kurallarına uymalarının ödüllendirilmesi, bu davranışların kalıcı olmasını ve artmasını sağlar. Bu davranışlarda artma olabilmesi ya da çocuğun olumlu davranışları sürekli sergilemesi için verilecek ödülün çocuk için anlamlı (istediği bir şey) olması ve olumlu davranışın hemen arkasından verilmesi gerekir. Bir derste öğretmenin ödüllendirmelerini gözleyebilmek için, öncelikle öğretmenin öğrencilerin olumlu davranışlarını fark etmesi ve bu davranışları pekiştirmek amacıyla öğrencileri ödüllendirmesi gerekir. Uygun bir ödüllendirme için öğretmenin, öğrencilerin yaşına ve düzeyine uygun ödüller kullanması; öğrencileri ödüllendirirken ödülün ne olduğunu söylemesi; öğrencileri ödüllendirirken, ödülü kime verdiğini ve ödüllendirdiği davranışın ne olduğunu belirtmesi gerekir.

Bilgilendirme oturumunun uygulama basamakları ise;

- 1) Bilgilendirme oturumuna ve içeriğe ilişkin giriş konuşması yapılması
- 2) Stratejilerin bilgilendirme materyaline uygun sırada anlatılması
- 3) Hedef stratejilerle ilgili örneklerin verilmesi
- 4) Konularla ilgili, varsa öğretmenin sorduğu soruları yanıtlanması
- 5) Hazırlanan bilgilendirme (okuma) materyalinin öğretmene verilmesi
- 6) Öğretmene bir sonraki aşamada ne yapılacağına (gözlem ve PG uygulaması) ilişkin bilgi verilmesi olarak belirlenmiştir.

**2.10.3. Pilot Uygulama:** Araştırma sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunları önceden belirleyebilmek ve gerekli uyarlamaları yapmak amacıyla, araştırmanın deney süreci öncesinde, araştırmanın yapıldığı okulla aynı bölgedeki, benzer fiziksel-öğretimsel koşullara sahip başka bir okulda, kaynaştırma sınıflarında çalışan iki öğretmen ile 1-2 hafta süren bir uygulama (toplam 100 dk. süren iki bilgilendirme oturumu ve her sınıftan üç ders olmak üzere toplam altı sınıf gözlemi) gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulamaya katılan öğretmenlerde de, araştırmaya katılan deneklerde aranan ön koşul özellikler aranmış, Okul Bilgi Formu (EK-1) ile belirlenen 2. ve 3. sınıf düzeyindeki sınıflardan ikisinde, öğretmen ve kaynaştırma öğrencisi çifti üzerinde uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada;

- Gözlem formlarının denenmesi ve video çekimlerinin planlanması,
- Örnek bilgilendirme ve performans geribildirimi oturumlarının gerçekleştirilmesi,
- Pilot uygulama üzerine öğretmen görüşlerinin alınması ile pilot uygulama sürecinin gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarına yer verilmiştir.

Pilot uygulamanın sonunda elde edilen veriler gözden geçirilmiş ve araştırmancının tüm uygulama süreci ile formlar ve program üzerinde gerekli düzeltmeler ve uyarlamalar yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda yapılan düzeltme ve uyarlamalar aşağıda özetlenmiştir.

a) *Gözlem formlarının denenmesi:* Araştırmancının başında, araştırmacı ile gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplayacak olan bağımsız gözlemcinin, gözlem formlarını kullanarak sınıfta öğretmen ve öğrencileri gözlemesi ve verileri gözlem formlarına kaydetmeleri planlanmıştır. Ancak, pilot çalışmada yapılan gözlem denemelerinde, sınıfların hareketli ve karmaşık yapısı içinde öğretmen ve öğrenci davranışlarını aynı anda gözleyip farklı kayıt tekniklerini kullanarak gözlem formlarına kaydederken veri kaybı olduğu görülmüştür. Bu nedenle veri kaybını önlemek ve verilerin geçerliliğini arttırmak amacıyla, uygulamanın gözlem araçları ile toplanacak tüm verilerinin sınıf video çekimleri yoluyla kaydedilmesine karar verilmiştir.

b) *Bilgilendirme oturumu (BO):* Pilot uygulamanın bilgilendirme oturumunda, öğretmenlere önce içerik (bilgilendirme materyali) sunulmuş, ardından oturumun sonunda hazırlanan okuma materyali verilerek içeriğin uygun ve anlaşılır olup olmadığı, örneklerin açık olup olmadığı sorulmuştur. Pilot uygulamada, bilgilendirme oturumunda sunulan okuma materyalinin içeriği öğretmenler tarafından uygun ve anlaşılır bulunmuştur. Araştırmancının başında, 1-2 oturum olarak planlanan bilgilendirme programının tek oturumda gerçekleştirilebildiği ve ortalama bir saat sürdüğü görülmüştür. Başlangıçta, okul saati öncesi ya da okul çıkışında yapılabileceği düşünülen bilgilendirme oturumunun, öğretmenlerin okul çıkışında zamanlarının olmaması nedeniyle okul saatinden önce yapılması gerektiği görülmüştür. Bu amaçla, okul saatinde öğrencilerin tören alanına alınması ve sınıflara girişlerinin düzenlenmesi gibi faktörler de göz önüne alınarak, bilgilendirme oturumu gerçekleştirilecek öğretmenin ders zili çalmadan en az 1- 1,5 saat önce okula gelmesinin sağlanması gerektiği görülmüştür.



c) *Performans geribildirim (PG) oturumları*: Pilot çalışmaya katılan öğretmenlerle örnek PG oturumları da gerçekleştirilmiş, bu uygulama sonucunda öğretmenler kendilerine sunulan PG'nin içeriğinin anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, müdahale programında belirlenen PG'nin 'grafiğin nasıl okunduğunun öğretmene açıklanması' basamağına (bkz.9.Bağımsız Değişken) her PG oturumunda gerek olmadığı; bu basamağın ilk PG oturumunda uygulanmasının, sonraki oturumlarda ise grafikteki verilerin kısaca açıklanmasının yeterli olacağı düşünülmüştür. Bu aşamada ayrıca, PG'nin süresi, zamanı ve yeri de gözden geçirilmiştir. Pilot uygulamada elde edilen bilgi ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda PG oturumlarının okulun boş bir sınıfında (fen laboratuvarında) daha sessiz bir ortamda gerçekleştirilmesi ve en fazla 10 dakika sürecek şekilde planlanması kararlaştırılmıştır.

**2.10.4. Deney Süreci:** Araştırmanın deney süreci; ön değerlendirme, başlama düzeyi verilerinin toplanması, yoklama oturumları, uygulama oturumları, son değerlendirme ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Araştırmanın deney sürecine ilişkin tüm basamakları aşağıda açıklanmıştır.

**a) Ön Değerlendirmeler:** Ön değerlendirme aşamasında çalışmanın yürütüleceği sınıflarda, ard arda üç akademik derste (Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi), ders saati (40 dk) boyunca sınıf video çekimleri yapılmış ve bu video kayıtları üzerinden uygulamanın öğretmen ve öğrenciye ilişkin ön-test verileri toplanmıştır.

1) *Öğretmenin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi*: Ön değerlendirme aşamasında çalışmanın yürütüleceği sınıflarda, üçer kez olmak üzere, akademik derslerde (Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi) ders saati (40 dk) boyunca öğretmenlerin sınıflarında video çekimleri yapılmış ve bu video kayıtları üzerinden ÖSYGF kullanılarak (EK-3) öğretmenlerin uygulama öncesindeki önleyici sınıf yönetimi becerileri değerlendirilmiştir. Bu amaçla ilk olarak, videolardan elde edilen veriler ÖSYGF'ye kaydedilmiş ve öğretmenlerin gözlem formundan aldıkları puanlar ayrı ayrı hesaplanmış, daha sonra her öğretmenin üç gözlemden aldığı puanların ortalaması alınmıştır. Elde edilen bulgular, ön-test verileri olarak gruplanmış ve uygulama sonunda alınan son-test verileri üzerinden öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini karşılaştırmak amacıyla kullanılmıştır.

2) *Öğretmen özelliklerinin incelenmesi:* Ön değerlendirme aşamasında, çalışmanın yürütüleceği sınıflarda çekilen video-kayıtları, uygulama öncesi ve sonrasındaki öğretmen özelliklerini karşılaştırmak amacıyla da kullanılmıştır. Bu amaçla, müdahale öncesinde akademik derslerde çekilen video-kayıtları üzerinden ÇDDS (ÖYATKS-K) kullanılarak öğretmen özellikleri incelenmiştir (EK-4). İlk olarak, videolardan elde edilen veriler, anlık zaman örnekleme kayıt tekniği ile ÇDDS bilgisayar programına aktarılmış ve bu program ile öğretmen değişkenleri analiz edilmiştir. Bu amaçla, hücresel analiz yapılarak öğretmen özelliklerine ilişkin üç gözlemden toplanan veriler (aralık yüzdeleri) ayrı ayrı hesaplanmış, daha sonra bu yüzdelerin ortalaması alınmıştır. Elde edilen bulgular, ön test verileri olarak gruplanmış ve uygulama sonunda öğretmenlerin ÇDDS'den elde ettikleri son test verileriyle karşılaştırmak amacıyla kullanılmıştır.

3) *Öğrenci davranışlarının incelenmesi:* Ön değerlendirme aşamasında, çekilen video-kayıtları, uygulama öncesi ve sonrası öğrenci davranışlarını ve öğrencilerin akademik katılımlarını karşılaştırmak amacıyla da kullanılmıştır.

i. *Öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları:* Araştırmanın ön değerlendirme aşamasında, akademik derslerde çekilen video-kayıtlarından biri (ön test- son test aynı ders olmak üzere) üzerinden 20 dakikalık öğrenci gözlemleri gerçekleştirilmiş ve 1 dakikalık anlık zaman örnekleme kayıt tekniği ile öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları ÖĞR-DGF'ye kaydedilmiştir (EK-5). Daha sonra, bu form ile elde edilen veriler üzerinden olumlu ve olumsuz davranışların tepki yüzdeleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Her iki gözlem formu ile toplanan verilerden elde edilen öğrenci bulguları, ön-test verileri olarak gruplanmış ve uygulama sonunda elde edilen son-test verileri ile karşılaştırmak amacıyla kullanılmıştır.

ii. *Öğrencilerin akademik katılımları:* Bu amaçla, müdahale öncesinde akademik derslerde çekilen video-kayıtları üzerinden ÇDDS (ÖYATKS-K) kullanılarak (EK-4), anlık zaman örnekleme kayıt tekniği ile öğrencilerin davranışları programa kaydedilmiş ve programda yer alan analizler yoluyla öğrencilerin akademik katılım yüzdeleri hesaplanmıştır.

**b) Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanması:** Çalışmanın deney sürecine ilişkin başlama düzeyi verileri ÖĞRT.DGF ile toplanmış, bu amaçla deneklerin sınıflarında eş zamanlı olarak üç akademik derste çekilen 20 şer dakikalık sınıf video çekimleri kullanılmıştır. Bu aşamada ilk olarak, öğretmenlerin hedef davranışlara ilişkin doğru ve yanlış tepkileri videolar izlenerek gözlemlenmiş, her davranış ortaya çıktığı anda, gözlem formuna kaydedilmiştir. Daha sonra elde edilen bu veriler üzerinden hedef davranışlara ilişkin doğru uygulama yüzdesi; “*doğru tepki sayısı / toplam tepki sayısı (doğru ve yanlış tepkilerin toplamı) X 100*” formülü ile hesaplanmıştır. Bu aşamada, deneklerde en az üç kararlı başlama düzeyi verisi (veri noktalarının en az %80’inin %15’ten fazla ortalamadan uzaklaşmaması) elde edildiğinde, birinci öğretmen ile uygulamaya geçilmiştir (Tawney ve Gast, 1984: Akt. Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu aşamada, araştırmacı tarafından öğretmenlere herhangi bir bilgilendirme yapılmamış, geribildirim verilmemiş ya da herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Başlama düzeyi evresinde her denek ile üç oturum olmak üzere toplam dokuz başlama düzeyi oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlardan elde edilen veriler, grafikteki uygun bölüme işlenmiştir.

**c) Günlük Yoklama Oturumları:** Yoklama oturumlarında, ikinci ve üçüncü denekten daha önceden belirlenmiş zamanlarda (haftada bir) yoklama verisi toplanmıştır. Bu amaçla, her yoklama oturumu için akademik derslerde 20 şer dakikalık sınıf video çekimleri yapılmış; bu video kayıtları izlenerek, veriler Öğretmen Davranış Gözlem Formuna (EK-2) kaydedilmiş ve hedef davranışların doğru uygulama yüzdeleri, yukarıda anlatıldığı gibi hesaplanmıştır. Yine bu süreçte sadece yoklama verisi toplanmış, öğretmene herhangi bir bilgilendirme, geribildirim ya da müdahalede bulunulmamıştır.

**d) Bilgilendirme Oturumu ve Performans Geribildirimi:** Çalışmanın uygulama aşaması iki basamaktan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğretmenin sınıf yönetimi davranışlarına yönelik bir bilgilendirme oturumu; ikinci aşamada ise bu bilgilendirmenin hemen ardından öğretmene sunulan PG oturumları yer almıştır. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

1. *Bilgilendirme oturumu (BO):* Görsel sunu ile sunum yapılan bu oturumda, müdahale programındaki hedef davranışlar kısaca tanımlanmış ve her davranışın doğru sergilenme biçimi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bu oturumda ayrıca, müdahale

programı ve uygulanacak yöntem (PG ve grafiksel analiz) hakkında açıklama yapılmış ve bilgilendirme programının içeriğine ilişkin olarak hazırlanan okuma materyali öğretmene verilmiştir.

Her denekle, PG'nin sunulmasına geçilmeden önce gerçekleştirilen bu oturumda, müdahale programının içeriği "sunuş yoluyla öğretim stratejisi" ile öğretmene sunulmuştur (Küçükahmet, 1997). Sunuş yoluyla öğretimde, "tümdengelim yöntemi" kullanılır. Bu yöntem uyarınca önce, kavram ve genellemeler ayrıntılı olarak açıklanır, daha sonra bu kavram ve genellemelerle ilgili çeşitli örnekler verilir. Konu yeterince anlaşılincaya kadar örneklerin verilmesine devam edilir ve yapılan açıklamalar görsel araç ve gereçlerle desteklenir. Sunuş yoluyla öğretimde, soru-yanıt ve tartışma yöntemlerine yer verilmesi anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına yol açar. Sunuş yoluyla öğretim açıklama gerektiren her durumda başarıyla uygulanabilen bir stratejidir.

Bu çalışmanın bilgilendirme oturumunda da sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılarak, öğretmene hedef davranışlara ilişkin içerik anlatılmış, bu amaçla hazırlanan görsel sunu (slaytlar) kullanılmış, hedef davranışlara ilişkin örnekler verilmiş ve soru-cevap yolu ile öğretmenin sorularına cevap verilmiştir.

Bilgilendirme oturumunda şu basamaklara yer verilmiştir; bilgilendirme oturumuna ve içeriğe ilişkin giriş konuşması yapılması, öğretim programının (sınıf yönetimi, önleyici sınıf yönetimi stratejileri ve hedef davranışlar hakkında bilgi) sunulması, konuyla ilgili örneklerin verilmesi, varsa öğretmenin sorduğu soruların yanıtlanması ve öğretmene bir sonraki aşamada ne yapılacağına ilişkin bilgi verilmesi. Bu şekilde özetlenen, bilgilendirme oturumu sırasında öğretmene herhangi bir performans geribildiriminde bulunulmamış, oturumun bitiminden hemen sonraki derste hedef davranışlara yönelik ilk video-kaydı alınarak, bu video-kaydı üzerinden gözlem yapılmış ve ardından PG oturumlarına geçilmiştir.

*2. Performans geribildirimi (PG) oturumları:* Çalışmanın deney sürecinde asıl etkisine bakılan müdahale, bilgilendirme oturumu ve ardından öğretmene sunulan PG olmuştur. PG oturumları için ilk olarak, bilgilendirme oturumu sonrasında birinci deneğin sınıfında bir ders saatinde 20 dakikalık video çekimi yapılmış ardından bu video kaydı izlenerek, çalışmanın hedef davranışlarına ilişkin veriler Öğretmen Davranış Gözlem Formuna

kaydedilmiştir (EK-2). Daha sonra bu veriler üzerinden doğru uygulama yüzdeleri hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar grafiğe işlenmiştir. Ardından, bir sonraki gözleme geçmeden önce (gözlem yapılacak dersten bir önceki teneffüste), birinci denek ile ilk PG oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda, ilk olarak, bir önceki gözlemin sonucu grafik olarak sunulmuş ve öğretmenin o gözleme ilişkin performansı (hedef davranışları doğru uygulama düzeyi) üzerine grafiksel-sözel geribildirim verilmiştir.

Araştırmanın deney sürecinde, öğretmene sunulan performans geribildirimleri, günlük verilere dayalı çizgisel grafik yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu geribildirimler, grafiğin kısaca açıklanması, müdahale programında yer alan hedef davranışlara ilişkin basamaklardan gerçekleştirilenler için kısa bir bilgi ve ödüllendirme, gerçekleştirilmeyen ya da eksik yapılanlar için kısa açıklamalar ve düzeltmeler şeklinde olmuştur. Bu işlem, uygulama oturumları boyunca, müdahale programında belirlenen uygulama ölçütü (hedef davranışların doğru uygulama yüzdelerinin %70 ve üzerinde olması ve verilerin kararlılık göstermesi) karşılanıncaya kadar aynı şekilde tekrarlanmıştır. Birinci denekle uygulama oturumlarında belirlenen ölçüte yaklaşıldığında hemen bir sonraki denekten ikinci başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanmıştır. Birinci denekle uygulama oturumlarında, belirlenen ölçüt karşılandığında ve bu durum en az üç oturum tekrarlandığında, performans geribildirimine son verilmiş ve ikinci denekle uygulama aşamasına geçilmiştir. Yukarıda açıklandığı gibi, birinci denekle yapılan işlemler aynı şekilde ikinci denekte de uygulanmış, ardından üçüncü denekle de aynı işlemler tekrarlanmıştır. Araştırmanın deney sürecinde, birinci öğretmen ile yedi, ikinci öğretmen ile altı ve üçüncü öğretmen ile beş oturum olmak üzere toplam 18 PG oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlardan elde edilen veriler, grafiklere işlenmiştir.

**e) Son Değerlendirmeler:** Uygulama aşaması tamamlanan her denekle son bir değerlendirme aşaması daha gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirme aşamasında çalışmanın yürütüldüğü sınıflarda, ard arda üç akademik derste (Türkçe, matematik ve hayat bilgisi), ders saati (40 dk) boyunca sınıf video çekimleri yapılmış ve bu video kayıtları üzerinden uygulamanın öğretmen ve öğrenciye ilişkin son-test verileri toplanmıştır. Son test verileri, ön değerlendirme aşamasında açıklandığı gibi toplanmış, elde edilen veriler üzerinden öğretmen ve öğrenci sonuçları ön test- son test verileri olarak karşılaştırılmıştır. Bu aşamada ayrıca, sosyal karşılaştırma amacıyla ÖĞRT.DGF ve ÖĞR.DGF ile toplanan veriler kullanılmış ve uygulama grubunun son test verileri ile

karşılaştırma grubunun verileri toplanmış, elde edilen bulgular üzerinden öğretmen ve öğrenci grupları karşılaştırılmıştır.

**f) İzleme Oturumları:** Çalışmanın müdahale aşamasında, hedef davranışlar ölçütü karşıladıktan sonra uygulaması tamamlanan her denekten haftada bir kez olmak üzere izleme verileri toplanmıştır. Müdahale tamamlandıktan altı ay sonra da, deneklerle son bir izleme oturumu daha gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında, birinci denekten altı, ikinci denekten dört ve üçüncü denekten üç oturum olmak üzere toplam 13 izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Deney sürecinde, ölçütü karşılayan her denekle yapılan son PG oturumunda uygulamanın sonlandırıldığı belirtilmiş ve bir sonraki aşama (izleme) hakkında bilgi verilmiştir. İzleme aşamasında, öğretmenlere herhangi bir performans geribildiriminde bulunulmamış, sadece Öğretmen Davranış Gözlem Formu ile izleme verisi toplamak üzere akademik derslerde 20-25 dakikalık video çekimleri yapılmıştır, bu oturumlardan elde edilen veriler, grafikteki uygun bölüme işlenmiştir.

### 2.11. Verilerin analizi

Araştırmanın deneysel (tek denekli araştırma) model kullanılarak, ÖĞRT.DGF'den elde edilen verileri, grafiksel (görsel) analiz tekniklerinden çizgi grafik kullanılarak analiz edilmiştir. Görsel analiz, grafiğin görsel olarak incelenmesiyle, uygulamanın etkililiğinin güvenilirliğine ve tutarlılığına ilişkin bir görüşe varılması olarak tanımlanmıştır (Kazdin, 1982: Akt. Tekin-İftar ve Kırcaali – İftar, 2004). Grafikte yatay ekseninde oturum sayıları, dikey ekseninde ise öğretmenin hedef sınıf yönetimi stratejilerini doğru uygulama yüzdeleri yer almaktadır. Bu grafikler incelenirken öğretmenden elde verilerin, doğru uygulama yüzdelerinin %70 ve üzerinde olması ve bu durumun üst üste en az üç oturum sürmesi temel ölçüt olarak kabul edilmiş; verilerin eğilim ve kararlılığına (Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2004) bakılarak uygulamanın etkililiğine karar verilmiştir.

Deney öncesi model kullanılarak, ÖSYGF'den elde edilen veriler için ortalama ve ÖĞR.DGF ile toplanan veriler için tepki (aralık) yüzdeleri hesaplanmıştır, ÇDDS ile toplanan veriler için de hücresele analiz ve katılım analizleri yapılmıştır. Bu modellerle elde edilen veriler üzerinden grup içi uygulama öncesi ve sonrası karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ayrıca, ÖĞRT.DGF, ÖSYGF ve ÖĞR.DGF kullanılarak uygulama sonrasındaki ölçümlerden elde edilen bulgular sosyal geçerlik çalışmaları kapsamında gruplararası karşılaştırmaları yapmak amacıyla da kullanılmıştır.

## 2.12. Gözlemcilerarası Güvenirlik Verileri

Tek denekli araştırmanın bağımlı değişkenine ilişkin güvenirlilik verileri, bağımsız gözlemci olarak belirlenen, bir yüksek lisans öğrencisi tarafından toplanmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkene ilişkin güvenirlilik verilerini toplamak amacıyla, Öğretmen Davranış Gözlem Formu (EK-2) kullanılmış, gözlemci eğitimi yapmak için de hedef davranışlar ve davranış örneklerinin yer aldığı bir bilgi notu hazırlanmıştır. Daha sonra, yüksek lisans öğrencisiyle, bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik analizi için örnek video-kayıtları üzerinden gözlemci eğitimi ve güvenirlilik çalışması denemeleri gerçekleştirilmiştir.

**a) Gözlemci eğitimi:** Bağımlı değişkene ilişkin güvenirlilik verilerini toplamak amacıyla ilk olarak gözlemci eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla; daha önce başka bir araştırma (Akalin, 2007) kapsamında, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çekilmiş ve öğretmenlerden kullanım izni alınmış 35-40 dakikalık, iki CD kullanılmıştır. Bağımsız gözlemcinin eğitimi araştırmacı tarafından yapılmış, bu eğitim her biri yaklaşık bir saat süren toplam dört oturumda gerçekleştirilmiştir. Örnek CD'ler üzerinden, ÖĞRT.DGF kullanılarak, olay kaydı gözlem kayıt tekniği ile kaydedilen verilerle hesaplanan gözlemcilerarası güvenirlilik yüzdesi %90-100 olana kadar çalışılmış, tanımları anlaşılmayan davranışlar üzerinde karar birliğine varılana kadar güvenirlilik çalışmalarına devam edilmiştir. Öğretmenin hedef davranışlarına ilişkin toplam tepki sayısı üzerinden "*gözlemcilerarası güvenirlilik katsayısı= (küçük sayı/ büyük sayı) X 100*" formülü ile hesaplanmış (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Timuçin, 2008); güvenirlilik katsayısı %93 olarak bulunmuş ve bu sonuç belirlenen ölçütün (%80), (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) üzerinde olduğundan gözlemci eğitimi sonlandırılmıştır

**b) Gözlemcilerarası güvenirlilik:** Araştırmanın bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik verilerini toplamak amacıyla, öğretmen davranış gözlem formu (ÖĞRT.DGF) kullanılmış (EK-4) ve bu formla toplanan veriler üzerinden güvenirlilik yüzdeleri hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik verileri, her bir denek için ayrı ayrı olmak üzere, deney sürecindeki yoklama, uygulama ve izleme oturumlarının en az %20'sinde toplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Gözlemci, toplam gözlemlerin tesadüfi yöntemle belirlenen %20'sinde (toplam 9 CD), araştırmacıdan bağımsız olarak, uygulama aşamasında çekilen video kayıtları üzerinden öğretmeni gözleyerek, hedef öğretmen davranışlarını değerlendirmiş ve ÖĞRT.DGF'ye

kaydetmiştir. Daha sonra bu oturumlara ilişkin araştırmacı ile gözlemcinin gözlem formları karşılaştırılmış ve gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı yukarıdaki formülle hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda, üç denekten (Ö1, Ö2, Ö3) elde edilen verilerin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı; ortalama %90 olarak bulunmuş (birinci öğretmen:%92; ikinci öğretmen:%95 ve üçüncü öğretmen:%82) ve verilerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir (Wolery ve diğ., 1988: Akt. Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

### **2.13. Uygulama Güvenirliği Verileri**

Bu araştırmanın bağımsız değişkene ilişkin uygulama güvenilirliği verileri, biri bilgilendirme oturumları, diğeri performans geribildirim oturumları için olmak üzere iki doktora öğrencisi tarafından toplanmıştır. Bağımsız değişkene ilişkin uygulama güvenilirliği verilerini toplamak amacıyla Bilgilendirme Oturumu ve Performans Geribildirim Uygulama Güvenirliği Formları kullanılmış (EK-6a ve 6b) ve bu formlarla toplanan veriler üzerinden güvenilirlik yüzdeleri hesaplanmıştır.

Performans geribildirimine ilişkin uygulama güvenilirliği verileri, müdahale programını uygulama aşamasında ve öğretmene sunulan geribildirim oturumlarında kaydedilen ses-kayıtları üzerinden; bilgilendirme oturumuna ilişkin uygulama güvenilirliği verileri ise, PG öncesinde her denekle birer kez gerçekleştirilen bilgilendirme oturumlarında kaydedilen ses-kayıtları üzerinden toplanmıştır. Bu amaçla, araştırmacı yaptığı her bilgilendirme ve performans geribildirim oturumunun ses-kaydını almıştır. Araştırmanın performans geribildirim sunulan oturumları ortalama 10 dakika (ranj: 5-20 dk.) sürmüş ve birinci denekten 7; ikinci denekten 6; üçüncü denekten 5 olmak üzere toplam 18 oturumda, 182 dakikalık ses-kaydı alınmıştır. PG öncesindeki bilgilendirme oturumları ise ortalama 41 dakika (ranj: 34-54dk) sürmüş ve üç oturumdan toplam 122 dakikalık ses-kaydı elde edilmiştir.

Daha sonra, uygulama güvenilirliği verilerini toplamak amacıyla çalışma hakkında ayrıntılı bilgi verilen bağımsız gözlemcilerden biri (doktora öğrencisi), üç deneğe ait toplam 18 oturumun % 20'sini oluşturan 5 ses-kaydını dinlemiş ve her bir kayıt için, araştırmacının performans geribildirim verirken yerine getirdiği basamakları, Performans Geribildirim Uygulama Güvenirliği Formu üzerine işaretlemiştir (EK-6b). Aynı şekilde, diğer bağımsız gözlemci de deneklere ait bilgilendirme oturumlarına ilişkin üç ses kaydının tamamını dinlemiş ve araştırmacının bilgilendirme oturumu sırasında



yerine getirdiği basamakları Bilgilendirme Oturumu Uygulama Güvenirliği Formu'na kaydetmiştir (EK-6a). Bu kontrol listelerinde yer alan tüm basamakların gerçekleştirilme yüzdesi üzerinden, “*uygulama güvenirligi katsayisi (%)=,gözlenen uygulamacı davranışı/ planlanan uygulamacı davranışı X 100*” formülü ile hesaplanmıştır (Billingsely, White ve Munson, 1980: Akt. Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Yapılan uygulama güvenirligi analizleri sonucunda, üç deneğin hem bilgilendirme oturumları hem de performans geribildirim oturumlarına ilişkin uygulama güvenirligi katsayıları %100 olarak bulunmuş, böylece araştırmacının her bir denekle programı planlandığı gibi yürüttüğü görülmüştür.

#### **2.14. Sosyal Geçerlik Verileri**

Sosyal geçerlik (social validation), uygulanan programın etkililiğinin niteliksel boyutları ile ilgili kavramları inceler; dolayısıyla, sosyal geçerlikte davranış değişikliğinin sosyal açıdan kabul edilebilirliği ele alınır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Uygulamanın sosyal geçerliğini belirleyebilmek için öğretim ya da davranış değiştirme amacının uygunluğu, bu amacı karşılamak üzere kullanılan yöntemlerin uygunluğu ve elde edilen bulguların uygunluğu incelenmelidir (Hawkins, 1991; Wolf, 1978). Bu araştırmada da uygulamanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla, Memnuniyet Formu ve sosyal karşılaştırma yoluyla olmak üzere iki tür geçerlik verisi toplanmıştır. Memnuniyet Formu kullanılarak araştırmacının deney grubu öğretmenlerinin uygulanan müdahale programı ile yöntemin ve amacın uygunluğuna ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında, sosyal karşılaştırma yoluyla da uygulama grubundaki öğrenciler ile karşılaştırma grubundaki öğrencilerin davranışları karşılaştırılarak çalışmanın öğrenci çıktıklarına ilişkin geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla kullanılan veri toplama araçları aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

- a) Memnuniyet Formu (MF):** Katılımcıların uygulanan programdan memnuniyetlerini değerlendirmek ve hedef davranışlar, kullanılan yöntemin ve programın sonuçlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından alanyazın (Allinder ve Oats, 1997; Calvert, 1986; Dahl, Tervo ve Symons, 2007; Güldenoğlu, 2008; Güner, 2010; Vuran ve Sönmez, 2008) incelenerek bu araştırma için geliştirilen form kullanılmıştır (EK-7). Memnuniyet formu 19 sorudan oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde, 0 ila 10 arasında derecelendirilen ve uygulanan müdahale programının uygunluğunu belirlemeyi amaçlayan likert tipi 16 madde yer almaktadır. Bu maddelere,

üç öğretmenin verdiği puanların ortalaması alınmış; buna göre ortalama 5 ve üzerinde puan alan maddeler öğretmenlerin müdahaleden memnun olduklarını gösteren görüşleri olarak kabul edilmiştir. İkinci bölümde ise, çalışma ortamının uygunluğunu ve deneklerin bu tür çalışmalara katılım konusundaki istekliliğini belirlemeyi amaçlayan kapalı uçlu iki soru (evet-hayır) ile müdahalenin öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan açık-uçlu bir soru yer almaktadır. Araştırmada, uygulamanın sonunda, bu form yoluyla öğretmenlerin uygulanan müdahale programına ilişkin memnuniyetleri değerlendirilmiştir.

**b) Sosyal Karşılaştırma:** Sosyal karşılaştırmada bireyin performansı müdahale gerektirmeyen (normal gelişim gösteren) akranlarının performansı ile karşılaştırılır (Houten, 1979; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu karşılaştırmada her bir denek ile üzerinde herhangi bir müdahale yürütülmeyen bir grubun puanlarının karşılaştırılması önerilmektedir (Christensen ve Young, 2004). Bu karşılaştırma sonunda bireyin performansı, karşılaştırma grubunun aldığı puanların norm aralığına denk geliyorsa, uygulamanın başarılı olduğu düşünülür (Vuran ve Sönmez, 2008). Karşılaştırma grubu olarak atanacak bireylerin belirlenme şekli, uygulanan programın içeriğine göre değişir (Vuran ve Sönmez, 2008). Bu amaçla standartlaştırılmış bir ölçü aracından yararlanılabilir, bunun mümkün olmadığı durumlarda ise karşılaştırma grubunu oluşturacak bireylere, öğretmen, anne-baba ya da alan uzmanlarının görüşlerine ve doğrudan gözlemlere başvurarak karar verilebilir. Diğer taraftan, sosyal karşılaştırma yapmak için bir davranış standardı belirlenmesi gereken durumlarda, öğretimi yapılacak beceri ya da davranışlara ilişkin karşılaştırma grubundan elde edilen verilerin ortalaması alınarak, bu ortalama değer araştırmanın denekleri için hedeflenen davranış gelişimi olarak belirlenebilir (Christensen, Young ve Marchant, 2004; Vuran ve Sönmez, 2008).

Bu araştırmada, çalışma grubunda yer alan öğretmenler ile kaynaştırma öğrencilerinden sosyal karşılaştırma yoluyla geçerlik verileri toplanmıştır. Karşılaştırma grubu, denekler kısmında açıkladığı gibi (bkz.2.4..b. Sosyal karşılaştırma grubu), uygulama grubu ile benzer özelliklere sahip öğretmen ve öğrencilerden seçilmiştir. Çalışmada, müdahalenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisini ve öğrenci çıktılarına ilişkin geçerliğini test etmek amacıyla hedef gruptaki öğrenciler hem normal gelişim gösteren akranları (ortalama öğrenciler) ile hem de benzer özellikteki akranları (kaynaştırma öğrencisi) ile karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, hedef gruptaki kaynaştırma öğrencilerinin olumlu ve

olumsuz davranışları ile karşılaştırma grubunda yer alan kaynaştırma öğrencileri ve ortalama öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları karşılaştırılmıştır. Araştırmada, hedef grup ile aynı sayıda karşılaştırma öğrencisine ulaşılmış, buna göre karşılaştırma grubu üç sınıftan birer kaynaştırma öğrencisi ile birer ortalama öğrenci olmak üzere toplam 6 öğrenciden oluşmuştur. Buna göre, sosyal karşılaştırma yapmak amacıyla belirlenen, öğretmenlerin karşılaştırma grupları; hedef gruptaki (uygulama grubu) üç öğretmen (A1) ile karşılaştırma grubundaki üç öğretmenden (B1) oluşmaktadır. Öğrencilerin karşılaştırma grupları ise; hedef gruptaki üç kaynaştırma öğrencisi (A2) ile karşılaştırma grubundaki üç kaynaştırma öğrencisi (B2) ve üç ortalama öğrenciden (B3) oluşmaktadır.

Araştırmada, uygulama (A1) ve karşılaştırma (B1) grubundaki öğretmenlerin davranışları, uygulama sonrasında, bir akademik derste, öğretmenin akademik öğretim yapmaya başladığı andan itibaren çekilen 20 dakikalık video-kaydı üzerinden, Öğretmen Davranış Gözlem Formu (EK-2) ile toplanan verilerle hesaplanan doğru uygulama yüzdeleri üzerinden, grafiksel olarak karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin hedef davranışlara ilişkin doğru uygulama yüzdeleri; *“doğru tepki sayısı / toplam tepki sayısı (doğru ve yanlış tepkilerin toplamı) X 100”* formülü ile hesaplanmıştır. Uygulama (A2) ve karşılaştırma (B2 ve B3) grubundaki öğrencilerin davranışları ise, uygulama sonrasında, öğretmenlerle aynı video-kayıtları üzerinden, Öğrenci Davranış Gözlem Formu (EK-5) ile toplanan verilerle hesaplanan tepki yüzdeleri üzerinden karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışlarına ilişkin tepki yüzdeleri; *“tepki sayısı/ gözlem aralık) sayısı X 100”* formülü ile hesaplanmıştır.

Bu amaçla, araştırmanın sonunda, uygulama ve karşılaştırma grubunun yer aldığı sınıflarda, akademik derslerde (Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi) çekilen yirmişer dakikalık sınıf video çekimlerinden yararlanılmıştır. Bu video kayıtları üzerinden öğretmen ve öğrenci davranışları gözlenmiş ve veriler çalışmada kullanılan gözlem formlarına (ÖĞRT-DGF ve ÖĞR.DGF) ayrı ayrı kaydedilmiştir. Daha sonra, karşılaştırma grubundaki öğretmen ve öğrencilerin gözlem formlarından elde edilen veriler üzerinden grup ortalamaları alınmıştır. Son aşamada ise, hedef ve karşılaştırma grubundaki öğretmenler ile öğrencilerin gözlem formlarından aldıkları puanlar, grafiksel olarak karşılaştırılmıştır.

### BÖLÜM III

#### BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, sınıf yönetimi stratejileri konusunda, öğretmenlere bilgilendirme sonrasında sunulan günlük performans geribildiriminin (PG) öğretmen ve öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın verileri, Okul Bilgi Formu (OBF), Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF), Öğretmen Davranış Gözlem Formu (ÖĞRT.DGF), Öğrenci Davranış Gözlem Formu (ÖĞR.DGF) ve Çevresel-Davranışsal Değerlendirme Sistemi (ÇDDS) ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan modellere göre gruplanan verilerin grafiksel ve betimsel analiz sonuçları araştırmanın alt amaç başlıklarına göre aşağıda sunulmuştur.

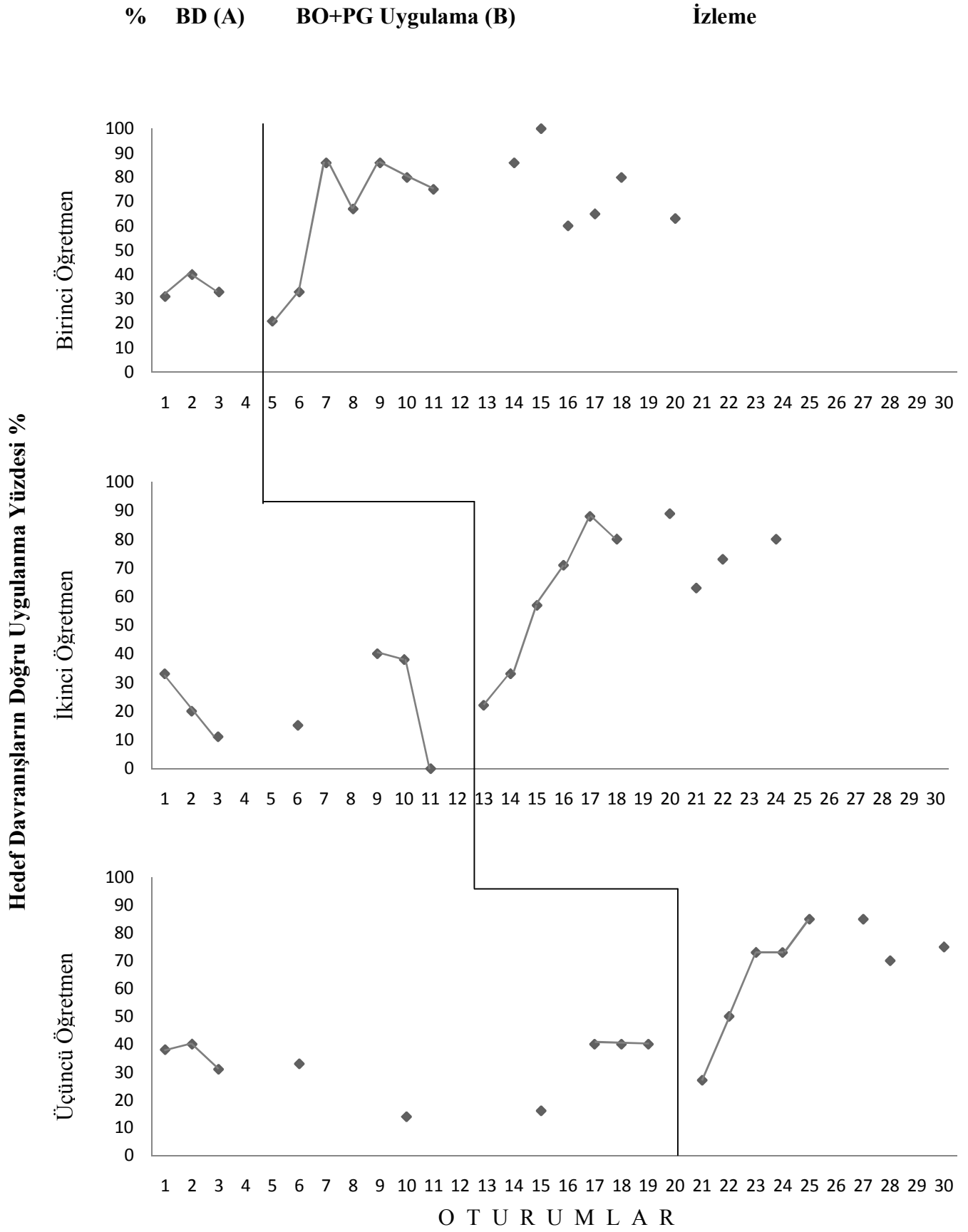
#### A) Tek denekli araştırma deseni ile elde edilen bulgular

Araştırmanın birinci amacı, müdahalenin öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaçla tek denekli araştırma desenlerinden deneklerarası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile elde edilen veriler grafik olarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

#### **Müdahale programının öğretmenlerin hedef davranışları üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular**

Araştırmanın ilk alt amacında, bilgilendirme oturumu sonrasında sunulan günlük PG'nin, öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi stratejileri (bireyselleştirme, geçiş, ödüllendirme) üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin hedef davranışlarına ilişkin, video-kayıtları (veri toplama araçlarında açıklandığı gibi) üzerinden ÖĞRT.DGF kullanılarak elde edilen bulgular; hedef davranışların doğru uygulanma yüzdesi hesaplanarak açıklanmıştır. Araştırmanın hedef davranışlarına ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarından elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

*Hedef davranışların doğru uygulanma yüzdeleri:* Deney sürecindeki tüm oturumlarda öğretmenlerin hedef davranışlarını doğru uygulama yüzdeleri; *doğru tepki sayısı / toplam tepki sayısı (doğru ve yanlış tepkilerin toplamı) X 100* formülü ile hesaplanmış (Coddington, Feinberg, Dunn ve Pace, 2005), elde edilen bulgular Şekil 3'te grafik olarak ve Tablo 3'te yüzde ortalamaları olarak gösterilmiştir.



Şekil 3. BO+ PG'nin öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi stratejileri üzerindeki etkililiğine ilişkin grafik

◆ Hedef davranışların doğru uygulanma yüzdesi

Hesaplanan doğru uygulanma yüzdeleri %0 ila %100 arasında değişmekte; doğru uygulama yüzdesi arttıkça davranışın kazanıldığı yönünde yorumlanmaktadır. Buna göre, üç öğretmenin hedef davranışlarının doğru uygulanma yüzdelerine ilişkin grafik incelendiğinde, öğretmenlere PG verilmeye başlanması ile öğretmenlerin doğru uyguladıkları stratejilerin arttığı görülmektedir.

Şekil 3'teki grafiğe göre, birinci öğretmenin başlama düzeyi (A) evresinde, hedef davranışlara ilişkin doğru uygulama yüzdelerinin ortalaması %35'tir (veriler; %31, %40, %33). Birinci öğretmenin uygulama evresindeki (B) hedef davranışları doğru uygulama yüzdelerinin ortalaması ise %64 (ranj: %21-%86) olarak bulunmuştur.

İkinci öğretmenin başlama düzeyi (A) evresinde hedef davranışlara ilişkin doğru uygulama yüzdelerinin ortalaması %21'dir (veriler; %33, %20, %11). İlk yoklama oturumunda, doğru uygulama yüzdesi %15; ikinci başlama düzeyi evresinde ise ortalama %26 (veriler; %40, %38, %0) olarak belirlenmiştir. İkinci öğretmenin uygulama evresindeki (B) hedef davranışları doğru uygulama yüzdelerinin ortalaması ise %59 (ranj: %22-%88) olarak bulunmuştur.

Üçüncü öğretmenin başlama düzeyi (A) evresindeki, hedef davranışlara ilişkin doğru uygulama yüzdelerinin ortalaması %36'dır (veriler; %38, %40, %31). Üçüncü öğretmenin yoklama oturumlarına ait doğru uygulama yüzdesi ortalama %21 (ranj: %14- %33); ikinci başlama düzeyi evresinde ise ortalama %40 (veriler; %40, %40, %40) olarak belirlenmiştir. Üçüncü öğretmenin uygulama evresindeki (B) hedef davranışları doğru uygulama yüzdelerinin ortalaması ise %62 (ranj: %27-%85) olarak bulunmuştur.

Yukarıdaki analiz sonuçlarına göre, uygulama evresinde PG müdahalesiyle birlikte hedef davranışların doğru uygulanma yüzdeleri artmıştır. Ayrıca, PG'nin sunulduğu müdahale (uygulama) evresinin sonunda öğretmenlerin belirlenen uygulama ölçütünü (%70) karşıladığı ve öğretmenlerin sergiledikleri hedef sınıf yönetimi davranışlarının eğiliminde ilerleme olduğu görülmüştür. Tüm bu sonuçlar, sunulan PG'nin öğretmenin hedef sınıf yönetimi stratejileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

### **İzleme bulguları**

Araştırmada, deneklerle uygulama oturumlarının tamamlanmasının ardından haftada bir izleme verisi toplanmış, uygulama bittikten 6 ay sonra son bir izleme oturumu daha gerçekleştirilmiştir. Tüm izleme oturumlarında, birinci öğretmen ile toplam 6; ikinci öğretmen ile toplam 4 ve üçüncü öğretmen ile toplam 3 kez izleme verisi toplanmıştır (Şekil 3).

Birinci ve ikinci öğretmenin, tüm izleme oturumlarındaki, hedef davranışları doğru uygulama yüzdelerinin ortalaması %76'dır. Üçüncü öğretmenin tüm izleme oturumlarındaki, hedef davranışları doğru uygulama yüzdelerinin ortalaması ise %77 olarak bulunmuştur (Şekil 3). Sonuç olarak, uygulamaya katılan üç öğretmenin izleme evresinde, %70'in üzerindeki doğru uygulama yüzdeleri ile müdahalenin etkisini sürdürdüğü düşünülmüştür.

Araştırmada, yaz tatili nedeniyle okulların kapanması ve bir sonraki eğitim-öğretim yılında video çekimleri yapmak için okullardan izin alınmasındaki güçlük nedeniyle, uygulamadan altı ay sonra tek bir izleme verisi toplanabilmiştir. İleri araştırmalarda daha fazla izleme verisi toplanması verilerin kararlılığına ve korunmasına ilişkin daha fazla bilgi verebilecektir. Ayrıca, bu çalışmada denekler, hedef davranışlar ve ortamlara yönelik ayrı bir genelleme çalışması yapılmamış, araştırmanın müdahaleye ilişkin verileri üç sınıf öğretmeninden, kendi sınıflarında ve akademik derslerde (Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi) toplanmıştır. Verilerin farklı akademik derslerde toplanmış olmasının genelleme çalışması olarak kabul edilebileceği düşünülmekle birlikte, ileriki araştırmalarda uygulamanın farklı ortamlarda (sınıf, laboratuvar, atölye vb. gibi), farklı öğretmenlerle (branş öğretmenleri gibi) ve farklı derslerde (akademik olmayan dersler; Beden Eğitimi, Müzik, Görsel Sanatlar dersi gibi) yinelenmesi sonuçların genellenmesi açısından önemli görülmektedir.

### **B) Deney öncesi model (ön test- son test) ile elde edilen bulgular**

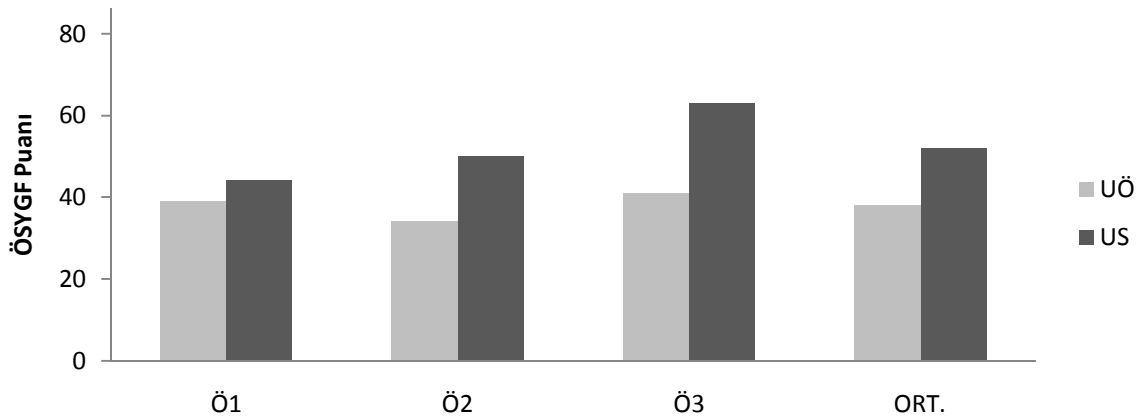
Araştırmada, uygulanan müdahaleye ilişkin bulguları desteklemek amacıyla öğretmen ve öğrencilerden tek grup ön test- son test verileri toplanmış bu ölçümlerden elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

## B1. Öğretmen Çıktılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacında, öğretmenlere ilişkin PG'nin, öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmış ve bu amacı desteklemek için de uygulama öncesi ve sonrasında, öğretmenlerin ÖSYGF ile önleyici sınıf yönetimi becerileri, ÇDDS ile de sınıf içi davranışları değerlendirilmiş; daha sonra bu değerlendirmeler betimsel olarak karşılaştırılmıştır. Uygulama öncesindeki ve sonrasındaki bu ölçümlerden elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

**1. Öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerine ilişkin bulgular:** Araştırmada, uygulanan müdahale programının öğretmenlerin genel olarak sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla, sınıf video çekimleri (veri toplama araçlarında açıklandığı gibi) yapılmış ve bu video kayıtları üzerinden ÖSYGF ile veri toplanmıştır. Bu şekilde elde edilen verilere ilişkin, her bir öğretmenin müdahale öncesi ve sonrası ÖSYGF puanlarının ortalamaları Şekil 4'te grafik olarak sunulmuştur.

### Öğretmenlerin Önleyici Sınıf Yönetimi Becerileri



Şekil 4. Uygulama öncesinde (UÖ) ve sonrasında (US) öğretmenlerin ÖSYGF puanları  
Ö1: Uygulama grubu birinci öğretmen; Ö2 ikinci öğretmen; Ö3 üçüncü öğretmen

ÖSYGF'den alınabilecek en yüksek (toplam) puan 86'dır. Bu çalışmada toplam puanın %50'si ölçüt olarak kabul edilmiş, buna göre 43'ün altında puan alan öğretmenlerin sınıf yönetimleri "zayıf/ yetersiz"; 43 ve üzerinde puan alanların sınıf yönetimleri ise "iyi/ yeterli" olarak değerlendirilmiştir. Şekil 5'teki grafiğe göre, her öğretmenin müdahale öncesi ve sonrası sonuçları karşılaştırıldığında, birinci öğretmenin uygulama öncesinde ÖSYGF'den aldığı puanların ortalaması 39 iken, uygulama sonrasında 5 puan artarak ortalama 44'e yükseldiği görülmektedir. İkinci öğretmenin uygulama öncesinde ÖSYGF'den aldığı puanların ortalaması 34 iken, uygulama sonrasında 16



puan artarak ortalama 50 puana ulaşmıştır. Benzer şekilde, üçüncü öğretmenin uygulama öncesindeki puanlarının ortalaması 41 iken, uygulamadan sonra 21 puan artarak ortalama 63'e yükselmiştir.

Sonuçlara toplu olarak bakıldığında, uygulama öncesinde üç öğretmenin ÖSYGF'den aldıkları puanların ortalaması 38'iken, uygulama sonrasında 14 puan artarak 52'ye yükseldiği görülmektedir. Böylece uygulamanın sonunda öğretmenler belirlenen ölçütün (43 puan ve üzeri) üzerinde puan almışlar ve bu ölçüte göre sınıf yönetimleri "iyi/ yeterli" olarak değerlendirilmişlerdir. Bu bulgular, uygulamada ele alınan hedef davranışlara yönelik yapılan müdahalenin, ÖSYGF'de yer alan diğer önleyici sınıf yönetimi becerileri üzerinde de etkisinin olduğu izlenimini vermektedir. Bu sonuç uygulamanın öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını değiştirmede etkili olduğu görüşünü desteklemektedir.

**2. Öğretmen özelliklerine (değişkenlerine) ilişkin bulgular:** Çalışmada ÇDDS kullanılarak öğretmenin özellikleri değerlendirilmiş, PG'nin öğretmen özellikleri üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmen özellikleri ÇDDS kullanılarak müdahale programı öncesinde ve sonrasında her öğretmenin sınıfında birer ders saatinde çekilen yirmişer dakikalık sınıf video-kayıtları (veri toplama araçlarında açıklandığı gibi) üzerinden anlık zaman örnekleme kayıtları tekniği ile incelenmiştir (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquadri, 1997). Gözlem yapılan sınıflarda öğretimden sorumlu olan tek kişinin sınıf öğretmeni olması nedeniyle, öğretmen özellikleri "öğretmen tanımı" dışındaki alt başlıklara göre incelenmiş uygulama öncesi ve sonrasında farklılık gösteren öğretmen özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Uygulama öncesi ve sonrasında, ÇDDS ile elde edilen öğretmen özellikleri

ÖĞRETMEN DEĞİŞKENLERİ	Değişkenler	UÖ* (%)	US* (%)	
ÖĞRETMEN DAVRANIŞI	Dikkat	41,7	33,3	
	Akademik konuşma	28,3	28,3	
	Akademik yönerge	8,3	8,3	
	Tepki yok	6,7	8,3	
	Görevle ilgili yönerge	3,3	5,0	
	Akademik olmayan konuşma	0,0	5,0	
	Akademik soru	5,0	3,3	
	Sözel olmayan ipucu	1,7	3,3	
	Sesli okuma	0,0	3,3	
	Disiplinle ilgili yönerge	1,7	1,7	
	Görevle ilgili konuşma	3,3	0,0	
	ÖĞRETMEN ONAYI	Hiçbiri	95,0	91,7
		Onaylama	1,7	8,3
Onaylamama		3,3	0,0	
ÖĞRETMEN ODAĞI	Diğer	60,0	51,7	
	Hedef ve diğer öğrenciler	30,0	30,0	
	Hedef	3,3	10,0	
	Hiç kimse	6,7	8,3	
ÖĞRETMEN POZİSYONU	Arkada	16,7	43,3	
	Önde	46,7	38,3	
	Yanında	21,7	13,3	
	Masada	13,3	5,0	

\*UÖ: Uygulama öncesi, US: Uygulama sonrası

Tablo 3 incelendiğinde, uygulamanın sonunda öğretmen davranışlarına ilişkin olarak, öğretmenlerin akademik soru, görev yönetimiyle ilgili konuşma ve dikkat (dinleme) davranışları azalırken görev yönetimiyle ilgili yönerge, akademik olmayan konuşma, sözel olmayan ipucu ve sesli okuma davranışlarında artış olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, akademik yönerge ve disiplin ile ilgili yönerge verme davranışlarında ise herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Uygulamanın sonunda öğretmenlerin herhangi bir tepki göstermedikleri ya da gözlenebilir tepkilerinin olmadığı anlamına gelen “*tepki yok*” davranışında da artış gözlenmiştir. Bu durum, öğretmenin öğretim dışında, masasında bir şeylerle meşgul olduğu, dolaptan bir şeyler aldığı, sınıfın dışında olduğu ya da sınıftaki öğrenciler dışında başka biriyle konuştuğu (sınıfa gelen nöbetçi öğrenci ya da diğer öğretmenler gibi) anlarda kaydedilmiştir.

Tablodaki onay davranışlarına bakıldığında ise, uygulamanın sonunda, öğretmenin herhangi bir onay ya da onaylamama davranışı sergilemediği anlamına gelen “*hiçbiri*” davranışında olumlu yönde azalma olduğu görülmektedir. Bu bulguya paralel olarak, onaylamama davranışlarının azaldığı, onaylama davranışlarının ise arttığı gözlenmiştir. Onay davranışlarına benzer bir durum “*öğretmen odağı*”nda da gözlenmiştir. Uygulamanın sonunda, öğretmenlerin hedef öğrenci dışındaki bir ya da bir grup öğrenciye yönelmesi, onlarla ilgilenmesi anlamına gelen “*diğer*” odağında

olumlu yönde bir azalma olmuştur. Buna karşın, doğrudan hedef öğrenciye yönelen davranışlarında ise artış olduğu gözlenmiştir. Son olarak, uygulama sonunda öğretmenlerin daha çok sınıfın arkasında durduğu ve öğrencilerin arasında ders işlediği belirlenmiştir.

Tablo 3'teki verilere göre, öğretmen davranışı başlığı altındaki değişkenlerin genel toplamda, müdahale öncesi ve sonrasında benzer oranda ortaya çıktığı (özelliklerin toplam sergilenme yüzdelerinin benzer olduğu), ancak müdahale sonrasındaki öğretmen davranışlarının müdahale öncesine göre daha çok çeşitlendiği görülmektedir. Örneğin uygulama öncesinde, öğretmenler konuşan ya da söz alan bir öğrenciye dikkat etme (dinleme) (%41,7) ile akademik konuşma (%28,3) davranışları sergilemişlerdir. Müdahalenin sonunda ise bu davranışlara ek olarak öğretmenlerin öğrencilere görev yönetimiyle ilgili daha fazla yönerge verdikleri (yönetimle ilgili yönerge: %5), daha fazla yardım ve ipucu sundukları (sözel olmayan ipucu: %3,3) ve daha fazla okuma yaptırdıkları (sesli okuma: %3,3) görülmüştür. Benzer şekilde, uygulamanın sonunda öğretmenlerin, öğrencileri daha fazla ödüllendirdikleri (onaylama: %8,3) ve kaynaştırma öğrencisine daha fazla odaklandıkları (hedef öğrenci; %10) başka bir ifade ile kaynaştırma öğrencisi ile daha fazla bireysel çalışma yaptıkları görülmektedir. Son olarak, müdahaleden önce öğretmenler daha çok tahtanın önünde (önde: %46,7) ders işlerken, müdahalenin sonunda sınıfta daha fazla dolaştıkları (arkada: %43,3) ve öğrencilerle daha fazla ilgilendikleri gözlenmiştir.

Bu sonuçlar, öğretmenin hedef davranışlarına yönelik yapılan müdahalenin, öğretmen davranışları (değişkenleri) üzerinde de etkisinin olduğunu göstermektedir. Uygulanan müdahale programında öğretmenin hedef öğrenciye (kaynaştırma öğrencisi) yönelik bireyselleştirme çalışmaları ile tüm sınıfa yönelik ödüllendirme ve geçiş davranışları yer almaktadır. ÇDDS'den elde edilen bulgular, çalışmanın hedef davranışları açısından ele alındığında; öğretmenlerin hedef öğrenciye daha fazla odaklandıkları (bireysel olarak çalıştıkları), daha fazla görevle ilgili yönerge verdikleri, daha fazla yardım ve ipucu sundukları ve hedef öğrenciyi daha fazla onayladıkları (ödüllendirdikleri) söylenebilir. Bu sonuçlar, yapılan müdahalenin öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını değiştirmede etkili olduğu görüşünü desteklemektedir.

Araştırmada uygulanan müdahale programının öğretmen çıktıları üzerindeki etkileri genel olarak değerlendirildiğinde kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin davranışları ve özelliklerine ilişkin önemli bulgular elde edildiği düşünülmektedir. Öncelikle benzer araştırmalarda da (Cossairt ve diğ., 1973; Mesa, Lewis-Palmer ve Reinke, 2005; Sutherland ve diğ., 2000) da vurgulandığı gibi, bu çalışmada da öğretmen eğitiminde kullanılan PG'nin öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri üzerinde olumlu değişikliğe yol açtığı görülmüştür. Öğretmen eğitiminde PG'nin etkisini araştıran az sayıda çalışma bulunmakta, bu çalışmalar bu yöntemin öğretmen davranışlarında değişikliğe yol açmasının yanı sıra öğretmenlerin öğrendikleri stratejileri doğru uygulama yüzdelerinin de arttığını göstermektedir. Örneğin Barton ve Wolery (2007), kablosuz iletişim ve e-posta yoluyla geribildirim sunarak yaptıkları danışmanlık sonucunda öğretmenlerin etkili müdahaleleri planlama ve uygulama düzeylerinde artış olduğunu gözlemişlerdir. Diğer taraftan Coding, Feinberg, Dunn ve Pace de (2005), PG'nin öğretmenlerin öğrenci davranış destek planlarında yer alan davranış öncesi ve sonrası süreçleri uygulama güvenilirliklerini arttırdığını belirlemişlerdir. Vuran (1997) ise özel gereksinimli çocuğu olan annelerle çalışmış, bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ve ödüllerin birlikte kullanıldığı anne eğitiminde, annelerin ve çocukların hedef davranışlarında olumlu yönde değişiklikler olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmanın etkililik bulguları, PG'nin öğretmen eğitiminde kısa, sorun odaklı ve etkili bir çözüm yolu olarak kullanılabilceğini düşündürmektedir.

PG öğretmen eğitiminde etkili bir yöntem olmakla birlikte, PG öncesinde verilen kısa süreli eğitim PG'nin etkisini artırmaktadır (Casey ve McWilliam, 2008; Coding, Feinberg, Dunn ve Pace 2005; Reinke, Lewis-Palmer ve Merrell, 2008). Gilbertson, Witt, Singletary ve VanDerHeyden (2007), genel eğitim sınıflarında müdahalenin uygulanması ve izleme sürecinde kullanılan PG'nin yararlı olmasına karşın, öğretmene eğitim ve uygulama yapılmadan sunulan sözlü ve yazılı yönergelerin, öğretmenlerin akran öğretimi müdahalesini uygulaması üzerinde zayıf ya da tutarsız uygulama güvenilirliği ile sonuçlandığını belirtmişlerdir. Mautone, Luiselli ve Handler de (2006), öğretmenlerin, sınıf içinde başarılı bir şekilde uygulanabilen öğretim stratejilerinden önce, bunları öğrenme, soru sorma, tartışma, pratik yapma, değerlendirme, yeniden uygulama ve tekrar değerlendirme gibi fırsatlara da gereksinimleri olduğunu vurgulamışlardır. Müdahale programlarının uygulanmasıyla ilgili olarak, öğretmenlere doğrudan öğretim (bilgi) ve PG sunulmasının, uygulama güvenilirliğini arttırdığını

belirtmişlerdir. Casey ve McWilliam ise (2008), okul öncesi sınıflarda, öğretmenlere fırsat öğretimine ilişkin verilen eğitim ve uygulama sırasında öğretmen davranışları üzerine verilen grafiksel geribildirim, öğretmenlerin fırsat eğitimini sınıflarında kullanma oranını arttırdığını gözlemişlerdir. Araştırmalar sadece eğitim vermenin öğretmenlerin sınıf içi davranışları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir (Casey ve McWilliam, 2012; Reinke, Lewis-Palmer ve Merrell, 2008). Alanyazındaki bu çalışmalar temel alınarak bu çalışmada da öğretmene PG öncesinde bilgilendirme oturumu sunulmuş, bilgilendirme ve PG nin olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Ancak bilgilendirme oturumu sonrasındaki sınıf gözleminden elde edilen verilerle PG oturumlarından elde edilen verilerin karşılaştırılması yoluna gidilmemiştir. Bu nedenle ileri araştırmalarda bilgilendirme oturumları ile PG oturumlarının ayrı ayrı değerlendirilebilmesi PG'nin etkisini daha net olarak ortaya çıkarabilir.

PG öğretmenlere yazılı, sözel, grafiksel gibi farklı yöntemlerle sunulabilmektedir. PG türünün bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalarda sözel ve grafiksel PG'nin daha etkili olduğu vurgulanmıştır. Örneğin, bir çalışmada (Cossairt, Hall ve Hopkins, 1973), öğretmenlere sadece uzman yönergeleri ve sadece geribildirim kullanıldığı durumlarda öğrenci davranışlarında istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlara ulaşılamadığı belirlenmiştir. Ancak uzman yönergeleri (experimenter's instructions), geribildirim ve öğretmene sosyal ödüller birlikte kullanıldığı zaman, öğretmenin öğrencinin katılım (attending) davranışını ödüllendirmesi ve öğrencilerin de derste akademik katılım davranışında artış olmuştur. Benzer bir çalışmada (Mesa, Lewis-Palmer ve Reinke, 2005) görsel PG (basit, bilgisayarda hazırlanmış çizgi grafiği) müdahalesinin öğretmenlerin ödül kullanımını arttırdığı belirlenmiştir. Son olarak Hagermoser-Sanetti ve diğerlerinin (2007) çalışmalarında, uygulama güvenilirliğini arttırmada grafiksel ve sözel PG'nin sadece sözel geribildirim sunulmasından daha etkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada da alanyazında daha etkili olduğu vurgulanan grafiksel ve sözel geribildirim birlikte kullanılmasının öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini doğru uygulama yüzdeleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere sunulan geribildirim; doğası (içeriği *'düzeltici olan ya da olmayan, genel, olumlu ya da spesifik'* gibi ve kullanılan araç *'ses-kaydı, video, kontrol listesi'* vb.gibi), zamanı (sıklığı ile hemen/ anında ya da gecikmeli sunulması) ve performansı

sunan kişi (meslektaşlar, uzmanlar-danışmanlar, araştırmacılar) olmak üzere üç temel özelliği olduğundan sözedilmektedir (Casey ve McWilliam, 2010; Van Houten, 1980: Akt. Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004). Performans geribildirimi, zamana ilişkin özellikleri açısından anında geribildirim ve gecikmeli geribildirim olarak ikiye ayrılmaktadır. Erbaş ve Yücesoy (2002), anında (hemen) geribildirim vermeyi gözlem sırasında veya gözlemi izleyen bir saat içinde geribildirim verme; gecikmeli geribildirim vermeyi ise gözlemi izleyen iki gün içinde gerçekleştirilen geribildirim olarak tanımlamışlardır. Coulter ve Grossen'den (1997) aktarıldığında göre, anında geribildirim vermek, öğrenenlere geribildirim verilene kadar hata yapmayı sürdürmeyi önler ve hata yapıldığı anda, davranışların değiştirilmesi ve düzeltilmesi şansı sunar (Akt. Scheeler, Macluckie ve Albright, 2010). Erbaş ve Yücesoy (2002) yaptıkları bir çalışmada, zihin engelliler öğretmenliği programının son sınıfında okuyan stajyer öğrencilere sistematik öğretim becerilerinin kazandırılmasında anında dönüt verme yönteminin, gecikmeli dönüt verme yönteminden daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmacılar, stajyer öğrencilerin anında geribildirimi daha yararlı bulduklarını ancak bu deneklerden birinin uygulama sırasında dönüt vermek için öğretimin durdurulmasını ve öğrencilerin karşısında hatalarının söylenmesini rahatsız edici bulduğunu belirtmişlerdir. Scheeler, Congdon ve Stansbery (2010) ise, ders (öğretim) sırasında öğretmene anında geribildirim vermenin, dersin akışını bozduğu ve öğretmeni engellediği gerekçesiyle öğretmenlerin bu geribildirim yöntemini kullanmayı sürdürmediklerini ya da bu yöntemi hiç tercih etmeyebildiklerini belirtmişlerdir. Bu güçlükler bir çözüm olarak, araştırmacılar, kablosuz yayın (wireless FM technology) teknolojisi (Scheeler, Macluckie ve Albright, 2010) ya da kulak içi (bug-in-ear) dinleme cihazı (Scheeler, Congdon ve Stansbery, 2010) kullanmayı önermişlerdir.

Colvin, Flannery, Sugai ve Monegan (2009), öğretmenlere, sınıfın öğretim ortamı, öğretimin uygulanması ve öğrenci davranışı üzerine sınıf gözlemi ardından geribildirim sunulduğunda, PG'nin bu üç değişken üzerinde de etkili olduğunu, öğretmenlerin ortama ve öğretmen davranışlarına ilişkin olumlu değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir. 2008 yılında yapılan bir çalışmada (Timuçin, 2008) ise, özel gereksinimli öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine gecikmeli geribildirim sunulduğunda, öğretmenlerin ödüllendirme davranışlarının arttığı görülmüştür. Bu çalışmada da, uygulanan müdahale programı öğretmene grafiksel ve sözel performans geribildirimi sunulmasını içermektedir.

Seçilen geribildirim türü gereği öğretmene hedef davranışların doğru uygulama yüzdelerine ilişkin grafik sunulması, sonuçların açıklanması ve tartışılması gerekmektedir (Casey ve McWilliam, 2008). Bu çalışmada, alanyazında yukarıda açıklanan nedenler göz önüne alınarak öğretmenlere gecikmeli geribildirim (gözlemi izleyen bir sonraki gün) kullanılmıştır. Çalışmada, yapılan müdahaleye ilişkin nitel veri toplanmamış olmasına karşın, uygulamaya katılan öğretmenlerin sunulan PG'nin açık ve anlaşılır, türü ve içeriğinin de uygun olduğu yönündeki görüşleri (sosyal geçerlik verilerine dayanarak) ile bu konuda herhangi bir olumsuz görüş bildirmemiş olmalarının, PG'nin zamanlama açısından da uygun olduğunu gösterdiği düşünülmektedir.

Araştırmada, sınıflarda günlük video çekimleri yapılmış ve öğretmene performans geribildirimi sunarken kullanılan grafikler, sınıflardan elde edilen videolardan elde edilen verilerle (doğru uygulama yüzdeleri) hazırlanmıştır. Alanyazında sınıflarda video çekimi yapılması ya da araştırmacının sınıf içinde bulunmasının sorun oluşturmadığı belirtilmektedir. Örneğin, Yusuf (2006), video ya da teyp-kaydı yolu ile stajyer öğretmenlere sunulan PG arasında anlamlı bir fark olmadığını, dolayısıyla her iki tekniğin de mikro-eğitimde öğretmen adaylarına geribildirim vermede kullanılabileceğini ifade etmiştir. Coding, Livanis, Pace ve Vaca (2008) ise, öğretmen sınıf çapında davranış planını uygularken, gözlemcinin sınıf içinde olması ya da olmamasının uygulama güvenilirliğini etkilemediğini, aksine PG'nin uygulama güvenilirliğini arttırmada ve öğretmen davranışını değiştirmede etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada da, araştırmacının bulguları, video yoluyla veri toplamanın ve araştırmacının sınıfta bulunmasının sonuçları etkilemediğini düşündürmekte, bu durum alanyazında benzer şekilde veri toplanan daha önceki araştırmalarla da paralellik göstermektedir.

Bu araştırmacının bulguları, yapılan müdahalenin öğretmenlerin hedef davranışlarının yanı sıra genel olarak önleyici sınıf yönetimi becerilerini de arttırdığını göstermiştir. Alanyazında öğretmen eğitimi (eğitim seminerleri) ve sadece sözel iletişimin kullanıldığı geleneksel davranışsal danışmanlık modeli gibi başka yöntemlerin de kullanıldığı çalışmalar da yer almaktadır. Ancak bu çalışmalarda, öğretmenlere sadece öğretim yapmanın ya da sadece danışmanlık yapmanın yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Örneğin, Güner (2010), öğretmenlere önleyici sınıf yönetimine

ilişkin öğretim programı uyguladığı çalışmasında, öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi gözlem formlarından elde ettikleri ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Bu çalışma, sınıf yönetimi konusunda bir eğitim programına katılmanın bilgi düzeyinde anlamlı bir fark yaratmasına karşın, kullanılan sınıf yönetimi stratejilerinde bir fark yaratmadığını göstermiştir. Geleneksel danışmanlık modelinde ise (Timuçin, 2008), problem çözme stratejisi kullanılmakta bu stratejinin dört temel basamağını problemi tanımlama, problemin analizi, planın uygulanması ve planın değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu modelde danışman ve danışan (öğretmen) arasında yalnızca sözlü iletişime dayalı beceri kazandırma amaçlanır ve problem tanımlanırken danışmanın buradaki rolü öğrenci davranışının tanımlanabilmesi için öğretmene sorular yöneltmekten ibarettir, dolayısıyla bu modelde danışman hiçbir zaman öğrencinin davranışını doğal ortamında göremeyebilir. Bu nedenle bu araştırmada ele alınan PG yöntemi, hem öğretmenleri öğrendikleri becerileri sınıf içinde uygularken görme fırsatı sunması hem de öğretmen davranışlarındaki değişimin öğrenci davranışlarında yarattığı değişikliği yerinde izleyebilme olanağı sunmasıyla diğerlerine göre daha avantajlı bir uygulama olmaktadır.

Bu araştırmada yapılan müdahalenin öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin yanı sıra öğretmen davranışları (öğretmen özellikleri) üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Bu bağlamda, ÇDDS sistemi ile toplanan verilerin analizi, PG'nin öğretmenin sınıf içi davranışlarını bir miktar arttırdığı ve bu davranışları çeşitlendirdiğini göstermiştir. Örneğin öğretmenlerin müdahale öncesinde ve sonrasında en fazla dinleme (dikkat etme) ve akademik konuşma davranışları sergiledikleri gözlenmiştir. Ulusal alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıfların öğretimsel koşulları ve bu sınıflardaki öğretmenlerin sınıf yönetimleri üzerine odaklanan kapsamlı çalışmalara (Akalın, 2007; Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner, 2008) göre de en sık gözlenen öğretmen davranışları, dikkat ve akademik konuşma davranışlarıdır. Sunulan bu çalışmada, uygulamanın sonunda öğretmenlerin, çalışmanın hedef davranışlarına (bireyselleştirme, geçiş ve ödüllendirme) uygun olarak, kaynaştırma öğrencisiyle daha fazla bireysel çalışma yaptıkları ve ona daha fazla yardım ve ipucu sundukları (bireyselleştirme), daha fazla görevle ilgili yönerge verdikleri (geçiş davranışları) ve öğrencileri daha fazla onayladıkları (ödüllendirme) görülmüştür. Ancak Akalın (2007) ile Sucuoğlu ve ark. (2008) çalışmalarına göre, öğretmenler öğretim sırasında çoğunlukla özel gereksinimli öğrencinin dışındaki diğer çocuklara odaklanmakta, ara

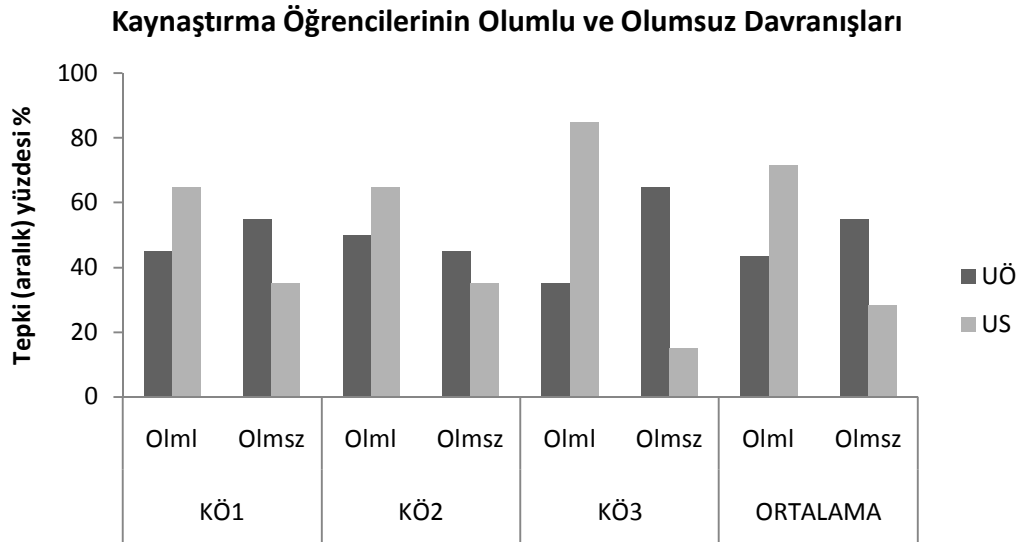


sıra özel gereksinimli öğrencinin de içinde bulunduğu gruba bakmakta ancak bireysel olarak özel gereksinimli öğrenciye neredeyse hiç odaklanmamaktadırlar. Onay davranışlarına bakıldığında ise, öğretmenler neredeyse hiçbir onay ya da onaylamama davranışı sergilememektedirler. Alves ve Gottlieb (1986) ise, özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleriyle, engelli olmayan akranlarından daha sık etkileşimde bulunmalarına karşın, öğretmenlerin engelli öğrencilere diğerlerinden daha az akademik soru yönelttiklerini ve daha az geribildirim verdiklerini, bunun sonucu olarak da engelli öğrencilerin akademik etkinliklere katılım için daha az fırsatları olduğunu vurgulamışlardır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Bu çalışmada ise, uygulamayla birlikte öğretmenin kaynaştırma öğrencisine yönelik davranışlarının artmasına dayanarak, PG müdahalesinin öğretmen davranışlarını olumlu yönde etkilediği ve bu değişimin öğrencilerin olumlu davranışlarını ve akademik katılımlarını arttırdığı düşünülmektedir.

## **B2. Öğrenci Çıktılarına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt amacı, öğretmenlere bilgilendirme oturumu sonrasında sunulan günlük PG'nin, öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaçla ilk olarak, ÖĞR.DGF ile kaynaştırma öğrencilerinin davranışları uygulama öncesinde ve sonrasında değerlendirilmiş; daha sonra bu değerlendirmeler betimsel olarak karşılaştırılmıştır. Buna ek olarak, öğrenci çıktılarını daha ayrıntılı incelemek amacıyla öğrenci özellikleri ÇDDS ile de değerlendirilmiş, elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

**1. Öğretmenlere sunulan PG'nin öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular:** Bu amaçla ilk olarak, müdahale öncesi ve sonrasında sınıf video çekimleri (veri toplama araçlarında açıklandığı gibi) yapılmıştır. Daha sonra, bu video-kayıtları üzerinden Öğrenci Davranış Gözlem Formu (EK-5) kullanılarak öğrencilerin sınıf içi davranışları gözlemlenmiş ve elde edilen bulgularla, kaynaştırma öğrencilerinin müdahale öncesinde ve sonrasındaki olumlu ve olumsuz davranışları betimsel olarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya ilişkin bulguları içeren grafik Şekil 5'te gösterilmiştir.



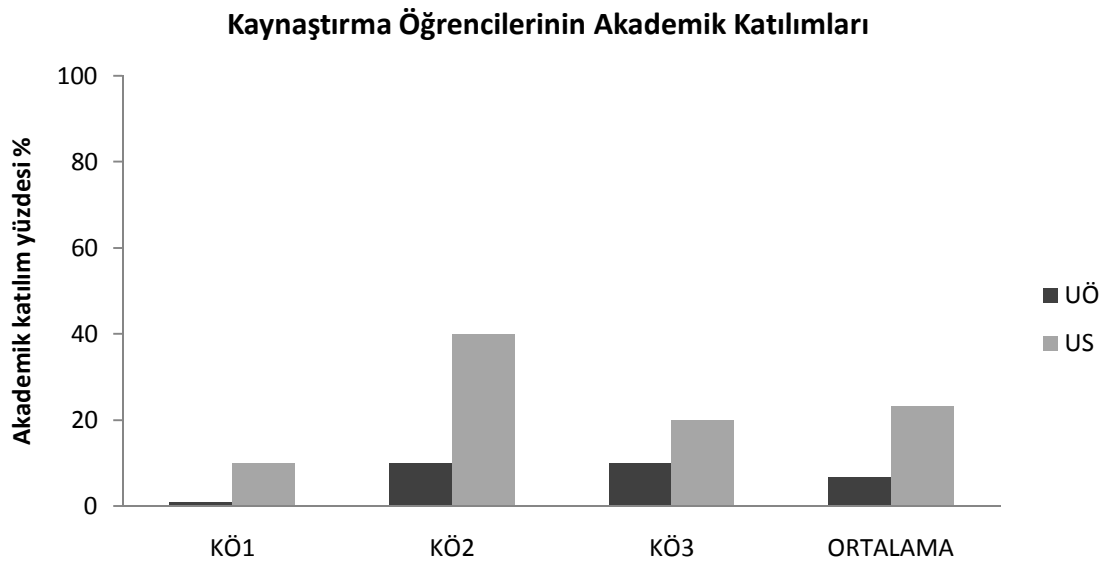
Şekil 5. Uygulama öncesinde (UÖ) ve sonrasında (US), kaynaştırma öğrencilerinin (A2: KÖ1, KÖ2, KÖ3) olumlu ve olumsuz davranışlarının tepki (aralık) yüzdeleri (%)

Şekil 5'teki grafiğe göre, hedef gruptaki kaynaştırma öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası olumlu ve olumsuz davranışları karşılaştırıldığında, üç öğrencinin uygulama öncesindeki olumlu davranışlarının (KÖ1:%45; KÖ2:%50 ve KÖ3: %35) uygulama sonrasında arttığı (KÖ1:%65; KÖ2:%65 ve KÖ3:%85) görülmüştür. Diğer taraftan, uygulama öncesindeki olumsuz davranışların ise (KÖ1:%55; KÖ2:%45 ve KÖ3:%65) uygulama sonrasında azaldığı (KÖ1:%35; KÖ2:%35 ve KÖ3:%15) belirlenmiştir.

Sonuçlara toplu olarak bakıldığında, Şekil 5'teki grafiğin "ortalama" sütununda görüldüğü gibi, kaynaştırma öğrencilerinin müdahale öncesindeki, olumlu davranışlarının tepki yüzdelerinin ortalaması %43 iken (ranj; %35-%50); müdahale sonrasında ortalama %72'ye (ranj: %65-%85) çıkmıştır. Diğer taraftan, müdahale öncesinde kaynaştırma öğrencilerinin olumsuz davranışlarının tepki yüzdelerinin ortalaması %55 iken (ranj: %45-%65); müdahalenin sonunda ortalama %28'e (ranj: %15-%35) düşmüştür.

Sonuç olarak, öğrencilerin müdahale öncesi ve sonrası davranışları arasında olumlu yönde değişiklik olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular, öğretmene sunulan PG'nin öğrencilerin davranışları üzerinde de etkili olduğu, olumlu davranışlarını (akademik ve görevle ilgili davranışlar) artırdığı, olumsuz (karşıt/problem) davranışlarını ise azalttığı görüşünü desteklemektedir.

**2. Öğretmenlere sunulan PG'nin öğrencilerin akademik katılımlarına etkilerine ilişkin bulgular:** Araştırmada, yapılan müdahalenin kaynaştırma öğrencilerinin akademik katılımları üzerindeki etkisi ÇDDS (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquardi, 1997) ile toplanan veriler üzerinden incelenmiştir. Öğrencilerin akademik katılımlarını değerlendirmek amacıyla, müdahale öncesi ve sonrasında, birer akademik derste çekilen (veri toplama araçlarında açıklandığı gibi) video çekimleri kullanılmıştır. Bu video-kayıtları üzerinden ilk olarak öğrencilerin sınıf içi davranışları anlık zaman örnekleme kaydı ile bilgisayar programına (ÇDDS'ye) kaydedilmiş, daha sonra bu programda yer alan analizler yoluyla öğrencilerin akademik katılım yüzdeleri hesaplanmıştır (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquadri, 1997). Bu amaçla, ilk olarak ÇDDS programı ile her bir gözlem için ayrı ayrı akademik katılım yüzdeleri bulunmuş, daha sonra elde edilen bulgular müdahale öncesi ve sonrasında betimsel olarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya ilişkin bulguları içeren grafik Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Uygulama öncesi (UÖ) ve sonrasında (US), kaynaştırma öğrencilerinin (A2: KÖ1, KÖ2, KÖ3) akademik katılım analizi (%)

Şekil 6'daki grafiğe göre, hedef gruptaki kaynaştırma öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası akademik katılımları karşılaştırıldığında, üç öğrencinin uygulama öncesindeki akademik katılımlarının (KÖ1:%0; KÖ2:%10 ve KÖ3:%10) uygulama sonrasında arttığı (KÖ1:%10; KÖ2:%40 ve KÖ3:%20) gözlenmiştir. Şekil 6'daki grafiğin "ortalama" sütununda görüldüğü gibi, uygulamanın yapıldığı sınıflardaki kaynaştırma öğrencilerinin müdahale öncesindeki akademik katılım yüzdelerinin

ortalaması %6,7 iken, müdahalenin sonunda 16,66 puanlık bir artış ile %23,36'ya çıkmıştır.

Kaynaştırma öğrencilerinin ÇDDS bulguları müdahale öncesi ve sonrasında bireysel olarak (KÖ1, KÖ2, KÖ3) karşılaştırıldığında ise, müdahalenin sonunda her bir öğrencinin akademik katılımının uygulama sonrasında arttığı, başka bir deyişle, öğrencilerin daha fazla yazma, çalışmaya katılım, sesli ve sessiz okuma ya da akademik konuşma davranışları sergiledikleri gözlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlere uygulanan müdahale programının öğrencilerin davranışları üzerinde de etkili olduğunu ve öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımının (akademik katılım/ akademik meşguliyet) arttırdığını göstermektedir.

Araştırmada uygulanan müdahale programının öğrenci çıktıları üzerindeki etkileri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlere yapılan müdahalenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisi iki şekilde yorumlanabilir. İlk olarak, analiz sonuçlarına göre, öğretmene sunulan müdahale programının öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etkisi olmuştur. Diğer bir deyişle öğretmenlere sunulan bilgilendirme ve PG sonrasında öğrencilerin olumlu davranışlarında artma, olumsuz davranışlarında ise azalma olduğu görülmüştür. Bu bulgu PG üzerine yapılan önceki çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Araştırmalara göre, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları öğretmenin davranışları ile doğrudan ilişkilidir (Greenwood ve Carta, 1987) ve öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi sistemi kurması ve davranışlarını değiştirmesi ile tüm öğrencilerin davranışları değişebilmektedir (Marzano ve Marzano, 2003). Sınıf yönetimi ve öğretmen davranışı üzerine odaklanan bu çalışmada olduğu gibi, öğretmenlere PG sunulan diğer çalışmalarda da, öğrencilerin olumlu davranışlarının arttığı (Cossairt, Hall ve Hopkins, 1973; Noell, Witt, LaFleur, Mortenson, Ranier ve LeVelle, 2000), olumsuz davranışlarının ise azaldığı (DiGennaro, Martens ve Kleinmann, 2007; Mesa, Lewis-Palmer ve Reinke, 2005; Reinke, Lewis-Palmer ve Merrell, 2008) gözlenmiştir.

Araştırmanın öğrenci çıktılarına yönelik ikinci bulgusu öğretmene uygulanan müdahale programının öğrencilerin akademik katılımları üzerindeki etkisine ilişkindir. Buna göre öğretmene sunulan bilgilendirme ve PG sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin akademik katılımları artmaktadır. Alanyazında benzer bulguları olan araştırmalar

olduğu görülmektedir. Örneğin bir çalışmada (Bulgren ve Carta, 1992), öğretmen davranışının öğrencinin bir görev üzerinde çalışma zamanını (academic time on task) olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Buna göre, kaynaştırma uygulamalarında, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanmaları ile özel gereksinimli öğrencilerin akademik davranışları ve öğretim sürecine aktif katılımları artmakta; problem davranışları ise önlenmekte ya da azalmaktadır (Murdoch ve Petch-Hogan, 1996; Soodak & Mc Charty, 2006). Son olarak öğretmene PG sunulduğunda öğretmen davranışlarında olumlu yönde değişiklikler olmakta (Colvin, Flannery, Sugai ve Monegan, 2009), öğretmenler müdahale programlarını doğru olarak uygulamakta (Witt, Noell, LaFleur ve Mortenson, 1997), bunların sonucu olarak da öğrencilerin akademik katılımları ve akademik performansları artmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın öğrencilerden elde edilen bulgularının çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bulgular alanyazındaki çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Alanyazında öğretmene yönelik müdahalelerin öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen çok az çalışma bulunmakta ancak, öğretmen eğitiminde yapılan çalışmaların öğrenciler üzerindeki etkileri de önemli görülmektedir (Güner, 2010; Hagermoser-Sanetti ve diğ. 2007; Sadık, 2006; Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004). Bu nedenle, öğretmene uygulanan bir müdahalenin öğrenciler üzerindeki etkilerini de inceleyen bu araştırmanın alanyazına önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

### **C) Sosyal Geçerlik Bulguları**

Sosyal geçerlik, uygulanan programın etkililiğinin niteliksel boyutları ile ilgili kavramları inceler; dolayısıyla sosyal geçerlikte davranış değişikliğinin sosyal kabul edilebilirliği ele alınır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Araştırmada, öğretmenlere uygulanan PG'nin önemi, uygulamada kullanılan yöntemin uygunluğu, elde edilen davranış değişikliğinin önemi ve bu davranış değişikliğinin uygulama yapılmayan bireylere göre farkı ile ilgili olarak, Memnuniyet Formu (MF) ve Sosyal Karşılaştırma (SK) olmak üzere iki tür sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

**1. Öğretmenlerin müdahaleye yönelik memnuniyetlerine ilişkin bulgular:** Araştırmanın, öğretmen memnuniyetine ilişkin sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Memnuniyet Formu kullanılmıştır (EK-7).

Bu form ile her bir uygulamanın sonunda öğretmenin uygulanan müdahale programına (bilgilendirme ardından sunulan performans geribildirimi) ilişkin memnuniyeti değerlendirilmiştir. .

a) Müdahalenin sonunda, uygulama grubundaki öğretmenlerin (A1) Memnuniyet Formu'ndaki sorulara verdikleri yanıtları incelenmiş, sonuçlar değerlendirilirken üç öğretmenin grup ortalamaları dikkate alınmıştır. Formun likert tipi sorulardan oluşan ilk bölümünden elde edilen bulgular, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Memnuniyet Formu sorularına verilen cevapların puan ortalamaları ve yüzdeleri

No	Memnuniyet Formu Soruları	$\bar{x}$
1	Bilgilendirme materyali açık ve anlaşılır mı?	9
2	Bilgilendirme materyali, öğretmenin hedef sınıf yönetimi davranışlarıyla ilgili sınıflarda uygulanabilecek pratik bilgileri içeriyor mu?	9
3	Bilgilendirme materyalinin içeriğinin düzenlenişi, konuları anlamayı kolaylaştırıyor mu?	9
4	Bilgilendirme materyali içindeki örnekler açık ve anlaşılır mı?	9
5	Yapmanız istenilen görevler açık ve anlaşılır mı?	10
6	Bilgilendirme materyalinin içeriği, genel olarak öğrencilerin davranışlarını düzenlemede ve başarılarını artırmada etkili olabilir mi?	9
7	Bilgilendirme materyalinin içeriği, özel gereksinimli çocukların davranışlarını düzenlemede ve başarılarını artırmada etkili olabilir mi?	9
8	Bilgilendirme oturumuna (programına) katılmış olmak sizin için yararlı oldu mu?	10
9	Sunulan performans geribildirimi açık ve anlaşılır mı?	10
10	Sunulan performans geribildiriminin içeriği öğretmenin belirlenen/hedef sınıf yönetimi davranışlarıyla ilgili yeterli bilgiyi içeriyor mu?	10
11	Sunulan performans geribildiriminin türü (grafiksel+sözel) sizce uygun mu?	10
12	Sunulan performans geribildirimi, genel olarak öğrencilerin davranışlarını düzenlemede ve başarılarını artırmada etkili olabilir mi?	10
13	Sunulan performans geribildirimi, özel gereksinimli çocukların davranışlarını düzenlemede ve başarılarını artırmada etkili olabilir mi?	9
14	Sunulan performans geribildirimi uygulamasına (programına), katılmış olmak sizin için yararlı oldu mu?	10
15	Öğretmen arkadaşlarınıza bu uygulama programını önerir misiniz?	10
16	Kendinizin çalışmaya katılım düzeyinizi (istekliliğinizi, gönüllülüğünüzü) nasıl değerlendiriyorsunuz?	10
No	Memnuniyet Formu Soruları	%
17	Araştırma süresince belirlenen çalışma kurallarını, ortam düzenlemesini ve araç-gereçleri uygun buldunuz mu? Hayır ( ) Evet ( x )	%100
18	Benzer başka çalışmalar yapılırsa, katılmak ister misiniz? Hayır ( ) Evet ( x )	%100
19	Yapılmış olan çalışmanın size ve öğrencilerinize, olumlu ve olumsuz yönde ne gibi etkileri oldu?	%100

Tablo 4'teki verilere göre, formun 16 maddelik ilk bölümündeki tüm soruların, müdahale programına katılan öğretmenler tarafından, ortalama 9 ve 10 ile puanlandığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenler uygulanan müdahale programının

(bilgilendirme materyali/ oturumu ve performans geribildirimi) içeriğinin ve uygulama sürecinde kendilerinden istenen görevlerin açık ve anlaşılır olduğunu, müdahale programının sınıflarda uygulanabilecek pratik bilgiler içerdiğini düşünmekte ve sunulan PG'nin türü (grafiksel ve sözel) ve içeriğini ise uygun bulmaktadırlar. Bunun yanında, öğretmenler, müdahale programının içeriğinin genel olarak sınıftaki tüm öğrencilerin, özel olarak da kaynaştırma öğrencilerinin (özel gereksinimli öğrencilerin) davranışlarını düzenlemede ve başarılarını artırmada etkili olabileceği görüşündedirler. Sonuçlar ayrıca, öğretmenlerin çalışmaya katılım düzeylerinin (isteklilik, gönüllülük) çok yüksek olduğunu, yapılan müdahaleyi yararlı bulduklarını ve diğer öğretmen arkadaşlarına da bu programı önerebileceklerini göstermiştir.

b) Öğretmenler, memnuniyet formunun son bölümünde yer alan evet-hayır şeklindeki iki soruya verdikleri cevaplarda da, araştırma süresince belirlenen çalışma kurallarını, ortam düzenlemesini ve araç-gereçleri uygun bulduklarını ve yapılacak benzer başka çalışmalara katılmak istediklerini (n:3; %100) belirtmişlerdir.

c) Son olarak, "Yapılmış olan çalışmanın size ve öğrencilerinize, olumlu ve olumsuz yönde ne gibi etkileri oldu?" sorusuna öğretmenler müdahalenin olumlu olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir (n:3 %100). Örneğin; öğretmenlerden biri (Ö1) sınıf içinde sergilediği davranışların (hedef davranışlar) dışarıdan biri (dış gözlemci, araştırmacı) tarafından değerlendirilmesini olumlu bulduğunu diğeri (Ö2) yapılan çalışmayı olumlu bulduğunu ve uzman bir kişi tarafından değerlendirilmeyi önemseyemediğini söyleyerek sunulan PG'nin (içerik ve sunan kişi açısından) uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer bir öğretmen (Ö3) ise, uygulamanın sonunda, hem öğrencilerin davranışlarında (sınıfta kurallara uyma) hem de kendi davranışlarında (geçişlerde açıklama yapma ve ödül verirken nedenini açıklama gibi) değişiklik olduğunu söyleyerek, müdahalenin kendisine ve öğrencilere yararlı olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada, uygulanan müdahale programının sosyal geçerliliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum görsel, strateji odaklı ve kısa sürede uygulanabilen bilgilendirme ve PG'yi içeren öğretmen eğitiminin, öğretmenler için de uygun bir model olduğu söylenebilir.

Gerek eğitim gerekse terapi ortamlarında, uygun/ olumlu davranışları artırma ve sorunlu/ problem davranışları azaltma çabası söz konusudur (Vuran ve Sönmez,

2008). Tek-denekli araştırmalarda ölçme, veri toplama ile eş anlamlı olarak kullanılır ve doğru biçimde veri toplama öğretim programlarının geliştirilmesine, değerlendirilmesine ve gerektiğinde uyarlamalar yapılmasına yardımcı olur (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Veri toplamanın bu işlevleri yerine getirebilmesi için toplanan verilerin anlamlı olması gerekir ve anlamlılık, a) sosyal açıdan önemli ve anlamlı davranışlar ile b) toplanan verilerin doğru ve güvenilir olması ile değerlendirilir (Brown ve Snell, 1993: Akt. Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Sosyal açıdan önemli davranışların ölçülmesi, yapılan ölçümün, çocuğun (bireyin), ailesinin ya da arkadaşlarının önem verdiği davranışlara ilişkin olması anlamına gelmektedir. Sosyal öneme ilişkin olarak, istatistiksel anlamlılık, klinik anlamlılık, sosyal geçerlik, sosyal karşılaştırma, eğitsel geçerlik ve yaşam kalitesi olmak üzere altı ölçüt belirtilmektedir. Bu çalışmada da sosyal geçerlik verisi toplanmış ve buna göre uygulamaya katılan öğretmenlerin müdahale sürecine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle üç öğretmen de bilgilendirme ve PG'yi içeren müdahale programının seçilen hedef davranışların ve uygulamanın hem kendileri, hem de öğrencileri için anlamlı ve amaca uygun olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgular, sosyal geçerliğin deneklerin görüşlerine dayalı olarak incelendiği, sınıf yönetimi (Güner, 2010) ve dönüt vermeyi (Erbaş ve Yücesoy, 2002) konu alan diğer araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Güner'in (2010) çalışmasında da, deney grubuna katılan öğretmenler programdan memnun olduklarını ve yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Erbaş ve Yücesoy'un (2002) araştırmasında ise, çalışma grubundaki katılımcılar anında ve gecikmeli dönüt verme yöntemlerini yararlı bulduklarını ancak anında geribildirim vermenin daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Vuran ve Sönmez'in (2008) aktardığına göre, sosyal geçerlik, sosyal olarak anlamlı amaçların seçildiğinden emin olmak, sosyal olarak kabul edilebilir programlar geliştirmek ve sosyal olarak önemli etkilere ulaşmak için bir program stratejisi olarak kullanılmaktadır (Fawcett, 1991; Foster ve Mash, 1999; Wolf, 1978). Bu açıdan bakıldığında, öğretmen görüşlerine göre, uygulanan müdahale programı sosyal yönden geçerlidir ve öğretmen eğitiminde görsel, strateji odaklı ve kısa sürede uygulanabilen bilgilendirme ve PG önemlidir. Dolayısıyla, uygulanan müdahale programının öğretmenlerin gereksinimlerine önemli ölçüde cevap verdiği düşünülebilir.

**2. Sosyal karşılaştırmaya ilişkin bulgular:** Sosyal karşılaştırma çalışması üç öğretmen-öğrenci çifti ile (denekler kısmında açıklandığı gibi) gerçekleştirilmiş;



öğretmen ve öğrencilerin karşılaştırma bulguları aşağıda ayrı ayrı açıklanmıştır. Buna göre;

- *Uygulama grubu (A grubu)*

A1; müdahale programına katılan denekler (üç öğretmen),

A2; deneklerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri (üç öğrenci),

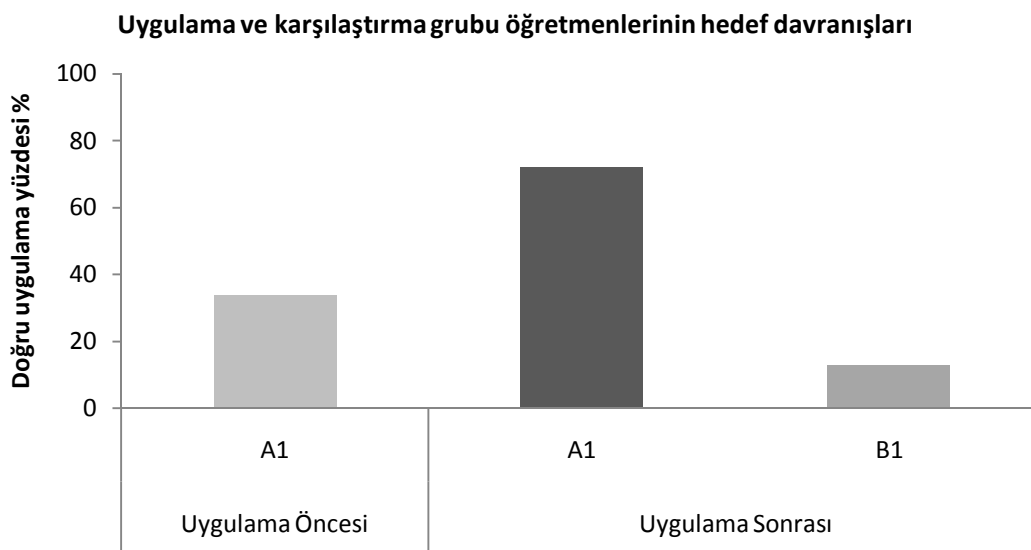
- *Sosyal karşılaştırma grubu (B grubu)*

B1; karşılaştırma grubundaki öğretmenler (üç öğretmen),

B2; karşılaştırma grubundaki kaynaştırma öğrencileri (üç öğrenci)

B3; karşılaştırma grubundaki ortalama öğrencilerden (üç öğrenci) oluşmaktadır.

a) *Öğretmen davranışlarının karşılaştırılması:* Sosyal karşılaştırmada, ilk olarak uygulama grubundaki öğretmenler (A1) ile karşılaştırma grubundaki öğretmenlerin (B1), Öğretmen Davranış Gözlem Formu'ndan (EK-2) aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, müdahalenin sonunda, sınıflarda yapılan (veri toplama araçlarında açıklandığı gibi) video kayıtları kullanılarak, uygulama ve karşılaştırma öğretmenlerinin hedef davranışları gözlenmiş ve gözlem formuna (ÖĞRT.DGF) kaydedilmiştir. Daha sonra, hedef gruptaki öğretmenlerin Öğretmen Davranış Gözlem Formu'ndan aldıkları puanların ortalaması ile karşılaştırma grubundaki öğretmenlerin aldıkları puanların ortalaması karşılaştırılmıştır. Öğretmenlere ilişkin bu karşılaştırmadan elde edilen bulgular Şekil 7 ve Tablo 5'te gösterilmiştir.



Şekil 7. Müdahale sonrası uygulama ve karşılaştırma grubu öğretmenlerinin hedef davranışlarının doğru uygulanma yüzdelere ilişkin grup ortalamaları

A1: Uygulama grubu öğretmenleri. B1: Karşılaştırma grubu öğretmenleri

Tablo 5. Müdahale sonrası uygulama ve karşılaştırma grubu öğretmenlerinin hedef davranışlarının doğru uygulanma yüzdeleri %

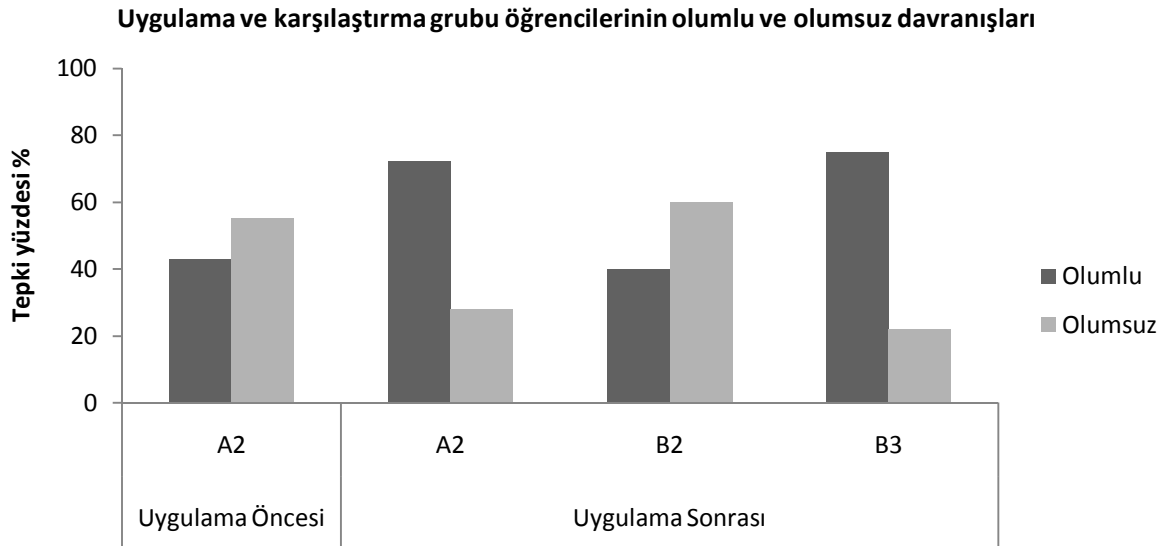
Evreler	Uygulama Öncesi (A1)**			Uygulama Sonrası (A1)**			Uygulama Sonrası (B1)**		
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö1	Ö2	Ö3	Ö1	Ö2	Ö3
DUY (%)*	31	33	34	67	73	76	13	11	14

\* DUY: Hedef davranışları doğru uygulama yüzdesi (%)

\*\*A1: Uygulama grubu; \*\* B1: Karşılaştırma grubu (Ö1 birinci, Ö2 ikinci ve Ö3 üçüncü öğretmen)

Şekil 7’de, uygulama grubundaki öğretmenler ile karşılaştırma grubundaki öğretmenlerin hedef davranışlara ilişkin doğru uygulama yüzdeleri görülmektedir. Buna göre, hedef gruptaki üç öğretmenin (A1), uygulama öncesindeki öğretmen davranış gözlem formundan elde ettikleri doğru uygulama yüzdelerinin ortalaması %34’ten, uygulama sonunda %72’ye çıkmış ve bu oranlar karşılaştırma grubundaki öğretmenlerden (B1:%13) daha yüksek bulunmuştur. Tablo 5’te görüldüğü gibi, hedef gruptaki öğretmenlerin uygulama öncesindeki ve sonrasındaki bulguları karşılaştırma grubundaki öğretmenler ile bireysel olarak (Ö1, Ö2, Ö3) karşılaştırıldığında da, benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca, her bir öğretmenin hedef davranışları doğru uygulama yüzdelerinin karşılaştırma grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür (Şekil 7, Tablo 5). Bu sonuçlar, müdahalenin sonunda uygulama grubundaki öğretmenlerin hedef davranışlarının arttığını ve hedef sınıf yönetimi stratejilerini karşılaştırma grubundaki öğretmenlere göre daha doğru uyguladıklarını göstermektedir.

b) *Öğrenci davranışlarının karşılaştırılması:* Sosyal karşılaştırmada ikinci olarak müdahale sonrasında, uygulama grubunda yer alan kaynaştırma öğrencileri (A2) ile karşılaştırma grubundaki kaynaştırma öğrencileri (B2) ve ortalama öğrencilerin (B3), Öğrenci Davranış Gözlem Formu’ndan (EK-5) aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, müdahale sonrasında, uygulama ve karşılaştırma grubundaki öğretmenlerin sınıflarında çekilen (veri toplama araçlarında açıklandığı gibi) video kayıtları kullanılarak, öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları gözlenmiş ve gözlem formuna kaydedilmiştir. Daha sonra, gözlem formundan elde edilen verilerle hesaplanan tepki yüzdeleri üzerinden grup ortalamaları bulunmuş; uygulama (hedef) grubundaki kaynaştırma öğrencilerinin (A2) puan ortalamaları ile karşılaştırma grubundaki kaynaştırma öğrencileri (B2) ve ortalama öğrencilerin (B3), puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öğrencilere ilişkin, bu karşılaştırmadan elde edilen bulgular Şekil 8 ile Tablo 6’da gösterilmiştir.



Şekil 8. Müdahale sonrası uygulama ve karşılaştırma grubu öğrencilerinin olumlu ve olumsuz davranışlarının tepki yüzdelerine ilişkin grup ortalamaları

A2: Uygulama (hedef) grubu kaynaştırma öğrencileri;

B2: Karşılaştırma grubu kaynaştırma öğrencileri, B3: Karşılaştırma grubu ortalama öğrencileri

Tablo 6. Müdahale sonrasında uygulama ve karşılaştırma grubu öğrencilerinin olumlu ve olumsuz davranışlarının tepki yüzdeleri %

Evreler	Uygulama Öncesi- A2*			Uygulama Sonrası- A2*			Uygulama Sonrası- B2*			Uygulama Sonrası- B3*		
	KÖ1	KÖ2	KÖ3	KÖ1	KÖ2	KÖ3	KÖ1	KÖ2	KÖ3	OÖ1	OÖ2	OÖ3
Olumlu dav	45	50	35	65	65	85	85	20	15	85	60	80
Olumsuz dav	55	45	65	35	35	15	15	80	85	15	30	20

\* A2: Uygulama (hedef) grubu kaynaştırma öğrencileri;

B2: Karşılaştırma grubu kaynaştırma öğrencileri, B3: Karşılaştırma grubu ortalama öğrencileri

Şekil 8 ile Tablo 6, hedef gruptaki öğrenciler ile karşılaştırma grubundaki öğrencilerin davranışlarının tepki yüzdelerini göstermektedir. Şekil, 8'deki grafiğe göre, hedef gruptaki üç kaynaştırma öğrencisinin (A2), uygulama öncesindeki davranışları (olumlu davranışlar: %43, olumsuz davranışlar: %55) ile uygulama sonrasındaki davranışları (olumlu davranışlar: %72, olumsuz davranışlar: %28) arasında olumlu yönde bir fark olduğu görülmüş, başka bir ifade ile uygulamanın sonunda hedef gruptaki öğrencilerin olumlu davranışları artmış, olumsuz davranışları ise azalmıştır. Uygulamanın sonunda hedef gruptaki öğrenciler (A2) ile karşılaştırma grubundaki ortalama öğrencilerin (B3) olumlu davranışlarının olumsuz davranışlarından daha fazla olduğu görülmektedir (Şekil 8). Tablo 6'ya göre de, müdahalenin sonunda hedef gruptaki öğrencilerinin olumlu davranışlarının tepki yüzdelerinin ortalaması (A2:%72), karşılaştırma grubundaki ortalama öğrencilere yakın (B3: %75); kaynaştırma öğrencilerinden (B2: %40) ise oldukça yüksek çıkmıştır. Diğer taraftan, hedef gruptaki öğrencilerin olumsuz davranışlarının tepki yüzdelerinin ortalaması (A2: %28) karşılaştırma grubundaki

ortalama öğrencilerle (B3: %22) benzer; kaynaştırma öğrencilerinden (B2:%60) ise oldukça düşük düzeyde çıkmıştır.

Sonuç olarak, uygulamanın yürütüldüğü sınıflardaki kaynaştırma öğrencilerinin, herhangi bir müdahale yapılmayan karşılaştırma grubundaki kaynaştırma öğrencilerinden daha fazla olumlu davranış gösterdikleri ve buna karşılık olumsuz (problem) davranışlarında azalma olduğu görülmektedir. Ayrıca, hedef gruptaki kaynaştırma öğrencilerinin karşılaştırma grubundaki normal gelişim gösteren akranlarına (ortalama öğrencilere) benzer şekilde davranış sergiledikleri görülmektedir. Bu durum, müdahale programının öğretmenlerle birlikte sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencileri üzerinde de etkili olduğu ve öğretmen davranışlarındaki değişimin öğrencilerde de olumlu yönde davranış değişikliği oluşturduğu görüşünü desteklemektedir.

Araştırmanın sosyal karşılaştırma yoluyla elde edilen geçerlik bulgularına göre, uygulamaya katılan öğretmenlerin hedef davranışları doğru uygulama yüzdeleri, karşılaştırma grubu öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır. Sosyal karşılaştırma bulguları ayrıca, uygulama grubundaki öğrencilerin olumlu davranışlarının karşılaştırma grubundaki ortalama öğrencilerden daha az ancak kaynaştırma öğrencilerinden daha fazla olduğunu, olumsuz davranışlarının ise karşılaştırma grubundaki ortalama öğrencilerden daha çok ancak kaynaştırma öğrencilerinden daha az olduğunu göstermiştir. Houten'a (1979) göre, sosyal karşılaştırma yaklaşımı genel olarak söz konusu davranışta yeterli olduğuna hükmedilmiş bireylerin belirlenmesini ve bu bireylerin performans düzeylerinin tanımlanmasını gerektirir. Christensen ve Young da (2004), bu gerekliliğe uyararak, sosyal olarak uygun sınıf davranışları üzerinde akran aracılı olumlu davranış destek planının etkilerini değerlendirdikleri araştırmalarında, sınıfta istenen performans düzeyinin karşılanıp karşılanmadığını değerlendirmek amacıyla aynı yaştaki yetersizliği olmayan öğrencilerin sosyal olarak uygun kabul edilen davranışlarının ortalamasını belirleyerek sosyal karşılaştırma yapmışlardır. Üçüncü sınıfa devam eden ve sosyal ve akademik yönden başarısızlık gösteren iki erkek öğrenciye dikkat, dinleme ve yönergeye uyma gibi sınıf içi uygun sosyal davranışları öğretmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin hedef davranışlarının karşılaştırma grubundaki akranlarının davranışlarıyla aynı ya da daha yüksek oranda çıktığı görülmüştür.

Bu araştırmada da, uygulama grubundaki öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları ile karşılaştırma grubundaki öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları arasındaki benzerlik ve farklılık belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırmada iki tür sosyal karşılaştırma verisi elde edilmiştir: a) Uygulamaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin olumlu davranışları karşılaştırma yapılan özel gereksinimli çocukların davranışlarından daha fazla, olumsuz davranışları ise daha azdır. b) Araştırmanın deney grubundaki özel gereksinimli çocukların davranışları karşılaştırma grubundaki özel gereksinimli olmayan çocukların (ortalama öğrencilerin) davranışlarına yakındır. Bu bulgu, yapılan müdahale sonucunda, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanmalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını azaltabildiğini göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, uygulama grubundaki kaynaştırma öğrencilerinin olumlu ve olumsuz davranışlarının normal gelişim gösteren akranları ile benzerlik göstermesi nedeniyle, öğretmenlere uygulanan PG'nin öğretmen davranışları yanı sıra öğrenci davranışlarında da olumlu sonuçlara yol açtığı söylenebilir.

Sosyal geçerliğin bir diğer işareti de uygulamanın etkilerinin uzun süre devam etmesi, başka bir deyişle öğrenmenin kalıcı olmasıdır (Kennedy, 2005: Akt. Vuran ve Sönmez, 2008). Araştırmada, yaz tatili nedeniyle okulların kapanması ve bir sonraki eğitim-öğretim yılında video çekimleri yapmak için okullardan izin alınmasındaki güçlük nedeniyle, uygulamadan altı ay sonra deneklerden son bir izleme verisi toplanabilmiştir. Bu veriler, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öğrendikleri becerileri koruduklarını ve uygulamanın etkilerinin sürdüğünü düşündürmüştür. Çalışmada, müdahale programının kısa sürede öğretimini yapılabildiği ve iş başında gözlemlenmesi ve ardından geribildirim sunulmasının, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini uygulama becerilerini arttırdığı ve bu becerilerin kalıcı olduğu, bu yönüyle de sosyal geçerliğinin olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın, ele aldığı konu ve uygulamada kullandığı yöntemler açısından ilk olma özelliğini taşıdığı düşünölmektedir. Birincisi, alanyazında öğretmen eğitiminde performans geribildirimini içeren müdahale yöntemi etkili bir model olarak kabul edilmektedir ve bu müdahalelerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin de incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çalışmada ilk kez Türkiye'de kaynaştırma sınıflarında öğretmen eğitiminde bilgilendirme ve PG'ye dayalı sınıf yönetimi müdahale programı

uygulanmış ve müdahalenin öğretmen çıktıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ancak çalışmanın en önemli bulgularından birisinin, müdahale programına katılan öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarında değişme olup olmadığının incelenmesidir. Buna göre öğretmenlere sunulan etkili bir müdahale programı kaynaştırma öğrencilerinin davranışlarında istendik yönde değişikliklere yol açmaktadır. Alanyazında öğretmen eğitimi programlarının çocuk davranışları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi gerektiği önemle vurgulanmakta, sadece öğretmen çıktılarının müdahale programının etkililiği hakkında yeterli bilgi vermediği ifade edilmektedir (Güner, 2010; Hagermoser-Sanetti ve diğ. 2007; Sadık, 2006; Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004). Dolayısıyla bu çalışma, uygulamanın öğretmen çıktıları yanı sıra öğrenci çıktıları da incelemesi ile müdahale programının etkililiğini, sosyal karşılaştırma yoluyla da müdahalenin geçerliğini arttırmaktadır. Ayrıca konuya ilişkin az sayıda çalışma olduğu için alanyazına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın diğer bir önemli özelliğinin ise sosyal geçerlik amacıyla karşılaştırma yaklaşımının ilk kez kullanılması olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile Türkiye’de ilk kez kaynaştırma sınıflarında yapılan bir araştırmada, sosyal geçerlik amacıyla uygulama ve karşılaştırma grupları arasında karşılaştırma yapılmış, böylece çalışmanın geçerliği güçlendirilmiştir.

Bu araştırmanın öğretmen eğitimi ve öğrenci çıktıları açısından oldukça önemli sonuçları olmasına karşın bulgular yorumlanırken bazı sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Uygulamanın ilk sınırlılığı, sadece öğretmenin hedef davranışlarına yönelik yapılan müdahalede yarı deneysel modelin kullanılması, bunun dışındaki diğer uygulamaların ise deney öncesi modelle gerçekleştirilmiş olmasıdır. Deney öncesi modellerden tek grup ön test- son test modelinde son test ölçümlerinin ön test ölçümlerinden yüksek çıkması halinin bağımsız değişkenden kaynakladığı kabul edilir ancak grubu etkilemesi düşünülen olası diğer değişkenlere ilişkin bir bilgi vermez (Karasar, 1995). Bu çalışmada, öğretmenin önleyici sınıf yönetimi davranışlarına odaklanılmış ve bu amaçla belirlenen hedef sınıf yönetimi davranışlara yönelik yarı deneysel modelde sürekli veri toplanmış; deney öncesi modelle toplanan veriler ise uygulanan müdahale programının öğretmen ve öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerini değerlendirmek ve müdahaleden elde edilen bulguları desteklemek amacıyla

kullanılmıştır. Bu nedenle, çalışmanın ön test- son test ve karşılaştırma verilerini bu sınırlılık içinde değerlendirmek daha doğru olacaktır.

Araştırmanın diğer sınırlılığı ise uygulama ölçütüne ilişkindir. Çalışmanın deneysel kısmında, öğretmenin hedef davranışlarına yönelik olarak doğru uygulama yüzdelerinin en az %70 ve üzerinde olması ve verilerin kararlı olması uygulama ölçütü olarak kabul edilmiştir. Ancak uygulama sürecinde, yılsonu olması nedeniyle çalışmaya uzun zaman ayrılamaması, sınıflarda kameralarla çekim yapmanın güçlüğü ve okul yönetimi tarafından çalışmaya devam edilemeyeceğinin bildirilmesi gibi nedenlerle doğru uygulama yüzdeleri %70'in üzerinde olan deneklerle uygulama sonlandırılmıştır. Bu nedenle, araştırmanın deneysel modelden elde edilen bulgularının bu sınırlılık çerçevesinde değerlendirilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Ulusal alanyazında PG yerine dönüt verme ifadesini kullanan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, zihin engelli çocukların annelerine dönüt verme (Vuran, 1997), zihin engelliler öğretmenliği programındaki stajyer öğrencilerde iki farklı dönüt verme yönteminin karşılaştırılması (Erbaş ve Yücesoy, 2002) ve birlikte öğretim yapılan ilköğretim sınıflarındaki öğretmenlere davranışsal danışmanlık modeli ile dönüt verme (Timuçin, 2008) konuları çalışılmıştır. Yukarıda açıklanan sınırlılıkları olmasına karşın, bu araştırma ulusal alanyazındaki sınırlı sayıdaki araştırmalara ek olarak kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlere önleyici sınıf yönetimi becerileri konusunda grafiksel ve sözel PG yoluyla iş başında eğitimin verildiği ve sosyal karşılaştırma yaklaşımının kullanıldığı ilk çalışmadır. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların, daha sonra yapılacak kaynaştırma sınıfı öğretmenleri eğitimi programlarına temel oluşturacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin etkili öğretim yapmasını kolaylaştıracak önleyici stratejilerin kısa süreli bilgilendirme ve PG sunma ile öğretilmesi, öğretmenlerin öğrendikleri yeni stratejileri sınıflarında kullanmaları, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmen sayısının çok fazla olduğu göz önüne alındığında, ülkemiz için oldukça önemli görülmektedir.

## **BÖLÜM IV**

### **SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bu araştırmada, öğretmenlere sınıf yönetimi stratejileri üzerine bilgilendirme ardından günlük olarak sunulan performans geribildiriminin (PG) öğretmen ve öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Öğretmen eğitimi programlarının etkileri; öğretmen davranışları üzerindeki ve öğrenci davranışları üzerindeki etkiler olmak üzere iki şekilde değerlendirilmektedir. Öğretmenler için hazırlanan programların sadece öğretmen davranışları üzerinde etkili olması yeterli görülmemekte, öğretmen eğitiminin öğrenci davranışları üzerinde de etkili olması beklenmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada öğretmenlere sunulan önleyici sınıf yönetimi becerilerine ilişkin bilgilendirmenin ve PG'nin öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ve davranışları ile öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları ve akademik katılımları üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca, çalışmaya katılan öğretmenlerin PG müdahalesine ilişkin görüşleri belirlenmiş, sosyal karşılaştırma yöntemiyle çalışmanın sosyal geçerliği araştırılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, PG'nin öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi stratejilerini uygulamaları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Uygulanan müdahalenin, öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerileri ve sınıf içi davranışlarında da artışa neden olduğu, öğrencilerin akademik katılımlarını ve olumlu davranışlarını arttırdığı, olumsuz davranışlarını ise azalttığı görülmüştür. Araştırmada toplanan geçerlik verileri, öğretmenlerin uygulanan PG müdahalesine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Yapılan sosyal karşılaştırmayla da uygulamaya katılan öğretmenlerin hedef davranışlarının karşılaştırma grubundan daha fazla olduğu; uygulama grubunda yer alan kaynaştırma öğrencilerinin olumlu davranışlarının karşılaştırma grubundaki kaynaştırma öğrencilerinden daha fazla olduğu, olumsuz davranışlarının ise daha az olduğu gözlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak aşağıda uygulamaya ve ileri aşırımlara yönelik öneriler sunulmuştur.



### **Uygulamaya ilişkin öneriler:**

1. Türkiye’de hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kanalıyla kurslar, seminerler, uzaktan eğitim vb.gibi çeşitli yollarla öğretmen eğitimi gerçekleştirilmeye çalışılmakta ve bu eğitimler için ciddi miktarda kaynak harcanmaktadır. Diğer taraftan, hizmetiçi eğitimlerde genellikle öğretmenlere sadece konuya ilişkin bilgi aktarımı yapılmakta, ancak öğretmenler bilgi ve eğitim vermenin yanında uygulama yapma, deneyim kazanma gibi süreçlere de ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle birçok öğretmen hizmet içi eğitimlerde öğrendikleri yöntem, strateji ya da teknikleri sınıflarında uygulayamadıklarını bildirmektedirler. Oysa bu çalışmada kullanılan öğretmen eğitimi modeli kısa süreli, kolay uygulanabilen ve öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayacak bir model olarak kabul edilebilir. Araştırmanın sonuçları, bilgilendirme ve PG yi içeren müdahale programının hızlı ve etkili sonuçlar verdiğini göstermiş, dolayısıyla performans geribildiriminin, öğretmen eğitiminde kısa süreli ve çözüm odaklı bir uygulama modeli olarak kullanılabileceğini göstermiştir. PG vermek, öğrenenlere bir beceriyi uygularken ve o beceriyi kazanırken davranışlarını değiştirme ve düzeltme şansı sunarak, hata yapmayı önlemekte ve öğrenmeyi hızlandırmaktadır. Bu yönüyle, PG öğretmen eğitiminde davranış değiştirme ve geliştirme amacıyla kullanılabilecek etkili bir yöntemdir. Dolayısıyla, uygulanan bu müdahale programı, genel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mesleki performanslarını artırmak ve kaynaştırma uygulamalarını geliştirmek için düzenlenecek olan hizmet içi eğitim kurslarında verilen kuramsal bilgilere ek olarak uygulama yapmak amacıyla kullanılabilir.

2. Alanyazında eğitim ortamlarında yapılan bir müdahalenin etkilerinin belirlenebilmesi için müdahalenin uygulama güvenilirliği ve öğretmen çıktıları yanısıra öğrenci sonuçlarının da incelenmesi gerektiği önemle vurgulanmaktadır. Sınıf yönetimine ilişkin yapılan müdahalenin öğretmen ve öğrenci sonuçlarının incelendiği bu çalışma ülkemizde öğretmen ve özel gereksinimli öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi bir kez daha ortaya koymuştur. Çalışma, bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı müdahalenin sonucunda öğretmen davranışlarında meydana gelen değişikliğin özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında, kaynaştırma öğrencilerinin akademik katılımlarını ve olumlu davranışlarını artırmak ve olumsuz davranışlarını azaltmak için önleyici müdahalelerin

etkili olduğu ve öğretmen eğitimi programlarında PG yönteminin kullanılmasının uygun olacağı düşünölmektedir.

### **İleriki araştırmalara yönelik öneriler:**

1. Bu çalışmada, üç sınıf yönetimi stratejisi (bireyselleştirme, geçiş, ödüllendirme) bağımlı değişken olarak alınmıştır. İleriki araştırmalarda, PG'nin öğretmen diğer önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile akademik ve akademik olmayan diğer davranışları üzerindeki etkileri incelenebilir.

2. Alanyazında yapılan öğretmen eğitimi çalışmaları genellikle öğretmenlere bir konuya ilişkin bilgi verilmiş, ancak öğrenilen yeni bilgilerin sınıflarda uygulanıp uygulanmadığı gözlem yoluyla incelenmemiştir. Bu çalışmada ise, öğretmene bilgi vermenin yanı sıra, sınıflara girilmiş ve öğretmenlerin uygulamaları yerinde, öğretim sürecinde izlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları, uygulama sırasındaki güçlükleri ve kullanamadıkları stratejiler hakkında daha gerçekçi ve geçerli bilgi edinmemizi sağlamıştır. Bu nedenle daha sonra yapılacak olan öğretmen eğitimi araştırmalarında, programların etkililiği, öğretmenler sınıf içinde gözlemlenerek değerlendirilebilir.

3. Alanyazına göre PG, öğretmen eğitiminde, farklı araçlarla (yazılı, e-posta, kulak içi dinleme cihazı vb. gibi), farklı zamanlamayla (anında ya da gecikmeli) ve farklı kişiler tarafından (meslektaşlar/ öğretmenler, uzmanlar/ danışmanlar) sunulabilir. Bu çalışmada sadece sözel ve grafiksel PG kullanılmıştır. Oysa alanyazında farklı PG sunum yöntemlerinin öğretmenlerin davranışları ve uygulamaları üzerinde etkisini karşılaştıran araştırma yok denecek kadar azdır. Bu nedenle, ileri araştırmalarda, öğretmenlere sunulan farklı PG yöntemlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ve davranışları üzerindeki etkileri karşılaştırılabilir.

4. Araştırmada uygulanan müdahalenin etkilerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine, mezun oldukları bölüme ya da mesleki deneyimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına, ayrıca öğretmen davranışlarının, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre ya da özel gereksinimli öğrencilerin engelinin türü ve derecesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılabilir. Müdahale sonucundaki

öğretmen ve öğrenci çıktılarının SED'e, sınıf düzeyine, eğitim ortamına, öğretmenin branşına ya da derslere göre değişip değişmediği de incelenebilir.

5. Araştırma farklı deneysel koşullarda yürütülebilir, ön test- son test karşılaştırma verileri toplanabilir ve gruplar uygulama öncesinde ve sonrasında karşılaştırılarak, uygulamanın sosyal geçerlik verileri güçlendirilebilir.

## Kaynaklar

- Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Allinder, R. M., & Oats, R. G. (1997). Effects of acceptability on teachers' implementation of Curriculum-based Measurement and student achievement in mathematics computation. *Remedial and Special Education*, 18, 113-120.
- Balcazar, F. E., Hopkins, B., & Suarez, Y. (1985). A critical objective review of performance feedback. *Journal of Organizational Behavior management*, 7, 65-89.
- Barton, E.E., & Wolery, M. (2007). Evaluation of e-mail feedback on the verbal behaviors of pre-service teachers. *Journal of Early Intervention*, 30 (1), 55-72
- Batu, S. ve Özen, A. (1997). Sınıf öğretmenlerinin sınıf kontrolüne yönelik sorunlarının ve gereksinim duydukları destek hizmet türlerinin belirlenmesi. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Eskişehir.
- Baydık, B. ve Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyo-ekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 9 (2), 435-447.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21, 262-285.
- Brophy, J. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 83(4), 265-285.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*. 4(1), 1-18.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C.M. Evertson & C.

Weinstein (Eds.) *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. (pp.17-179) New Jersey: Lawrence Erlbaum Asc.

Bulgren, J.A., & Carta; J.J. (1992). Examining the instructional contexts of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 59(3), 182-191.

Calvert, S.C. (1986). *The treatment acceptability of a behavioral parent training program and its components*. Unpublished master's thesis. The University of British Columbia.

Carpenter, S.L., & McKee-Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classroom. *Remedial& Special Education*, 17(4), 195-206.

Carta, J. J., Greenwood, C. R., Schulte, D., Arreaga-Mayer, C., & Terry, B. (1988). *Code for instructional structure and student academic response: Mainstream version (MS-CISSAR)*. Kansas City: Juniper Gardens Children's Project Bureau of Child Research, University of Kansas.

Casey, A.M. & McWilliam, R.A. (2008). Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching. *Journal of Early Intervention*, 30 (3), 251-268.

Charles, C.M. (1996). *Building classroom discipline*. New Jersey: Longman Publishers USA

Christensen, L., Young, K. R., & Marchant, M. (2004). The effects of a peer-mediated positive behavior support program on socially appropriate classroom behavior. *Education and Treatment of Children*, 27(3), 199-234

Clements, B. S. &, Evertson, C. M. (1980). *Developing an effective research team for classroom observation*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED241498> adresinden 13.07.2012 tarihinde alınmıştır.

Codding, R.S., Feinberg, A.B., Dunn, E.K. & Pace, G.M. (2005). Effects of immediate performance feedback on implementation of behavior support plans. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38, 205-219.

- Codding, R. S., Livanis, A., Pace, G. M., & Vaca, L. (2008). Using performance feedback to improve treatment integrity of classwide behavior plans: An investigation of observer reactivity. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41*(3), 417-422.
- Colvin, G., Flannery, K. B., Sugai, G., & Monegan, J. (2009). Using observational data to provide performance feedback to teachers: A high school case study. *Preventing School Failure, 53*(2), 95-104.
- Cooper, D.H., & Speece, D.L. (1990). Maintaining at-risk children in regular education setting: Initial effects of individual differences and classroom environments. *Exceptional Children, 57*(2), 117-126.
- Cossairt A, Hall R.V., & Hopkins B.L. (1973) The effects of experimenter's instructions, feedback, and praise on teacher praise and student attending behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis. 6*, 89–100.
- Dahl, N., Tervo, R., & Symons, F.J. (2007). Treatment acceptability of healthcare services for children with cerebral palsy. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 20*( 5), 475- 482.
- Denham, S.A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year olds. *Journal of School Psychology, 34*(3), 225-245.
- Deniz, S. (2010). Implications of training student teachers of preschooling through micro-teaching activities for a classroom with mentally-disabled students. *Educational Research and Reviews, 5* (6), 338-346
- DiGennaro, F.D., Martens, B.K., & Kleinmann. A.E. (2007). A comparison of performance feedback procedures on teachers' treatment implementation integrity and students' inappropriate behavior in special education Classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis. 40*(3): 447–461.
- Diken, İ.H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ.H. Diken (Ed). *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (2-25). Birinci baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- Emmer, E. T., Sanford, J. P., Clements, B. S., & Martin, J. (1982). Improving classroom management and organization in junior high schools: An experimental investigation. <http://www.eric.ed.gov/ERIC> adresinden 13.06.2012 tarihinde alınmıştır.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon
- Emmer, E.T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103- 112.
- Erbaş, D. ve Yücesoy, Ş. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı dönüt verme yönteminin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 109–123.
- Evertson, C. M. (1985). Training teachers in classroom management: An experimental study in secondary school classrooms. *Journal of Educational Research*, 79(1), 51–58.
- Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1979). Beginning school. *Educational Horizons*, 57 (4), 164-168.
- Evertson, C. M., & E. T. Emmer. (1982). "Effective Management at the Beginning of the School Year in Junior High Classes." *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 485-498
- Evertson, C.M., Emmer, E.T., & Worsham, M.E. (2000). *Classroom management for elementary teachers* (5<sup>th</sup>Ed.). Boston: Allyn& Bacon.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P & Clements, B. S. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary school classrooms. *The Elementary School Journal*, 84(2), 173-188.
- Evertson, C. M., Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74-78.

- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, (pp. 3–15). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Fidler, P. (2002). *The relationship between teacher instructional techniques and characteristics and student achievement in reduced size classes*. Los Angeles Unified School District Program Evaluation and Research Branch Planning, Assessment and Research Division Publication No. 120, 20.6.2012 tarihinde <http://notebook.lausd.net/pls/ptl/docs> adresinden alınmıştır.
- Friend, M., & Bursuck, W.D. (2002). *Including students with special needs: a practical guide for classroom teachers*. Boston, Allyn and Bacon
- Gilbertson, D., Witt, J.C., Singletary, L. L., & VanDerHeyden, A. (2007) Supporting teacher use of interventions: effects of response dependent performance feedback on teacher implementation of a math intervention. *Journal of Behavioral Education*, 16(4), 311-326.
- Greenwood, C.R., & Carta, J.J. (1987). An ecobehavioral analysis of instruction within special education. *Focus on Exceptional Children*, 19(9), 1-12
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., Kamps, D., & Arreaga-Mayer, C. (1990). Ecobehavioral analysis of classroom instruction. In S. Schroeder (Ed.), *Ecobehavioral analysis and developmental disabilities* (pp. 33-63). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Greenwood, C.R., Carta, J.J., Kamps, D. & Delquardi, J. (1997). *Ecobehavioral Assessment Systems Software (EBASS), Practitioner's Manual. Version 3.0*. Juniper Gardens Children's Project. University of Kansas.
- Güldenoğlu, İ. (2008) *Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihin engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde etkililiğinin ve sürekliliğinin*



*incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin değerlendirilmesi ve sınıf yönetimi programının etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Hagermoser- Sanetti, L., Luiselli, J. K., & Handler, M. W. (2007). Effects of verbal and graphic performance feedback on behavior support plan implementation in a public elementary school. *Behavior Modification*, 31, 454-465.

Hawkins, R. (1991). Is social validity what we are interested in? Argument for a functional approach. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 205-213.

Henderson, J. M., Gardner, N., Kaiser, A., & Riley, A. (1993). Evaluation of a social interaction coaching program in an integrated day-care setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26,213-225.

Houten, R. (1979). Social validation: The evolution of standards of competency for target behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12 (4), 581-591

Hundert, J.P. & Hopkins, B. (1992). Training supervisors in a collaborative team approach to promote peer interaction of children with disabilities in integrated preschools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25,385-400.

Karasar. N. (1995).Bilimsel araştırma yöntemi (7. Baskı) Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.

Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.

Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma teknikleri*.(1. Basım) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Kounin, J.S. (1970) *Discipline and group management in classrooms*. NewYork: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim "Öğretim ilke ve yöntemleri"*. (Genişletilmiş 8. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Küçükahmet, L. (2001). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (Ed.) (2004). *Sınıf yönetimi*. (6.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, (pp. 3–15). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lepage, K., Kratochwill, T.R., & Elliott, S.N. (2004). Competency-Based Behavior Consultation Training: An evaluation of consultant outcomes, treatment effects, and consumer satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 19(1), 1-28.
- Madsen, C.H., Becker, W.C., & Thomas, D.R. (1968). Rules, praise, and ignoring: elements of elementary classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 139-150.
- Marzano, R. J, Gaddy, B. B., Foseid, M.C. & Marzano, J. (2005) Handbook for classroom management that works*. Merrill Publishing Company.
- Marzano, R.J., & Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-17.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Virginia: ASCD
- Mautone, J. A., Luiselli, J. K., &Handler, M. W. (2006). Improving implementation of classroom instruction through teacher-directed behavioral consultation: A single-

case demonstration. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3, 432-438.

- MEB (2012.a). *Milli Eğitim İstatistikleri*. 14.07.2012 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2011\\_2012.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB (2012.b). *Uzaktan Eğitim Portalı*. Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. 16.07.2012 tarihinde <http://uzaktanegitim.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- McIntosh, R. (1994). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60, 249-261.
- McDonnell, J., Thorson, N., & McQuivey, C. (1998). The instructional characteristics of inclusive classes for elementary students with severe disabilities: An exploratory. *Journal of Behavioral Education*, 8(4), 415-437.
- Mesa, J., Lewis-Palmer, T., & Reinke, W. M. (2005). Providing teachers with performance feedback on praise to reduce student problem behavior. *Beyond Behavior, Fall*, 45-55.
- Mortenson, B. P., & Witt, J. C. (1998). The use of weekly performance feedback to increase teacher implementation of a prereferral intervention. *School Psychology Review*, 27, 613-627.
- Murdick, N.L., & Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive classroom management: Using preintervention strategies. *Intervention in School & Clinic*, 31(3), 172-181.
- Niesyn, M. E. (2009). Strategies for success: Evidence-based instructional practices for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 53(4), 227-233.
- Niles, W.J. (2005). Building a classroom management plan for inclusive environments: from fear to f.e.a.r. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(1), 1-12.

- Noell, G. H., Witt, J. C., Gilbertson, D. N., Ranier, D. D., & Freeland, J. T. (1997). Increasing teacher intervention implementation in general education settings through consultation and performance feedback. *School Psychology Quarterly*, 12, 77-88.
- Noell G.H, Witt J.C, LaFleur L.H, Mortenson B.P, Ranier D.D., &LeVelle J. (2000) Increasing intervention implementation in general education following consultation: A comparison of two follow-up strategies. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 33, 271-284
- Noell, G.H., Witt, J.C., Slider, N.J., Connell, J.E., Gatti, S.L., Williamson, K.L. et al. (2005). Treatment implementation following behavioral consultation in schools: A comparison of three follow-up strategies. *School Psychology Review*, 34, 87-106.
- Pretti-Frontczak K.L., McGough S.M. Vilaro, L., & Tankersley, M. (2006). Examination of eco-behavioral assessments designed for understanding complex behaviors and environments. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 3(1), 81-102.
- Rathel, J. M., Drasgow, E., & Christie, C. A. (2008). Effects of supervisor performance feedback on increasing pre-service teachers' positive communication behaviors with students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 67-77.
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37(3), 315-332.
- Reitz, Andrew L. (1994). Implementing comprehensive classroom-based programs for students with emotional and behavioral problems. *Education and the Treatment of Children*, 17 (3), 312-331.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin başetme stratejilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

- Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. (3<sup>nd</sup> ed.) Upper Saddle River. New Jersey: Prentice Hall.
- Sanetti, L. M. H., Luiselli, J., & Handler, M. (2007). Effects of verbal and graphic performance feedback on behavior support plan implementation in an inclusion classroom. *Behavior Modification*, 31, 454-465.
- Sanford, J.P., Emmer, E.T., & Clements, B.S. (1983). Improving classroom management. *Educational Leadership*, 40 (7), 56-60
- Sazak-Pınar, E. (2009). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin beklentileri ve sosyal beceri öğretim programının öğretmen çıktıları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Scheeler, M.C., Congdon, M., & Stansbery, S. (2010). Providing immediate feedback to co-teachers through bug-in-ear technology: An effective method of peer coaching in inclusion classrooms. *teacher education and special education The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33 (1), 83-96
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27, 396 - 407.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Simonsen, B., Myers, D., & DeLuca, C. (2010). Teaching teachers to use prompts, opportunities to respond, and specific praise. *Teacher Education and Special Education*, 33 (4), 300-318
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in Inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 42(4), 327-333.
- Soodak, L.C., & McCharty, M.R. (2006) Classroom management in inclusive classrooms. In C.M. Evertson & C. Weinstein (Eds.) *Handbook of classroom management:*

*Research, practice and contemporary issues.* (pp. 461-489) New Jersey: Lawrence Erlbaum Asc.

Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review, 26*(3), 333-368.

Stichter, J., Stormont, M., & Lewis, T. (2009). Instructional practices and behavior during reading: A descriptive summary and comparison of practices in title one and non-title elementary schools. *Psychology in the Schools, 46*, 172-183.

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., et al. (2000). Applying positive behavior support and functional assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*, 131-143.

Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Özel Eğitim Dergisi* 11 (1), 19-37.

Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 51-64.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., Akalın, S. ve Sazak-Pınar, E. (2007). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi*. TÜBİTAK Destekli Araştırma Projesi, Yayınlanmamış Araştırma Raporu, No: 106K/ 127-105

Sucuoğlu, B., Akalın, S. ve Sazak-Pınar, E. (2008). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi* (Tübitak projesi sonuç raporu. Proje kodu: 106K/127-105), Ankara.

Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E. ve Güner, N. (2008, November). Assessing classroom management of the inclusive classrooms. Teacher education and

special education in changing times: Personnel preparation and classroom intervention. *TED Conference*, Dallas, USA.

Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effects of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 2-9.

Şen, S. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin saptanması ve hizmet-içi eğitimle yetiştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 111-121.

Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. (2.Baskı). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Timuçin, E.U. (2008). *Doğrudan davranışsal danışmanlığın birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmadaki etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Vuran, S. (1997). *Zihin engelli çocuk annelerine ödüllendirme ve eleştirmemenin kazandırılmasında bilgilendirme dönüt verme, dönüt verme ve ödüllendirmenin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Vuran, S. ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 55-65.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.

- Westwood, P. (1995). *Effective teaching*. Paper presented at the North West Region Inaugural Special Education Conference: Priorities, partnership (and Plum Puddings), Armidale
- Wilkinson, L.A. (2007). Assessing treatment integrity in behavioral consultation. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3 (3), 420-432.
- Williamson, B. (1992). *Classroom management. A guide book for success*. Dynamic Teaching Company, Sacramento, CA.
- Witt, J.C., Noell, G.H., Lafleur, L.H. & Mortenson, B.P. (1997). Teacher use of interventions in general education settings: measurement and analysis of the independent variable. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 30 (4), 693–696
- Wolf, M.M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2): 203-214.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yusuf , M. O. (2006). Influence of video and audiotapes feedback modes on student teachers' performance. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT)*, 3 (1), 29-35.



**EKLER**

EK-1 OKUL BİLGİ FORMU (OBF)

EK-2 ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU (ÖĞRT.DGF)

EK-3 ÖNLEYİCİ SINIF YÖNETİMİ GÖZLEM FORMU(ÖSYGF)

EK-4 ÇEVRESEL-DAVRANIŞSAL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (ÇDDS/ ÖYATKS-K)

EK-5 ÖĞRENCİ DAVRANIŞ GÖZLEM FORMU(ÖĞR.DGF)

EK- 6a BİLGİLENDİRME OTURUMU UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU (BO.UGF)

EK- 6b PG OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU (PGO.UGF)

EK- 7 SOSYAL GEÇERLİK- MEMNUNİYET FORMU (MF)

EK-8 ÖNLEYİCİ SINIF YÖNETİMİ STRATEJİLERİ BİLGİLENDİRME MATERYALİ

EK-9 MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), ARAŞTIRMA İZİN YAZISI



**EK-2**  
**YOKLAMA, UYGULAMA ve İZLEME OTURUMLARI**  
**ÖĞRETMEN DAVRANIŞ GÖZLEM FORMU (ÖĞRT.DGF)**

**Öğretmenin adı:**  
**Dersin adı:**

**Gözlem tarihi:**  
**Gözlem süresi:**

**\*Yönerge:** Önce, hedef davranış her ortaya çıktığında ilgili bölmedeki kutucuğun üstüne bir tik “√” atılır. Ardından, o davranışa ait basamaklar, **yapıldı ise artı “+”;** **yapılmadı, eksik ya da yanlış yapıldı** ise eksi “-” ile işaretlenir. Daha sonra, sonuç kısmına, o davranışa ait basamakların tümü artı ile işaretlenmiş ise 1 puan, eksi ile işaretlenmiş basamakları varsa sıfır (0) puan yazılır. 1a (uygun yardım) ve 1b (uyarlamalar) deki basamaklardan herhangi biri yapıldığında o madde 1 puan alır.

Hedef davranışlar ve basamakları		Sıklık kaydı ve doğru uygulanma düzeyi										Açıklamalar
<b>I. Bireyselleştirme</b>	<b>a. Uygun yardım</b> 1. Bireysel çalışma yaptı 2. Akran desteği sundu Sonuç	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<b>b.Uyarlamalar</b> 3. Fiziksel uyarlama yaptı 4. Materyalde uyarlama yaptı 5. İçerik/amaçlarda uyarlama yaptı Sonuç	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<b>c. Öğrenme fırsatı</b> 6. Soru- yönerge sundu 7. Düşünmesi için zaman verdi 8. Yanlış tepkiye yardım etti 9. Doğru tepkiyi ödüllendirdi Sonuç	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>II. Geçişler</b>	1. Sınıfın dikkatini çekti ve bekledi 2. Geçiş ne olduğunu, adını söyledi 3. Geçiş nasıl yapılacağını söyledi/ gösterdi 4. Sınıfı izledi ve gerektiğinde yardım etti Sonuç	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>III. Ödüllendirme</b>	1. Uygun ödül kullandı 2. Ödülün ne olduğunu söyledi 3. Ödülü kime verdiğini söyledi 4. Ödülü ne için verdiğini söyledi 5. Ödülü davranışın hemen ardından verdi Sonuç	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

**Değerlendirme işlemi;**

1. Doğru uygulanan davranış sayısı=
2. Toplam davranış sayısı (doğru ve yanlış tepki sayısı)=
3. Doğru uygulama yüzdesi (DUY) %=

**EK-3**  
**ÖN ve SON DEĞERLENDİRME OTURUMLARI**  
**ÖNLEYİCİ SINIF YÖNETİMİ GÖZLEM FORMU (ÖSYGF)**

Sınıf:

Gözlem Tarihi:

Öğretmen:

Gözlemci:

**Yönerge:** Bu form, sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Değerlendirici, bir ders süresince sınıfta gözlem yapacak ve formu, bu bir derslik gözlemi temel alarak dolduracaktır. Gözlem, **yeni bir konunun öğretildiği** bir akademik derste yapılmalı, **derse giriş** ziliyle başlamalı ve **çıkış ziliyle** birlikte sonlandırılmalıdır. Gözlemci, derse giriş zili çalmadan sınıfa girmeli ve çıkış ziliyle öğrencilerden sonra sınıftan çıkmalıdır.

Form doldurulmadan önce formun anahtarında yer alan **her maddeye ilişkin açıklamalar** dikkatle okunmalı, öğretmenin sınıf yönetimi stratejileri **bu açıklamalar doğrultusunda** değerlendirilmelidir. Gözlemci, her başlık altında yer alan tüm maddeleri dikkatle okuyarak, maddelerdeki ifadeler, gözlenen öğretmen için uygunsa, madde no.sunun önündeki parantez içine **X** işareti koymalıdır.

Teşekkür ederiz.

**Sınıf Kuralları**

1. Sınıf kuralları asılmıştır.

 Evet  Hayır*Yanıtınız “Evet” ise A ve B’deki, “Hayır” ise sadece B’deki alt maddeleri değerlendiriniz***A.Sınıf Kuralları**

2. Sınıf kuralları tüm öğrencilerin görebileceği bir yere asılmıştır.  
 3. Sınıf kuralları öğrencilerin görebileceği büyüklükte harflerle yazılmıştır.  
 4. Sınıf kuralları resimlendirilmiştir.  
 5. Sınıf kuralları olumlu cümlelerle ifade edilmiştir.  
 6. Sınıf kurallarının sayısı en fazla 7 tanedir.

**B.Kuralların Öğretimi**

7. Öğretmen uyulacak kuralları söylemiştir.  
 8. Öğretmen kurallara uyanları genellikle ödüllendirmiştir.  
 9. Öğretmen özel gereksinimli öğrenciyi de kurallara uyduğunda en az bir kez ödüllendirmiştir.  
 10. Öğretmen kurallara uymayanlara kuralları hatırlatmıştır.  
 11. Öğretmen kurallara uymayanlara yaptırımları hatırlatmıştır.  
 12. Öğretmen kurallara uyulmasını sağlamak amacıyla ders sırasında kuralları öğretmiştir / prova ettirmiştir.

**Sınıfın İşleyişi ve Düzeni**

13. Sınıfta genellikle kargaşa çıkmıştır. Öğrenciler sınıfta ne yapmaları gerektiğini genellikle bilememişlerdir.  
 14. Trafikğin yoğun olduğu alanlar boş bırakılmıştır. Öğretmen sıralar arasında kolaylıkla dolaşabilmiş ve her öğrenciye rahatça erişebilmiştir.  
 15. Öğretmen ders sırasında özel gereksinimli öğrenciye / öğrencilere kolaylıkla ulaşmıştır.  
 16. Öğretmenderste kullanacağı araç gereçleri önceden hazırlamıştır.  
 17. Sınıftaki oturma düzeni derste kullanılan öğretim yöntemine uygundur.  
 18. Sınıftaki oturma düzeni ders araç gerecine / öğretim materyaline uygundur.

**Derse Başlama**

19. Öğretmen derse başlarken özel gereksinimli öğrenci / öğrenciler dâhil tüm öğrencilerin dikkatini derse çekmiştir.  
 20. Öğretmen derse başlarken dersin adını söylemiştir.  
 21. Öğretmen konu başlığını / konuyu söylemiştir.  
 22. Öğretmen derse başlarken kısaca konunun içeriğini söylemiştir.  
 23. Öğretmen derse başlarken yeni konuyu önceki konularla ilişkilendirmiştir.  
 24. Öğretmen derse başlarken öğrencilere hangi kitap, defter ya da araçları çıkaracaklarını söylemiştir.  
 25. Öğretmen derse başlarken tüm öğrencilerin ders araç gereçlerini çıkarıp derse / dersi dinlemeye hazır olmalarını beklemiştir.

**Materyaller**

- ( ) 26. Öğretmen derse girdikten sonra, bir / birkaç öğrenciyi materyal almaya yönlendirmiş ya da kendisi materyal bulmak için sınıftan çıkmıştır.
- ( ) 27. Öğretmen derse girdiğinde kullanacağı materyaller hazırdir.
- ( ) 28. Kullanılan materyaller eksik, bozuk ya da kırıktır.
- ( ) 29. Kullanılan materyaller dersin içeriğine ve / veya konusuna uygundur.
- ( ) 30. Kullanılan materyaller sınıftaki tüm öğrencilerin özelliklerine uygundur.
- ( ) 31. Öğretmen hazırladığı materyalleri bütün gerekli durumlarda uygun şekilde kullanmıştır.
- ( ) 32. Öğretmen materyalleri kullanarak ders anlatırken, tüm öğrencilerin materyalleri görmelerini, anlatılanları izleyebilmelerini ve gerekli durumlarda materyalleri kullanmalarını sağlamıştır.

**Öğrenciyi İzleme / Katılımı Takip Etme**

- ( ) 33. Öğretmen ders süresince / ders anlatırken sınıftaki tüm öğrencileri **sürekli** olarak izlemiştir.
- ( ) 34. Öğretmen ders süresince / ders anlatırken sınıfta dolaşmıştır.
- ( ) 35. Öğretmen ders süresince / ders anlatırken öğrencilere konuyla ilgili sorular sormuştur.
- ( ) 36. Öğretmen ders süresince / ders anlatırken öğrencilere gerekli geribildirimleri vermiştir.
- ( ) 37. Öğretmen ders süresince özel gereksinimli öğrenciyi de izlemiş, ona sorular sormuş ve / veya onunla da göz teması kurarak ders anlatmıştır.

**Öğretimi Bireyselleştirme**

- ( ) 38. Öğretmen kısa süreli de olsa özel gereksinimli öğrenciyle, en az 2-3 dakika, bireysel olarak çalışmıştır.
- ( ) 39. Öğretmen özel gereksinimli öğrencinin bir arkadaşından yardım almasını sağlamıştır.
- ( ) 40. Özel gereksinimli öğrenci verilen görevi yapamadığı zaman öğretmen ona model olmuştur / yardım etmiştir.
- ( ) 41. Öğretmen dersin içeriğinde özel gereksinimli öğrenciye uygun değişiklik(ler) yapmıştır.
- ( ) 42. Öğretmen özel gereksinimli öğrencinin derse aktif katılımını sağlamıştır.
- ( ) 43. Öğretmen özel gereksinimli öğrenciye öğrenme fırsatları vermiştir.

**Yönerge Verme**

- ( ) 44. Öğrencilerin çoğu öğretmenin yönergelerini anlamamıştır.
- ( ) 45. Öğretmen verdiği yönergelerde, bazen açık / anlaşılır ifadeler, bazen de anlaşılmasayan ifadeler kullanmıştır.
- ( ) 46. Öğretmen yönerge verirken, açık / anlaşılır ifadeler kullanmıştır.
- ( ) 47. Öğretmen özel gereksinimli öğrenci de dahil olmak üzere gereksinim duyan tüm öğrencilere verdiği yönergeyi / yönergeleri tekrarlamış; onların yönergeleri anlamalarını sağlamıştır.

**Öğrencilerin Dikkatini Çekme ve Sürdürme**

- ( ) 48. Öğretmen dersle ya da yönetimle ilgili konuşmalar dışında uygun olmayan konuşmalar (dersle ilgisi olmayan fıkrâ, gereksiz şaka, vb. gibi) yaparak öğrencilerin dikkatini dağıtmıştır.
- ( ) 49. Öğretmen ders esnasında, soru sorarak ya da "Buraya bakın." vb. gibi ifadeler kullanarak öğrencilerin dikkatlerini sürdürmüştür.
- ( ) 50. Öğretmen ders esnasında, öğrencilerin dikkatlerini kullandığı materyale / ders aracına çekmiştir.
- ( ) 51. Öğretmen ders esnasında, özel gereksinimli öğrencinin / öğrencilerin de dikkatini soru sorarak, "buraya bak" diyerek, adını söyleyerek ya da kullandığı materyali göstererek sürdürmüştür.

**Geçişler**

52. Öğretmen derste aynı öğretimsel amaca yönelik en az iki etkinlik yaptırmıştır.  
( ) Evet ( ) Hayır  
***Yanıtınız "Evet" ise aşağıdaki maddeleri değerlendiriniz. "Hayır" ise bir sonraki bölüme geçiniz.***
- ( ) 53. Öğretmen geçişlerde yaşanan kargaşayı ve zaman kaybını önleyecek herhangi bir şey yapmamıştır.
- ( ) 54. Öğretmen bir etkinlikten diğer etkinliğe geçerken tüm sınıfın geçiş için hazır olmasını beklemiştir.
- ( ) 55. Öğretmen geçiş yapılacak etkinliğin adını söylemiştir.
- ( ) 56. Öğretmen geçişin nasıl yapılacağını söylemiştir / göstermiştir / prova yaptırmıştır.
- ( ) 57. Öğretmen geçişlerde sınıftaki tüm öğrencileri izlemiştir.
- ( ) 58. Öğretmen özel gereksinimli öğrenci de dâhil tüm öğrencilerin bir sonraki etkinliğe zamanında geçmesini sağlamıştır.
- ( ) 59. Geçişler genellikle sorunsuz olmuştur.

**Olumlu Davranışları Ödüllendirme**

- ( ) 60. Öğretmen derste genellikle öğrencilerin en az 2-3 olumlu davranışını fark etmiş ve ödüllendirmiştir.  
( ) Evet ( ) Hayır  
*Yanıtınız “Evet” ise aşağıdaki maddeleri değerlendiriniz. “Hayır” ise bir sonraki bölüme geçiniz*
- ( ) 61. Öğretmen öğrencilerin yaşına ve düzeyine uygun ödüller kullanmıştır.  
( ) 62. Öğretmen öğrencileri ödüllendirirken ödülün ne olduğunu genellikle söylemiştir.  
( ) 63. Öğretmen öğrencileri ödüllendirirken ödülü kime verdiğini genellikle söylemiştir.  
( ) 64. Öğretmen öğrencileri ödüllendirirken ödüllendirdiği davranışın ne olduğunu genellikle söylemiştir.  
( ) 65. Öğretmen öğrencilerin sorulara yanıt verme, derse katılma, verilen iş üzerinde çalışma, vb. en az 2 akademik davranışını ödüllendirmiştir.  
( ) 66. Öğretmen öğrencilerin parmak kaldırma, dinleme, arkadaşıyla materyalini paylaşma, yerinde oturma, vb. en az 2 sosyal davranışını ödüllendirmiştir.  
( ) 67. Öğretmen özel gereksinimli öğrenci / öğrencilerin, dersteki en az 1 ya da 2 sosyal ya da akademik davranışını ödüllendirmiştir.

**Uygun Yardım Sağlama**

- ( ) 68. Öğretmen genellikle gereksinim duyan öğrencilere uygun yardımı sağlamıştır.  
( ) Evet ( ) Hayır  
*Yanıtınız “Evet” ise aşağıdaki maddeleri değerlendiriniz. “Hayır” ise bir sonraki bölüme geçiniz*
- ( ) 69. Öğretmen öğrencinin / öğrencilerin zorlandığı becerinin nasıl yapılacağını / sorunun nasıl çözüleceğini onlara anlatmıştır.  
( ) 70. Öğretmen yapamadıkları beceri için öğrenciye / öğrencilere model olmuştur.  
( ) 71. Öğretmen öğrenci istenen beceriyi doğru sergilediği zaman onu onaylamıştır.

**Dersi Bitirme**

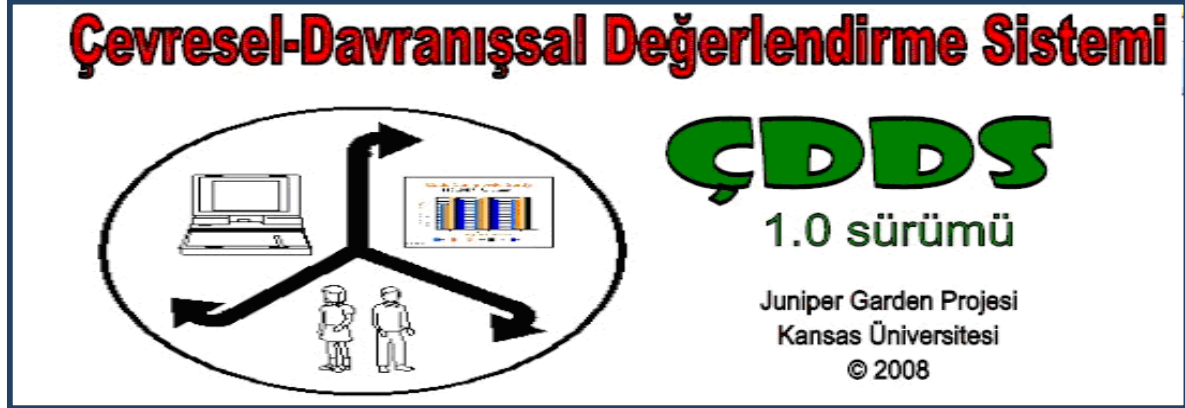
- ( ) 72. Ders bitiş zili çaldığında öğrenciler hemen dışarı çıkmışlardır.  
( ) 73. Dersin sonunda öğretmen dersi ya da işlediği konuyu özetlemiştir.  
( ) 74. Dersin sonunda öğretmen dersi ya da konunun anlaşılıp anlaşılmadığını birkaç soru sorarak değerlendirmiştir.  
( ) 75. Dersin sonunda öğretmen konuyla ilgili ödevleri söylemiş, tahtaya yazmış ya da öğrencilerin defterlerine yazdırmıştır.  
( ) 76. Dersin sonunda öğretmen ödevlerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmiştir.  
( ) 77. Dersin sonunda öğretmen özel gereksinimli öğrencinin ödevlerini alıp almadığını / yazıp yazmadığını kontrol etmiştir.  
( ) 78. Dersin sonunda öğretmen bir sonraki derste ya da ertesi gün neler yapacaklarını söylemiştir.  
( ) 79. Öğretmen dersi planladığı zamanda bitirmiştir.

**Problem Davranışlar**

- ( ) 80. Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, genellikle problem davranışı fark etmemiştir.  
( ) 81. Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, genellikle “sus, dinle, kapa çeneni, otur yerine” vb. gibi ifadeleri kullanmıştır.  
( ) 82. Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem davranış sergileyen öğrenciyi azarlamıştır.  
( ) 83. Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem davranış sergileyen öğrenciye / öğrencilere herhangi bir ceza vermiştir.  
( ) 84. Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem davranış sergileyen öğrenciyle / öğrencilerle pazarlık etmiştir.  
( ) 85. Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem davranış sergileyen öğrenciyi / öğrencileri olumlu bir davranışa yönlendirmiştir.  
( ) 86. Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem davranışa sakin, çabuk ve uygun bir tepki vererek derse devam etmiştir.

**EK-4**  
**ÖN ve SON DEĞERLENDİRME OTURUMLARI**  
**ÇEVRESEL-DAVRANIŞSAL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (ÇDDS)**

**Öğretimsel Yapı ve Akademik Tepkiler Kodlama Sistemi-Kaynaştırma (ÖYATKS-K)**  
**Bilgisayar Programı**



**ÇDDS**

**VERİ TOPLAMA** Bu modül, çevre ile öğretmen ve öğrenci davranışları üzerine veri toplamanızı sağlar.

**VERİLERİN GÜVENİRLİĞİ** Bu modül, sizin ve diğer gözlemcinin eş zamanlı olarak topladığınız veri üzerinde gözlemcilerarası güvenilirlik kontrolü yapmanızı sağlar.

**VERİ ANALİZİ** Bu modül, topladığınız verileri, ÇDDS'de bulunan 5 tür veri analizinden birini kullanarak analiz etmenizi sağlar.

**VERİ AKTARIMI** Bu modül, varsayılan veri yoluna yüklediğiniz veri dosyalarınızdan, seçtiğiniz bir yada tüm veri dosyalarından yeni bir veri tabanı oluşturunuzu sağlar.

**ÖĞRETİM** Bu modül, 2 tür öğretim fonksiyonunu kullanarak ÇDDS gözlemcisini eğitmenizi sağlar.

**ÇIKIŞ**

**VERİ TOPLAMA - Kurulum**

Tarih: 11.10.2009  
Araç: ÖYATKS  
Kategori: Yeni kategori Dosyadan uygun kategori seçiniz

**ÇEVRESEL DEĞİŞKENLER**  
 ORTAM  
 ETKİNLİK  
 GÖREV  
 FİZİKSEL DÜZENLEME  
 ÖĞRETİMSSEL GRUPLAMA

**ÖĞRETİM DEĞİŞKENLERİ**  
 ÖĞRETİM TANIMI  
 ÖĞRETİM DAVRANIŞI  
 ÖĞRETİM ONAYI  
 ÖĞRETİM ODAĞI  
 ÖĞRETİM POZİSYONU

**ÖĞRENCİ DEĞİŞKENLERİ**  
 AKADEMİK TEPKİ  
 GÖREV YÖNETİMİ  
 KARŞIT TEPKİ  
 En azından bir ÖĞRENCİ kategorisi seçilmelidir.

Eğer hiçbirini seçmezse, seçili olan ÖĞRENCİ kategorisi kullanılacaktır. Eğer hiçbirini seçmezse, seçili olan ÖĞRENCİ kategorisi kullanılacaktır.

Veri dizini: C:\Documents and Settings\y\Desktop\j\...EBASS TÜRKÇE VERS **Veri yolunu değiştir**

Çocuğun adı:

**DEVAM >>**  
**<< GERİ**

**VERİLERİN GÜVENİRLİĞİ - Rapor**

ÖYATKS Gözlemcilerarası Güvenirlik Kontrolü Raporu  
\*\*\*\*\*

ANA VERİ DOSYANIZ: F:\tubitak projesi\GÜVENİRLİK DOSYALARI\güvenirlik.mayıs  
MURAT SAPAN-2-A 02/23/08 MSCISSAR FULL

GÜVENİRLİK VERİ DOSYANIZ: F:\tubitak projesi\GÜVENİRLİK DOSYALARI\güvenirlik.mayıs  
MURAT.SAPAN 05/19/08 MSCISSAR FULL

Toplam Görüşbirliği Yüzdesi: 91.15%  
Toplam KAPPA: 0.796

KATEGORİ	N	UYUŞMA SIKLIK	UYUŞMA YÜZDE	KAPPA
ORTAM	20	20	100.00%	1.000
ETKİNLİK	20	20	100.00%	1.000
GÖREV	20	16	80.00%	0.683
FİZİKSEL DÜZENLEME	20	20	100.00%	1.000
ÖĞRETİMSSEL GRUPLAMA	20	20	100.00%	1.000
ÖĞRETİM TANIMI	20	20	100.00%	1.000
ÖĞRETİM DAVRANIŞI	20	14	70.00%	0.467

Seçenek

**YAZDIR** **KAYDET** **TAMAM**

**EK- 5**  
**ÖN ve SON DEĞERLENDİRME ile SOSYAL KARŞILAŞTIRMA OTURUMLARI**  
**ÖĞRENCİ DAVRANIŞ GÖZLEM FORMU (ÖĞR.DGF)**

<b>(Anlık Zaman Örneklemi Kayıt Formu)</b>																																																																																													
<b>Gözleyen:</b> <b>Gözlenen Öğrenci:</b>	<b>Tarih:</b> <b>Başlangıç ve bitiş saati:</b>																																																																																												
<p><b>*Yönerge:</b> Öğrenci 20 dk. boyunca gözlenir ve 1. dakikadan başlayarak her dakikanın sonunda, anlık zaman örneklemi kayıt tekniği ile 1-2 saniye gözlenerek, ortaya çıkan her bir davranış listeden bakılarak karşısındaki satıra; olumlu ise “+” ile, olumsuz ise “-” ile işaretlenir. Listede olmayan davranışlar gözlemlendiğinde, olumlu ya da olumsuz olma durumuna göre ilgili davranış grubunun altına eklenerek diğer davranışlarla aynı şekilde işaretleme yapılır. Birden çok davranış bir arada (aynı anda) gözlenmişse, bu davranışlardan baskın olan tercih edilir ve ilgili yere işaretlenir. Örn., öğrenci kendi sırasında ve yerinden kalmış ancak sessizce öğretmene bakıyor ve parmak kaldırıyorsa “+”, yerinden kalkmış, etrafına bakıyor, ders dışı konuşma yapıyor, başkalarını engelliyor vb. ise “-” ile işaretlenir.</p>																																																																																													
<p><b>Olumlu Davranışlar ( + )</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yazma (Y)</li> <li>- Dinleme (D)</li> <li>- Akademik okuma (sesli/sessiz) (AO)</li> <li>- Akademik (soru/cevap/konuşma) (AK)</li> <li>- Parmak kaldırma (PK)</li> <li>- Yönergelere uyma (YU)</li> <li>- Göreve/işe/materyallere bakma (GB)</li> <li>- Görevle ilgili (soru/cevap/konuşma) (GK)</li> <li>- Görevi uygulama ve göreve katılım (GU)</li> <li>- Materyalleri kullanma (MK)</li> </ul>	<p><b>Olumsuz Davranışlar ( - )</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kendini uyarma (KU)</li> <li>- Yerinden kalkma (YK)</li> <li>- Ders dışı konuşma (DK)</li> <li>- Ders dışı iş/etkinlikle uğraşma (DE)</li> <li>- Materyalleri amaç dışı kullanma (DM)</li> <li>- Karşı gelme/itiraz/yönergeye uymama (KG)</li> <li>- Başkalarını rahatsız etme/engelleme (BR)</li> </ul>																																																																																												
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;">Dakika</th> <th style="width: 90%;">Davranış ( + / - )</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td></td></tr> <tr><td>7</td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td></td></tr> <tr><td>9</td><td></td></tr> <tr><td>10</td><td></td></tr> <tr><td>11</td><td></td></tr> <tr><td>12</td><td></td></tr> <tr><td>13</td><td></td></tr> <tr><td>14</td><td></td></tr> <tr><td>15</td><td></td></tr> <tr><td>16</td><td></td></tr> <tr><td>17</td><td></td></tr> <tr><td>18</td><td></td></tr> <tr><td>19</td><td></td></tr> <tr><td>20</td><td></td></tr> <tr><td>Topl. “+”</td><td></td></tr> <tr><td>Topl. “-”</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Dakika	Davranış ( + / - )	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16		17		18		19		20		Topl. “+”		Topl. “-”		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;">Dakika</th> <th style="width: 90%;">Davranış ( + / - )</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td></td></tr> <tr><td>7</td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td></td></tr> <tr><td>9</td><td></td></tr> <tr><td>10</td><td></td></tr> <tr><td>11</td><td></td></tr> <tr><td>12</td><td></td></tr> <tr><td>13</td><td></td></tr> <tr><td>14</td><td></td></tr> <tr><td>15</td><td></td></tr> <tr><td>16</td><td></td></tr> <tr><td>17</td><td></td></tr> <tr><td>18</td><td></td></tr> <tr><td>19</td><td></td></tr> <tr><td>20</td><td></td></tr> <tr><td>Topl. “+”</td><td></td></tr> <tr><td>Topl. “-”</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Dakika	Davranış ( + / - )	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16		17		18		19		20		Topl. “+”		Topl. “-”	
Dakika	Davranış ( + / - )																																																																																												
1																																																																																													
2																																																																																													
3																																																																																													
4																																																																																													
5																																																																																													
6																																																																																													
7																																																																																													
8																																																																																													
9																																																																																													
10																																																																																													
11																																																																																													
12																																																																																													
13																																																																																													
14																																																																																													
15																																																																																													
16																																																																																													
17																																																																																													
18																																																																																													
19																																																																																													
20																																																																																													
Topl. “+”																																																																																													
Topl. “-”																																																																																													
Dakika	Davranış ( + / - )																																																																																												
1																																																																																													
2																																																																																													
3																																																																																													
4																																																																																													
5																																																																																													
6																																																																																													
7																																																																																													
8																																																																																													
9																																																																																													
10																																																																																													
11																																																																																													
12																																																																																													
13																																																																																													
14																																																																																													
15																																																																																													
16																																																																																													
17																																																																																													
18																																																																																													
19																																																																																													
20																																																																																													
Topl. “+”																																																																																													
Topl. “-”																																																																																													



**EK- 6a**  
**BİLGİLENDİRME OTURUMU**  
**UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU (BO.UGF)**

**Öğretmenin Adı Soyadı:**  
**Gözlemci:**

**Tarih :**  
**Toplam % :**

	<b>Bilgilendirme Oturumu Uygulama Basamakları</b>	<b>Evet (+) Hayır (-) Gerekmedi (0)</b>
1	Bilgilendirme oturumuna ve içeriğe ilişkin giriş konuşması yaptı mı?	
2	Konuları bilgilendirme materyaline uygun sırada anlattı mı?	
3	Konularla ilgili örnekler verdi mi?	
4	Konularla ilgili öğretmenin sorduğu soruları yanıtladı mı?	
5	Öğretmene bir sonraki aşamada ne yapılacağına ilişkin bilgi verdi mi?	
	<b>Toplam % “+”</b>	

\*Not: İşaretlemelerdeki, “gerekmedi; 0” kodu, sadece 4.maddedeki, öğretmenin herhangi bir soru sormadığı durumda kodlanacaktır.

**EK- 6b**  
**PERFORMANS GERİBİLDİRİMİ OTURUMLARI**  
**UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU (PGO.UGF)**

**Öğretmenin Adı Soyadı:**  
**Gözlemci:**

**Tarih :**  
**Toplam % :**

**Güvenirlilik Verisi Toplanan PG Oturumu:**

	<b>Performans Geribildirimi Uygulama Basamakları</b>	<b>Evet (+) Hayır (-) Gerekmedi (0)</b>
1	Oturuma ilişkin giriş konuşması yapıldı mı?	
2	Öğretmene, günlük verilere dayalı basit, çizgisel grafik sunuldu mu?	
3	Öğretmene, grafiğin kısaca açıklaması yapıldı mı?	
4	Hedef davranışlardan gerçekleştirilenler için kısa bir bilgi verildi mi?	
5	Hedef davranışlardan gerçekleştirilenler için sosyal ödül verildi mi?	
6	Hedef davranışlardan gerçekleştirilmeyen ya da eksik yapılanlar için kısa açıklamalar yapıldı mı?	
7	Hedef davranışlardan gerçekleştirilmeyen ya da eksik yapılanlar için düzeltmeler yapıldı mı?	
	<b>Toplam % “+”</b>	

\*Not: İşaretlemelerdeki, “gerekmedi; 0” kodu, gerektiğinde 4., 5., 6. ve 7. maddedeki durumlarda kodlanacaktır.

## EK- 7

## SOSYAL GEÇERLİK- MEMNUNİYET FORMU (MF)

Adı Soyadı :		Tarih :	
Değerli öğretmenim, Dolduracağınız bu soru formu, katılmış olduğunuz araştırmanın süreci ve sonuçları ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik olarak düzenlenmiştir. Lütfen, aşağıdaki soruları içtenlikle yanıtlamaya çalışınız.			
1	Bilgilendirme materyali açık ve anlaşılır mı?	Hayır	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Evet
2	Bilgilendirme materyali, öğretmenin hedef sınıf yönetimi davranışlarıyla ilgili sınıflarda uygulanabilecek pratik bilgileri içeriyor mu?	Hayır	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Evet
3	Bilgilendirme materyalinin içeriğinin düzenlenişi, konuları anlamayı kolaylaştırıyor mu?	Hayır	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Evet
4	Bilgilendirme materyali içindeki örnekler açık ve anlaşılır mı?	Hayır	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Evet
5	Yapmanız istenilen görevler açık ve anlaşılır mı?	Hayır	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Evet
6	Bilgilendirme materyalinin içeriği, genel olarak öğrencilerin davranışlarını düzenlemede ve başarılarını artırmada etkili olabilir mi?	Hayır	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Evet
7	Bilgilendirme materyalinin içeriği, özel gereksinimli çocukların davranışlarını düzenlemede ve başarılarını artırmada etkili olabilir mi?	Hayır	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Evet
8	Bilgilendirme oturumuna (programına) katılmış olmak sizin için yararlı oldu mu?	Hayır	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Evet
9	Sunulan performans geribildirimi açık ve anlaşılır mı?	Hayır	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Evet
10	Sunulan performans geribildiriminin içeriği öğretmenin belirlenen/hedef sınıf yönetimi davranışlarıyla ilgili yeterli bilgiyi içeriyor mu?	Hayır	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Evet
11	Sunulan performans geribildiriminin türü (grafiksel+sözel) sizce uygun mu?	Hayır	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Evet
12	Sunulan performans geribildirimi, genel olarak öğrencilerin davranışlarını düzenlemede ve başarılarını artırmada etkili olabilir mi?	Hayır	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Evet
13	Sunulan performans geribildirimi, özel gereksinimli çocukların davranışlarını düzenlemede ve başarılarını artırmada etkili olabilir mi?	Hayır	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Evet
14	Sunulan performans geribildirimi uygulamasına (programına), katılmış olmak sizin için yararlı oldu mu?	Hayır	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Evet
15	Öğretmen arkadaşlarınıza bu uygulama programını önerir misiniz?	Hayır	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Evet
16	Kendinizin çalışmaya katılım düzeyinizi (istekliliğinizi, gönüllülüğünüzü) nasıl değerlendiriyorsunuz?	Düşük	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10 Yüksek
17	Araştırma süresince belirlenen çalışma kurallarını, ortam düzenlemesini ve araç-gereçleri uygun buldunuz mu? Hayır ( ) Evet ( ) Yanıtınız “Hayır” ise nedenini birkaç cümle ile açıklamaya çalışınız.		
18	Benzer başka çalışmalar yapılırsa, katılmak ister misiniz? Hayır ( ) Evet ( ) Yanıtınız “Hayır” ise nedenini birkaç cümle ile açıklamaya çalışınız.		
19	Yapılmış olan çalışmanın size ve öğrencilerinize, olumlu ve olumsuz yönde ne gibi etkileri oldu?		

EK-8

**ÖNLEYİCİ SINIF YÖNETİMİ STRATEJİLERİ  
BİLGİLENDİRME MATERYALİ**

**Hazırlayan  
Selma Akalın**

**Ankara Üniversitesi  
Mart 2011**

## İçindekiler

- I. Sınıf yönetimi
- II. Önleyici sınıf yönetimi stratejileri (hedef sınıf yönetimi davranışları)
  - 1. Bireyselleştirme
  - 2. Geçişler
  - 3. Ödüllendirme

**I. Sınıf yönetimi:** Sınıf yönetimi, eğitim-öğretim sürecinde kullanılacak birçok kavram, araç ve tekniğin birlikte işe koşulmasını gerektiren disiplinler arası bir uygulama alanıdır. Öğretmenlerin, sürekli öğretim-öğrenim ilişkisi içerecek etkili, düzenli ve olumlu bir sınıf ortamı yaratmaları gerekmektedir. Bu ortamın oluşumu ise, iyi bir sınıf yönetiminden geçmektedir. İyi yönetilen bir sınıfta etkili öğretim, etkili öğrenim ve etkili yönetim birbirine bağımlı bir bütün oluşturur. Bu bütünü oluşturmada ve iyi sınıf yönetimi sağlamada en stratejik öge öğretmendir. Bu anlamda, öğretmenin rolü, etkili ve anlamlı öğretme ve öğrenme sürecini oluşturmaktır. Bu süreçte önemli bir role sahip olan, etkili bir öğretmenin işlevleri üç ana başlıkta toplanabilir; etkili öğretim yöntemlerini kullanma, öğretim içeriğini öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracak şekilde düzenleme ve etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanma. Etkili öğretimde kritik olan nokta, ilk iki işlevin etkili sınıf yönetimi stratejileri üzerine kurulabilmesidir. Etkili sınıf yönetimin anahtarı ise, öğretmenin, öğrencinin akademik etkinlikler üzerinde çalışırken harcadığı zamanı artırma ve hiçbir şey yapmadan ya da dersle ilgisi olmayan işlerde harcadığı zamanı en düşük düzeyde tutma becerisidir.

**II. Önleyici sınıf yönetimi stratejileri (öğretmenin hedef sınıf yönetimi davranışları):** Etkili sınıf yönetimi stratejileri, önleyici sınıf yönetimi yaklaşımına dayanmaktadır. Önleyici sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfta sorunlar ortaya çıkmadan önce önlemler alınmasını vurgulayarak, öğretmenin etkili öğretim tekniklerini kullanması yoluyla öğrencilerin derse katılımlarını artırması ve böylece istenmeyen davranışlarının azaltılması anlayışını temel almaktadır. Etkili sınıf yönetimi stratejileri, birçok yönetim stratejisini ve önleyici sınıf yönetimi becerilerini içermektedir. Bu sınıf yönetimi stratejilerinden bazıları; öğretimsel amaçların, öğretim sürecinin, program içeriğinin ve çalışma sonucunda elde edilecek ürünlerin her bir öğrencinin bireysel öğrenme özellikleri temel alınarak planlanması ve özellikle engelli öğrencilerin kendilerini sınıfa ait hissetmelerini sağlayacak etkinliklerin uygulanmasıdır. Kaynaştırma ortamlarında etkili olan ve öğretmenin önleyici sınıf yönetimi davranışlarını içeren diğer stratejiler ise; a) fiziksel ortamın düzenlenmesi, b) günlük programın hazırlanması ve uygulanması, c) öğretim yöntemi, d) olumlu davranışların fark edilmesi ve ödüllendirilmesi, e) sınıf kurallarının oluşturulması, öğretilmesi ve izlenmesi ve f) problem davranışlara uygun ve hızlı tepkiler verilmesini içermektedir.

Bu çalışmada, önleyici sınıf yönetimi stratejilerinden bireyselleştirme, geçişler ve olumlu davranışların ödüllendirilmesi konularına yer verilmiştir.

### 1. Öğretimin Bireyselleştirilmesi

**Açıklama:** Bireyselleştirme; öğretmenin öğretim yaparken sınıftaki öğrencilerin seviyesine uygun olarak, öğretim yönteminde, öğretimsel gruplamada, materyallerde vb. uyarlamalar, düzenlemeler ya da değişiklikler yapması olarak tanımlanabilir. Eğer sınıftaki öğrencilerin düzeyi birbirinden çok farklı ise bireyselleştirilmiş öğretim ya da grup öğretimi yapılması gereklidir. Etkili eğitim, öğrencilerin seviyesine uygun olan bilgiyi sunan eğitimidir. Özellikle kaynaştırma sınıflarında öğrencilerin arasındaki bireysel farkların daha fazla olması nedeniyle bireyselleştirmenin önemi daha fazla öne çıkmaktadır. Bu sınıflarda önce öğrencilerin bireysel düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin özelliklerine göre öğretim programlarının oluşturulması gerekmektedir. Aksi halde öğrenciler düzeylerine uygun olmayan çalışmalara katılım sağlayamayacak ve bu da uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlayarak sınıf yönetimini zorlaştıracaktır.

**Önemi:** Öğretimi bireyselleştirme; özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda her öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağlamak açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle, öğretmenin öğretimi bireyselleştirmesi ve kaynaştırma öğrencilerini de dersin işleyişine katması, onların kendi hızlarında öğrenmelerini sağlaması gerekmektedir.

**Basamakları:** Ders sürecinde, öğretmenin öğretim yaparken sınıftaki özel gereksinimli öğrencileri göz önüne alması ve bu öğrencilere yönelik olarak bazı uyarlamalar yapması gerekmektedir. Bunun için de, gerektiğinde, aşağıdaki bireyselleştirme seçeneklerinden öğrenciye uygun olanı seçmesi ve bunu sınıfta uygulaması gerekmektedir. Aşağıda, öğretimin bireyselleştirilmesi için öğretmenin yapabilecekleri sıralanmış; sınıf içinde bu strateji gerçekleştirme düzeyine ilişkin değerlendirme maddeleri ise Tablo 1’de gösterilmiştir.

#### a. Uygun yardım:

1. Öğretmenin kısa süreli de olsa özel gereksinimli öğrenciyle bireysel olarak çalışması. (*Öğretmenin özel gereksinimli öğrenciyle ders sırasında; tahtada, kendi (öğretmen) masasında ya da öğrencinin sırasında bireysel olarak ortalama 1,5 - 2 dakika çalışması.*)

2. Öğretmenin özel gereksinimli öğrencinin bir arkadaşından yardım almasını sağlaması. (*Öğretmenin, derste özel gereksinimli öğrencinin yanına uygun bir akranını oturtması, öğrencinin yanında, yakınında oturan bir akranından yardım almasını sağlaması ve böylece onun da öğrenmesini amaçlaması.*)

3. Öğretmenin özel gereksinimli öğrenci verilen görevi yapamadığı zaman ona model olması / yardım etmesi. (*Öğrenci verilen ödev üzerinde çalışırken işi başaramıyor ya da bitiremiyorsa, (bireysel çalışma olarak sayılamayacak şekilde çok kısa süreli de olsa), öğretmenin öğrencinin takıldığı yeri kısaca anlatması, göstermesi ya da model olarak öğretmesi.*)

#### b. Uyarlamalar:

4-6. Öğretmenin dersin içeriğinde özel gereksinimli öğrenciye uygun değişiklik (ler) yapması. (*Öğretmenin, öğrencinin yerini değiştirme, ona yardımcı kitap, dergi ya da ders materyali sunma, vb. gibi uyarlamalarla dersin / konunun içeriğini öğrencinin performansını ve özelliklerini göz önüne alarak basitleştirmesi, zorlaştırması ya da farklılaştırması.*) Öğretmenin, diğerleriyle aynı materyali (örn. matematik

dersinde çalışma kağıdı) verse dahi içeriği, amaçları, soruları vb. çocuğa yönelik olarak uyarlaması. Örneğin, aynı çalışma kağıdından çocuğa da vererek, üzerine “ilk üç soruyu cevapla” gibi bir yönerge yazmış olması ya da çocuğa “sen ilk üç soruyu cevapla” ya da “dört işlemlerden sadece toplama olanlarını yap” demesi gibi.

### **c. Öğrenme fırsatı:**

7-10. Öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye öğrenme fırsatları vermesi. (Bir öğrenme fırsatı, “öğretmenin öğrenciye bir soru sorması ya da bir yönerge vermesiyle başlayan ve gerekli olduğunda yardım ederek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlaması ve öğrencinin doğru tepkisi / yanıtı için ödüllendirilmesiyle tamamlanan süreç” olarak tanımlanabilir. Öğretmen soru sorar, öğrenci soruya doğru yanıt veremiyorsa yardım eder, doğru yanıtın verilmesini / doğru tepkinin ya da davranışın sergilenmesini sağlar, ödüllendirir ve böylece bir öğretim fırsatı tamamlanmış olur.). Örneğin, öğretmenin “evet, sen söyle kızım/oğlum, bu soruyu nasıl çözeriz, anlat vb.gibi yönergeleriyle başlayan ve öğrenme fırsatının tüm basamaklarını içeren süreç.

**Tablo 1. Öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin değerlendirme basamakları**

<p><b>I. Bireyselleştirme</b></p> <p><b>a. Uygun yardım</b></p> <p>7. Öğrenci ile bireysel çalışır ( 1- 2 dk)</p> <p>8. Akran desteği sağlar</p> <p>9. Model olur, yardım eder.</p> <p><b>b. Uyarlamalar</b></p> <p>10. Öğrencinin yerini değiştirir.</p> <p>11. Yardımcı materyal sunar (kitap vb.)</p> <p>12. İçeriği uyarlar (basit, zor, farklı amaçlar/beceriler )</p> <p><b>c. Öğrenme fırsatı</b></p> <p>13. Öğrenciye soru/ yönerge sunar</p> <p>14. Öğrenciye, cevabı düşünmesi için zaman tanır</p> <p>15. Cevap yanlış ise, ipucu verir, yardım eder.</p> <p>16. Öğrencinin doğru tepkisini/ cevabını ödüllendirir.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### **2. Geçişler**

**Açıklama:** İki etkinlik arasındaki ara boşluk geçiş basamağını oluşturur. Geçişler, yazma etkinliğinden okuma etkinliğine, problem çözmeden sessiz okumaya ya da sesli okumadan deftere yazmaya, okumadan alıştırmaya yazmaya geçiş ya da sınıftan çıkış, sınıfa dönüş, vb. gibi bir etkinlikten diğerine geçiş olarak kabul edilmektedir. Bazı öğretmenler geçişleri planlamadıkları için hem çok zaman kaybederler, hem de öğrencilerin bir kısmı bu geçişleri istenilen hızda ve şekilde yapamaz. Bu nedenle etkinlikten etkinliğe geçiş sürecinde birçok istenmeyen davranış meydana gelir.

**Önemi:** Etkinlikler arasında uygun geçişler yapılması, istenmeyen davranışların azaltılması ve öğrenme zamanının üst düzeye çıkarılmasında önemlidir. Öğrencilerin istenmeyen davranışları geçişlerde artmaktadır. Etkili öğretmenler geçişler için önceden belirlenmiş işaretlerle öğrencileri yönlendirir ve geçişleri etkili bir şekilde yöneterek zaman kaybını önlerler.

**Basamakları:** Bir derste geçişlerin gözlenebilmesi için, öğretmenin bir ders içinde en az iki etkinlik yapmış olması gerekmektedir. (Örneğin, öğretmen bir derste toplama öğretmek için tahtada toplama işlemleri yapmış / yaptırmış, sonra işlemleri öğrencilerin defterlerine yaptırmış ve toplamayla ilgili çalışma kâğıtları dağıtarak öğrencilerin bu işlemleri yapmalarını sağlamıştır.) Bir geçişin uygun şekilde gerçekleşmesi için,

öğretmenin yapması gerekenler aşağıda sıralanmış; öğretmenin derste bu strateji gerçekleştirme düzeyine ilişkin değerlendirme maddeleri ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

1. Öğretmenin, bir etkinlikten diğer etkinliğe geçerken tüm sınıfın geçiş için hazır olmasını beklemesi. (Öğretmenin geçiş için öğrencilerin dikkatini çekmesi ve öğrencileri izlemesi, beklemesi). (Örneğin, “Evet!, Buraya bak!, Beni dinle!” gibi sözlerle dikkat çekmesi, el işareti ya da jest ve mimiklerle öğrencilerin kendisine bakmasını sağlaması ve geçişe hazır olduklarını görmesi. gibi) .

2. Öğretmenin, geçiş yapılacak etkinliğin adını söylemesi. (Öğretmen; “Toplama işlemlerini bitirdik, şimdi çalışma kâğıtlarındaki işlemleri yapacağız.”ya da “Şimdi yemek zamanı, herkes sıraya girsin” şeklinde bir sonraki etkinliği açıklar.)

3. Öğretmenin, geçişin nasıl yapılacağını söylemesi / gerektiğinde göstermesi / prova yaptırması. (Öğretmen, “Önce defterlerinizi ve kalemlerinizi kaldırın, tamam. Şimdi herkes Türkçe kitabını açsın, açtınız mı? Şimdi 15. sayfadaki şiiri bulun.” şeklinde geçişi açıklar.)

4. Öğretmenin, geçişlerde, sınıftaki tüm öğrencileri izlemesi, geçiş sırasında öğrencileri takip etmesi. (Gerekli durumlarda yönergelerini tekrarlaması, geçiş işlemlerinde geç kalan öğrencilere yardım etmesi.)

**Tablo 2. Geçişlerin planlanmasına ilişkin değerlendirme basamakları**

**II. Geçişler**

5. Sınıfın hazır olmasını bekler (geçişe dikkat çeker ve bekler)
6. Geçiş yapılacak etkinliğin adını söyler.
7. Nasıl yapılacağını söyler/ gösterir.
8. Geçiş yapılırken tüm sınıfı izler/ takip eder.

**3. Ödüllendirme**

**Açıklama:** Ödüllendirme, “çocuğa olumlu/ istendik bir davranışının ardından hoşuna gidecek bir şeyin verilmesi” olarak tanımlanabilir. Ödül ise, çocuğun hoşuna giden herhangi bir şeydir. Bu ödüller, çocuğun sevdiği bir yiyecek, hoşlandığı bir etkinlik olabileceği gibi, öğretmenin “aferin, çok iyi, harika” demesi ya da çocuğun başını okşaması, sarılması gibi sosyal ödüller de olabilir.

**Önemi:** Çocukların olumlu davranışlarının, örneğin sınıf kurallarına uymalarının ödüllendirilmesi, bu davranışların kalıcı olmasını ve artmasını sağlar. Bu davranışlarda artma olabilmesi ya da çocuğun olumlu davranışları sürekli sergilemesi için verilecek ödülün çocuk için anlamlı olması ve olumlu davranışın hemen arkasından verilmesi gerekir. Ayrıca, ödüller tutarlı olarak verilmeli, davranış her sergilendiğinde sunulmalı, çocuk istendik davranışı öğrendikçe ve uygun şekilde kullanmaya başladıkça ödüller azaltılmalıdır. Olumlu davranışların ödüllendirilebilmesi için öncelikle, öğretmenin bu davranışları fark etmesi gerekir. Öğretmen, öğrenciyi iyi izleyerek, olumlu davranışlarını fark ederek ödüllendirmelidir; böylece çocuğun olumlu davranışlarına dikkat çekerek, olumsuz davranışların ortaya çıkmasını önlemiş olacaktır.

**Basamakları:** Bir derste öğretmenin ödüllendirmelerini gözleyebilmek için, öncelikle öğretmenin derste öğrencilerin olumlu davranışlarını fark etmesi ve bu davranışları pekiştirmek amacıyla öğrencileri ödüllendirmesi gerekir. Uygun bir ödüllendirme için öğretmenin yapması gerekenler aşağıda sıralanmış;

öğretmenin derste bu strateji gerçekleştirme düzeyine ilişkin değerlendirme maddeleri ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

1. Öğretmenin, öğrencilerin yaşına ve düzeyine uygun ödüller kullanması. (*Öğretmen ödül verirken sınıf düzeyini ve dolayısıyla öğrencinin yaşını göz önüne almalıdır. Örneğin, beşinci sınıf öğretmeni öğrencilerine “aferin, çok güzel yaptınız, hepinize bravo, iyi iş çıkardınız” vb. gibi sözel ödülleri kullanırken, birinci sınıf öğretmeni “hepinize alkış, hepiniz çok güzel çocuklarsınız” vb. gibi sözel ödüllerin yanı sıra yıldız ya da gülen yüz verebilir. Bazı durumlarda bir öğrenciye / bir grup öğrenciye / tüm sınıfa küçük birer şeker dağıtabilir.*)

2. Öğretmenin, öğrencileri ödüllendirirken ödülün ne olduğunu söylemesi. (*“Aferin, kocaman alkış.” vb. gibi ifadeler kullanması.*)

3. Öğretmenin, öğrencileri ödüllendirirken, ödülü kime verdiğini söylemesi. (*Öğrencinin, grubun ya da sınıfın adını söylemesi. Örneğin, “Ayşe’ye aferin” ya da “ Bravo 2-A.”, vb. gibi ifadeler kullanması.*) (*Öğrencinin yanına gelerek ya da doğrudan yüzüne bakarak, “Bugün beni çok güzel dinledin, aferin sana” demesi gibi.*)

4. Öğretmenin, öğrencileri ödüllendirirken ödüllendirdiği davranışın ne olduğunu söylemesi. (*“Özeti çok güzel yazmışsın.” ya da “Arkadaşına çok güzel yardım ettin.” vb. gibi ifadeler kullanması.*)

5. Öğretmenin, öğrencileri ödüllendirirken kullandığı ödüller, davranışı izlemelidir. Ödüllerin hedef davranıştan hemen sonra, araya başka bir davranış girmeden verilmesi gerekir. (*Örneğin; davranış bitiminde ya da davranış sergilendiği anda hemen ödülü vermesi, “aferin, çok güzel dinliyorsun” ya da “aferin çok güzel, parmak kaldırarak söz almayı bekliyorsun” demesi gibi.*)

- Öğretmenin, öğrencilerin sorulara yanıt verme, derse katılma, verilen iş üzerinde çalışma, vb. akademik davranışlarını ödüllendirmesi. (*Öğretmenin, ders sırasında öğrenciye, “evet, iki kere üç altı eder, doğru cevap/ aferin sana” demesi gibi.*)

- Öğretmenin, öğrencilerin parmak kaldırma, dinleme, arkadaşıyla materyalini paylaşma, yerinde oturma, vb. sosyal davranışlarını/ sosyal becerilerini ödüllendirmesi. (*Öğretmenin, ders sırasında öğrenci dönerek “Ali bu ders yerinde uygun şekilde oturuyor ve beni çok güzel dinliyor, arkadaşımızı alkışlıyoruz” demesi gibi ya da çocuğa yönelerek “Aferin beni çok güzel dinliyorsun” diyerek, sırtını okşaması/ omzuna dokunması gibi*)

**Tablo 3. Olumlu davranışları ödüllendirmeye ilişkin değerlendirme basamakları**

### III. Ödüllendirme

1. Uygun ödülü kullanır.
2. Ödülün ne olduğunu söyler.
3. Ödülün kime olduğunu söyler.
4. Ödülü ne için verdiğini söyler.
5. Ödülü davranışın hemen ardından verir.
  - Akademik davranışı ödüllendirir.
  - Sosyal davranışı ödüllendirir.



### Bilgilendirme Materyali İçin Yararlanılan Kaynaklar

- Brophy, J. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 83(4), 265–285.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*. 4(1), 1–18.
- Gettinger, M., & Kohler, K. M. (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, 3–15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin değerlendirilmesi ve sınıf yönetimi programının etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaköse, T. (Edt.) (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Virginia: ASCD
- Murdick, N. L., & Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive classroom management: Using pre-intervention strategies, *Intervention in School and Clinic*, 13(3), 172-196.
- Niles, W. J. (2005). Building a classroom management plan for inclusive environments: From fear to F.E.A.R. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(1), 1-12..
- Özyürek, M. (2004). *Sınıfta davranış değiştirme*. Ankara: KÖK Yayıncılık
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara: KÖK Yayıncılık
- Reitz, Andrew L. (1994). Implementing comprehensive classroom-based programs for students with emotional and behavioral problems. *Education and the Treatment of Children*, 17,3, 312-331.
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory Into Practice*, 42(4), 327-333.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S. ve Sazak-Pınar, E. (2007). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi*. TÜBİTAK Destekli Araştırma Projesi, Yayınlanmamış Araştırma Raporu, No: 106K/ 127-105
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

**EK-9**  
**MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), ARAŞTIRMA İZİN YAZISI**

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü


BÖLÜM : İstatistik Bölümü  
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.06-312/ 110652  
KONU : Araştırma izni  
Selma AKALIN 24/12/2010

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) MEB EARGED' in araştırma izinlerine ilişkin 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı yazısı. ✓  
c) 02/09/2009 tarih ve 74835 sayılı Valilik Onayı. ✓  
d) 05/11/2009 tarih ve 98610 sayılı Valilik Onayı. ✓  
e) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 03/12/2010 tarih ve 4547 sayılı yazısı. ✓

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Selma AKALIN' ın "Performans geri bildirim sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini kullanmaları üzerindeki etkilerinin incelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili anketi ve video çekimi, ek listedeki ilçeniz okullarında uygulama yapılması isteği Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örnekleri (6 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) yönerge çerçevesinde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

  
Gülçin UYSAL  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

**EKLER** :  
1-Okul Listesi (1 Sayfa)

**DAĞITIM** :  
Altındağ-Çankaya  
Mamak Kaymakamlığı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü-Beşevler  
İstatistik Bölümü  
Bilgi için:Nermin ÇELENK

Tel : 223 75 22  
Fax: 223 75 22  
istatistik06@meb.gov.tr

