

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

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEMEDEKİ SINIF ÖĞRETMENLERİ
İLE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLAN VE OLMAYAN
ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selma AKALIN

**Ankara
Eylül, 2007**

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

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEMEDEKİ SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE
KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN
SINIF İÇİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selma AKALIN

Danışman: Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU

**Ankara
Eylül, 2007**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Başkan Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu (Danışman)
Üye Doç. Dr. Tevhide Kargın
Üye Doç. Dr. Şener Büyükköztürk

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..../...../2007

Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma, ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarını 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 bilgi ve önerileriyle bana yol gösteren, yardım ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Prof.Dr. Bülbin Sucuoğlu'na; tezin yazımı konusunda bilgi ve önerileriyle bana yol gösteren Prof.Dr. Sema Kaner'e; yöntem ve istatistiksel analiz çalışmalarında bilgi ve yardım aldığım Doç.Dr. Şener Büyüköztürk'e; çalışma süresince her konuda desteklerini gördüğüm A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyelerine ve başta Öğr.Gör.Dr. Hatice Bakkaloğlu olmak üzere tüm öğretim elemanlarına; araştırmanın video-çekimlerini yapmak üzere çalışan lisans öğrencilerimiz Ceyhun Servi, Ali Kemal Bahadır, Osman Baykara'ya ve araştırmanın bağımsız gözlemcisi olarak çalışan lisans öğrencimiz Gülten Sarı'ya katkılarından dolayı teşekkür ederim.

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

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

Selma AKALIN

ÖZET

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEMEDEKİ SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Akalın, Selma

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

Eylül 2007, 121 s.

Bu araştırmada ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışları incelenmiştir. Çalışma grubu, genel eğitim sınıflarında okuyan 10 kaynaştırma öğrencisi, 10 normal gelişim gösteren öğrenci ve 10 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Çalışmanın yapılacağı sınıflar ile öğretmen ve öğrencilerin özelliklerini belirlemek amacıyla bilgi formu; öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına ilişkin veri toplamak amacıyla öğretmen-öğrenci davranış gözlem formları geliştirilmiştir. Çevresel davranışsal yaklaşımı temel olarak geliştirilen gözlem formları ile toplanan verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla gözlemciler yetiştirilmiş; gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi, araştırmacı ile bir gözlemcinin gözlemlerinin uyuma yüzdesi hesaplanarak belirlenmiştir. Araştırmada, anlık zaman örnekleme gözlem kayıt tekniği kullanılarak sınıf video-kayıtları üzerinden toplanan veriler, SPSS programı ile çözümlenmiştir. Elde edilen veriler üzerinden, 1) en sık gözlenen öğretmen ve öğrenci davranışlarını belirlemek amacıyla, her davranışın gözlemlendiği toplam aralık yüzdesi hesaplanmış; 2) öğretmen davranışlarının “kaynaştırma öğrencisi, ortalama öğrenci (orta düzeyde başarılı olan akran), hiç kimse ve diğer” odak gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. 3) Öğretmen davranışlarının sadece kaynaştırma öğrencileri ve ortalama öğrencilere karşı farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek ve 4) kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrencilerin davranışları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. 5) Ayrıca, sınıf içi öğretmen-öğrenci davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla, gözlem formlarındaki eşleştirilmiş gözlem aralıklarında ortaya çıkan öğretmen-öğrenci davranışlarının toplam aralık yüzdeleri üzerinden, iki öğrenci grubu karşılaştırılmıştır. 6) Son olarak,

öğrencilerin kendi davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla, gruplanmış öğrenci davranışlarının aralık yüzdeleri üzerinden, Spermman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analizlere ek olarak, ölçümlerin grafik sunumları da verilmiştir. Öğretmen davranışlarına ilişkin analizlerden elde bulgulara göre, a) en sık gözlenen gruplanmış öğretmen davranışı, “akademik davranışlar”; en sık gözlenen gruplanmamış öğretmen davranışları ise, “akademik konuşma” ve “dinleme” davranışlarıdır. c) “Kaynaştırma öğrencisi, ortalama öğrenci (orta düzeyde başarılı olan akran), hiç kimse ve diğer” odak gruplarına yöneltilen öğretmen davranışları arasında anlamlı farklılık yoktur; öğretmen davranışları en fazla oranda, kaynaştırma öğrencisi, ortalama öğrenci ve hiçkimse dışındaki odakları ifade eden, “diğer” odağına yöneltilmektedir. d) Son olarak, kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrenciye yöneltilen öğretmen davranışları arasında da anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Öğrenci davranışlarına ilişkin analizlere göre, a) en sık gözlenen gruplanmış öğrenci davranışı, “akademik davranışlar”; b) en sık gözlenen gruplanmamış öğrenci davranışları ise, “dinleme” ve “ders dışı etkinliklerle uğraşma” davranışlarıdır. c) Ayrıca, kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrencilerin davranışları arasında anlamlı fark yoktur ve d) öğretmenlerin akademik davranışları, öğrencilerin akademik davranışlarını arttırmaktadır. Bununla birlikte, e) kaynaştırma öğrencilerinin karşıt davranışları ile akademik davranışları arasında; ortalama öğrencilerin karşıt davranışları ile akademik davranışları ve görev davranışları arasında, yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

SUMMARY

AN INVESTIGATION OF THE BEHAVIORS OF THE TEACHERS AND THE STUDENTS WITH AND WITHOUT DISABILITIES IN INCLUSIVE CLASSROOMS

Akalın, Selma

Master's Thesis, Department of Special Education

Supervisor: Prof. Ph.D. Bülbin Sucuoğlu

September 2007, 121 p.

In this study, the behaviors of the teachers and the students with and without disabilities in general education classrooms were investigated. Participants consisted of 10 students with disabilities, 10 students without disabilities (average students) and 10 their teachers. Information Form used to determine teacher-student characteristics and Teacher-Student Observation Forms based on eco-behavioral analysis were developed. Observers were trained in order to obtain reliability data that was collected by using observation forms and; the percentage of inter-observers reliability was calculated between researcher and a observer. The observation technique that is a momentary time-sampling procedure was used and the data collected from the classroom video recordings were analyzed by the SPSS program. The followings were derived from the data: 1) in order to determine the most frequently observed teacher and student behaviors, the percentage of the total time that the behavior is observed was calculated. 2) Kruskal Wallis test was used to test whether the teacher behaviors were differentiated with respect to the teacher focus such as "mainstreamed student, average student, no one or other". 3) Mann-Whitey U test was used to determine whether the teacher behaviors were differentiated with respect to the students being a mainstreamed or an average student; and whether there was a difference between the behaviors of the mainstreamed and the average students. 5) Also, in order to determine how the students and teachers behaviors were correlated, the two student groups were compared from the total interval percentage of the teacher-student behaviors that occurred in the matched observation intervals. 6) Finally, Spearman Brown rank correlation coefficients were calculated to determine the relationship between the teacher and student in the classroom, from the interval percentage of grouped student behaviors In addition to that, the graphic presentations of the measurements are provided. The findings of the

statistical analysis revealed that a) the most frequently observed grouped teacher behaviors are the “academic behaviors”; b) the most frequently observed nongrouped teacher behaviors are “academic talk and listening” behaviors. c) There is a significant difference among the teacher behaviors that are directed to the four focus groups (mainstreaming student, average student, no one or other) and teacher behaviors were directed towards other focus group the most frequently. d) Finally, there is no significant difference between the teacher behaviors directed towards the students with and without disabilities. Analysis respected student behaviors showed that a) the most frequently observed grouped student behaviors are the academic responses; b) the most frequently observed nongrouped student behaviors are listening and being occupied in extracurricular activities. c) Also, there is no significant difference between the behaviors of the students with and without disabilities, and d) the teachers’ academic behaviors lead to the increased academic behaviors of the students. d) In addition, there is a significant and negative scewed relationship between the academic behaviors and their competing responses of the students with disabilities, and between the academic behaviors plus task management behaviors and competing responses of average students. All the results were discussed in terms of the mainstreaming applications in Turkey.

TABLÖLÄR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmada Ele Alınan Öğretmen-Öğrenci Davranışları

Tablo 2: Anlık Zaman Örnekleme Kaydına İlişkin Gözlemciler Arası Tutarlılık Yüzdeleri

Tablo 3: Gruplanmış Öğretmen Davranışlarının Odaklara Göre Karşılaştırılması

Tablo 4: Gruplanmamış Öğretmen Davranışlarının Odaklara Göre Karşılaştırılması

Tablo 5: Kaynaştırma Öğrencisi ve Ortalama Öğrencinin Gruplanmış Davranışlarının Karşılaştırılması

Tablo 6: Kaynaştırma Öğrencisi ve Ortalama Öğrencinin Gruplanmış Davranışları Arasındaki Korelasyonlar

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmenlerin Gruplanmış Davranışlarının Toplam Aralık Yüzdeleri

Şekil 2. Öğretmenlerin Gruplanmamış Davranışlarının Toplam Aralık Yüzdeleri

Şekil 3. Odaklara Göre, Gruplanmış Öğretmen Davranışlarının Aralık Yüzdeleri

Şekil 4. Odaklara Göre, Gruplanmamış Öğretmen Davranışlarının Aralık Yüzdeleri

Şekil 5. Öğrencilerin Gruplanmış Davranışlarının Toplam Aralık Yüzdeleri

Şekil 6. Öğrencilerin Gruplanmamış Davranışlarının Toplam Aralık Yüzdeleri

Şekil 7. Kaynaştırma Öğrencisi ve Ortalama Öğrencinin Gruplanmış Davranışlarının Aralık Yüzdeleri

Şekil 8. Kaynaştırma Öğrencisi ve Ortalama Öğrencinin Gruplanmamış Davranışlarının Aralık Yüzdeleri

Şekil 9. Öğretmen ve Öğrencilerin Gruplanmış Davranışlarının Aralık Yüzdeleri

İÇİNDEKİLER		Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI		i
ÖNSÖZ		ii
ÖZET		iii
SUMMARY		v
TABLolar LİSTESİ		Vii
ŞEKİLLER LİSTESİ		Viii
BÖLÜM I		
GİRİŞ		1
Kuramsal yapı		8
İlgili Araştırmalar		16
Özel Gereksinimli Öğrencilerin Buldukları Sınıf Ortamları		16
Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Davranışı		24
Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sınıf İçi Davranışları		27
Ülkemizde Yapılan Araştırmalar		32
Problem		37
Amaç		38
Önem		38
Sayıltılar		40
Sınırlılıklar		40
Tanımlar		40
BÖLÜM II		
YÖNTEM		42
Araştırma Modeli		42
Çalışma Grubu		42
Veri Toplama Araçları		47
Okul, Öğretmen ve Öğrenci Bilgi Formu		47
Öğretmen Davranışları Gözlem Formu		47
Öğrenci Davranışları Gözlem Formu		47
Uygulama Süreci		56
Verilerin Toplanması		61
Verilerin Analizi		63
BÖLÜM III		
BULGULAR ve YORUMLAR		64
BÖLÜM IV		
SONUÇ ve ÖNERİLER		98
Sonuçlar		98
Öneriler		99
KAYNAKÇA		102
EKLER		110

BÖLÜM I

GİRİŞ

Birey toplumsal bir çevrede doğar ve içinde doğduğu çevre ile birlikte, bir çok çevre ile etkileşime girer. Bireyin, toplumun bir üyesi olma ve birey olma sürecinde içinde bulunduğu en önemli toplumsal çevre okuldur (Küçükahmet, 2004). Her insanın bedensel, zihinsel, psiko-sosyal yetilerini geliştirme ve bunun için gereken olanaklardan, toplumun koyduğu ölçüler içinde yararlanma hakkı vardır. Bu olanaklardan, en formal biçimde okul denilen sistem yoluyla yararlanılmaktadır (Bayındır, 2001).

Zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranları ile benzer özelliklere sahip olan çocuklar, ülkemizde “normal okul” ya da “normal sınıf” olarak adlandırılan genel eğitim okullarında ve sınıflarında eğitim görmektedirler. Bu okullarda/sınıflarda akranlarından farklı gelişim özelliklerine sahip olan ve bu nedenle de farklı eğitim gereksinimleri olan çocuklar da yer almaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bir sınıftaki öğrenciler, akademik performanslarına göre; normal performansı olanlar, normale yakın performans (normalin altında) gösterenler ile öğrenme güçlükleri, davranış problemleri, hafif zihinsel yetersizlik (hafif zihin engeli) ile dil ve konuşma güçlükleri olanlar şeklinde sınıflandırılabilir (Speece ve Cooper, 1990). Ülkemizde 2003 verilerine göre, normal sınıflara yerleştirilen yaklaşık 50.000 özel gereksinimli öğrencinin çoğunluğunu zihinsel engelli çocuklar oluşturmakta ve bu çocuklar, “engelli” tanısı aldıktan sonra Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından “kaynaştırma öğrencisi” olarak genel eğitim sınıflarına yerleştirilmekte, böylece akranları ile fiziksel, sosyal ve öğretimsel bütünleşmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır (Sucuoğlu, 2004).

Özel gereksinimli çocuklarının eğitimi için uygun bir model olarak kabul edilen kaynaştırma tanımı, "sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciyeye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla bu öğrencilerin genel

eğitim sınıflarında eğitilmesi” şeklinde ifade edilmektedir (Kırcaali-İftar, 1992). “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nde ise, kaynaştırma “Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2000). Bu tanımlara göre kaynaştırma kavramı, hem özel gereksinimli öğrencinin akranları ile aynı sınıfta eğitilmesini, hem de bu eğitim sırasında öğretmene ve/veya özel gereksinimli öğrenciye gereksinim duyduğu destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasını içermektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilişkin sistemli çabalar, 18. yy. da başlamış olmakla birlikte, 1970’lerden günümüze kadar geçen dönem, kaynaştırma açısından en hızlı ve en çarpıcı gelişmelerin görüldüğü dönemdir. Genel ve özel eğitim alanlarında ortaya çıkan değişiklikler, psikoloji ve sosyoloji gibi bilim alanlarının insana verdiği önem ve insan hakları alanında gözlenen gelişmeler, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile birlikte aynı sınıflarda eğitim görmesi düşüncesinin oluşumuna etki etmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Ülkemizde de özel gereksinimli bireylere sağlanan eğitim olanakları, yasal düzenlemeler, gerekli personelin eğitimi, tutumlar, erken eğitim çalışmaları ve alanda yapılan çalışmalar incelendiği zaman, geçmişe göre, alana ilişkin birçok gelişme olduğu görülmektedir. 1991 de toplanan 1. Özel Eğitim Konseyi’nde gündüzlü öğretime ağırlık verilmesi ve kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılması görüşleri benimsenmiştir. Özel eğitim ve kaynaştırma açısından ülkemizde kabul edilen en kapsamlı yasa, 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname’dir (1997). Ayrıca, 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde de kaynaştırma ayrı bir bölüm halinde ele alınmıştır (MEB, 2000).

Kaynaştırma programlarının 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). Öğretmen ve okul yöneticilerinin, zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini inceleyen Uysal (1995), çalışmasında 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. Ayrıca, okulun/sınıfın fiziksel özellikleri (sınıfın büyüklüğü vs.) ve sınıftaki diğer öğrencilerin engelli öğrencilere yönelik tutumları da kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkilemektedir. Bu çalışmada, kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrenciler tarafından kabulünde, davranış problemleri olup olmamasının önemli etkisi olduğu ancak; sınıf öğretmenin engelli öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının, engelli olmayan öğrencilerin tutum ve davranışlarını da etkilediği belirtilmiştir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri, deneyimleri, eğitimleri ve kaynaştırmayı benimsemiş olmaları kaynaştırma uygulamalarını olumlu yönde etkilemektedir (Uysal, 1995). 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. 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 uygulamalarına ilişkin çalışmalar üç grupta toplanabilir: Birinci grupta yer alan çalışmalarda, kaynaştırma uygulamalarının engelli olan ve

olmayan öğrencilerin akademik başarıları, sosyal kabulleri vb. gibi değişkenler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Kaynaştırma uygulamalarının engelli olan ve olmayan öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar, uygulamalardan hem engelli çocukların hem de engelli olmayan akranların yararlandığını göstermektedir. Kochhar, West ve Taymans (2000), kaynaştırmanın engelli öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini şöyle sıralamaktadır (Akt. Hines, 2001); kaynaştırma a) genel eğitim sınıflarındaki daha yüksek beklentiler nedeniyle uygun sosyal davranışların kazanılmasını kolaylaştırır; b) başarı düzeylerini artırır; c) engelli olmayan sınıf arkadaşlarının sosyal desteğini içeren geniş bir destek ağı sunar ve d) farklı öğretim ve öğrenme stillerine uyum sağlamada öğretmen ve öğrencilerin becerilerini geliştirir. Engelli olmayan öğrenciler için ise kaynaştırma, a) öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirmede yardım alabilecekleri fazladan bir öğretmen ya da yardımcının daha bulunmasının avantajlarını sunar; b) engelli öğrencileri daha fazla kabul etmelerine yardım eder; c) engelli öğrencilerin hemen kolaylıkla etiketlenemeyeceğini anlamalarını kolaylaştırır ve d) engelli olan ve olmayan öğrenciler arasındaki benzerlikleri daha iyi anlamalarını sağlar (Hines, 2001). Ayrıca yapılan bir araştırma (Salend ve Duhaney, 1999: Akt. Hines, 2001) kaynaştırma sınıflarındaki genel eğitim öğrencilerinin akademik performanslarının, engelli öğrencilerin bulunmadığı genel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin akademik performanslarına eşit ya da daha iyi olduğunu ve bireysel farklılıkları daha iyi anlamaları ve daha hoşgörülü olmalarının bir sonucu olarak sosyal performanslarının da arttığını göstermektedir.

Genel eğitim sınıflarına devam eden engelli öğrencilerin genellikle, problem davranışlarının (karşıt/ uygun olmayan davranışlar) akranlarına göre daha fazla, sosyal kabullerinin ve akademik başarıların ise daha düşük olduğu görülmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Engelli öğrencilerin genellikle, akademik becerilerdeki sınırlılıklarına paralel olarak, sosyal gelişimlerinde de gecikme görülmektedir. Bazı öğrenciler, olumlu sosyal etkileşim başlatma, sürdürme ve sosyal ipuçlarını uygun bir şekilde yorumlama becerilerindeki yetersizliğe bağlı olarak, daha saldırgan ve olumsuz davranışlar gösterirler. Genellikle bu davranışlar engelli olmayan akranları tarafından reddedilmelerine ve daha az arkadaş edinmelerine neden olur (Pavri, 2000).

Diğer çocukların da zaman zaman sergiledikleri; yerinden kalkma, ders dışı konuşma, karşı gelme, başkalarını rahatsız etme vb. gibi problem (karşıt) davranışların, özel gereksinimli çocuklarda daha sık ortaya çıkması nedeniyle, bu çocuklar genel eğitim sınıflarından dışlanmakta; birçok öğretmen, bu öğrencilerin sınıf düzenini bozduklarını düşünmekte ve sınıflarına kabul etmek istememektedirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Ancak birçok sınıf öğretmenin düşünüşünün tersine, problem davranışlar özel gereksinimli öğrenciye özgü değildir ve bu davranışlar sadece çocuğun yetersizliğine bağlı olarak ortaya çıkmaz. Sınıf ortamının düzenlenişi, çocukların oturma düzeni, sınıfların büyüklüğü (öğrenci sayısı), öğretim hızı, kullanılan ders araçlarının özellikleri, ders programı, dersin içeriği (konunun zorluğu) ve öğretmenin ya da idarecilerin davranışları, beklentileri ve çocuklara yaklaşımları da problem davranışların sergilenmesine neden olabilmektedir (Westwood, 1997).

Birçok ülkede özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf ortamları çeşitlilik göstermekte ve bu öğrenciler bir okul gününde, normal sınıf, özel alt sınıf ya da kaynak oda gibi çeşitli eğitim ortamları içerisinde yer alabilmektedirler (Bulgren ve Carta, 1992). Özel gereksinimli öğrencilerin öğretimsel koşulları (sınıf ortamları) üzerine yapılan araştırmalar, genel eğitim ve özel eğitim ortamlarının, yapısal olarak (grupun büyüklüğü gibi) farklı olduğunu ancak bu farklı yerleşim biçimlerinde, öğretmenin öğretim etkinlikleri ya da öğretim görevlerine ayrılan zaman açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Bu nedenle de, özel gereksinimli öğrencilerin farklı öğretim ortamları, etkinlikler ve öğretim grupları içinde zamanlarını nasıl geçirdikleri (ne ile meşgul oldukları); farklı sınıf ortamlarının, başarıları ve sosyal davranışları üzerindeki etkileri ve bireysel gereksinimlerini karşılamak için her bir öğretim ortamının nasıl şekillendirileceği de incelenmesi gereken önemli konular arasında olmuştur (Bulgren ve Carta, 1992).

Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olarak, etkili öğretim uygulamaları, engelli öğrenciler kadar engelli olmayanların da okul başarılarının artmasında rol oynamakta; bu nedenle kaynaştırma öğrencisi olsun ya da olmasın her öğrencinin, sunulan öğretimden en üst düzeyde yararlanmasını sağlayacak

önlemlerin alınması ve çeşitli düzenlemelerin yapılması gerektiği savunulmaktadır. Ancak tüm önlem ve düzenlemelere karşın, bazı kaynaştırma öğrencileri için bireysel önlemler alınması ve bazı düzenlemeler yapılması gerekebilir. Kaynaştırma öğrencileri için yapılan bu ek önlem ve düzenlemelere öğretimsel uyarlama denir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Başka bir deyişle (Friend ve Bursuck, 2002), öğretimde uyarlama, akranlarından farklı gereksinimleri olan öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere katılımını arttırmak için çeşitli değişikliklerin yapılmasıdır. Bu değişiklikler sınıfın düzenlenmesi (fiziksel çevrenin, sınıf kurallarının, sınıf ikliminin, sınıfın genel işleyişinin, zamanın ve ev ödevlerinin düzenlenmesi), öğrenci gruplarının oluşturulması, öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri ve program hedeflerinde yapılan değişiklikler olarak sıralanabilir.

Etkili ve verimli öğretim uygulamaları, etkili öğretim ortamı ve etkili öğretmen kavramını da beraberinde getirmektedir. Etkili ve verimli bir öğrenme ortamı; öğrencilerin gereksinimlerinin karşılandığı, kendilerini güvende hissettikleri ve yaşlılarıyla 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). Murdick ve Petch-Hogan'a (1996) göre, etkili öğretimin yapılabilmesi için sınıfın yapılandırılması ve bu amaçla fiziksel ortam, günlük program, öğretim özellikleri, ödüllendirme sistemleri ve sınıf kurallarıyla ilgili çevresel düzenlemelerin yapılması gerekir.

Etkili öğrenme ortamının oluşturmasından 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. Ayrıca, etkinlikler arası geçişleri planlayan, öğretim hızını öğrencilerin özelliklerine göre ayarlayan, öğrencilerin öğretilecek konu ya da kavram için önkoşul becerilere sahip olup olmadıklarını inceleyen ve etkili öğretim yapan öğretmenlerin sınıflarında problem davranışların daha az ortaya çıkacağı öne sürülmektedir. (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004). Bu

açından bakıldığında, etkili öğretmen davranışları; öğrencilerin dikkatlerini çekme, amacı açıklama, motive etme, ödül, dönüt-düzeltilme, değerlendirme davranışları (Başar, 1997), etkisiz davranışlar ise; öğrenci ile alay etme, yerinde sorulan sorulara cevap vermeme, kararsız olma, düşüncesizlik, adil olmama, iletişim kuramama, zor ödevler verme, disiplini sağlamadan derse başlama, dersliği öğretim ortamına uyduramama ve konuya tam hakim olamama şeklinde sıralanmaktadır (Ilgar, 1996: Akt. Bayındır, 2001).

Etkili öğretmenlerin özelliklerinden biri de öğretim stratejilerini kullanabilmedir. Marzano'ya (2003) göre, en etkili sınıf öğretmenleri, sınıflarındaki öğrencilerin hepsine aynı davranmamakta, farklı öğrenciler için farklı stratejiler kullanmaktadır; bunun aksine etkili olmayan öğretmenler ise, öğrencilerinin farklı gereksinimlerine duyarlı davranmamaktadır. Marzano, bu öğrencileri, özelliklerine göre beş kategoride toplamış ve her bir kategori için uygun olan öğretim stratejilerini belirlemiştir. Buna göre öğretmenler; birinci gruptaki, pasif öğrencilerle (ilişki kurmaktan veya başarısız olmaktan korkanlar), eleştiriden kaçınarak, küçük başarıları ödüllendirerek ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir sınıf ortamı yaratarak, ilişkilerini güçlendirebilirler. İkinci gruptaki saldırgan öğrenciler (düşman, muhalif ve gizli olanlar) için, davranışlar için sözleşme yapmayı, davranışın ardından hemen ödüllendirmeyi (pekiştirme) ve davranışın sonuçlarını göstermeyi/uygulamayı kullanabilirler. Üçüncü gruptaki dikkat sorunu olan öğrencilerle (hiperaktif veya dikkat yetersizliği olanlar), davranış yönetimi; temel konsantrasyon (motivasyon), çalışma ve düşünme becerilerini öğretme; verilen görevleri yapabilecekleri küçük parçalara bölmelerine yardım etme; başarılarını ödüllendirme ve akran yardımı sağlama gibi konularda sözleşme yaptıklarında olumlu sonuç alabilirler. Dördüncü gruptaki mükemmeliyetçi olan öğrencilere, daha gerçekçi hedefler geliştirmelerine ve hatalarını kabul etmelerine yardımcı olarak ve diğer öğrencilere öğretmenlik yapmalarına fırsat vererek yardım edebilirler. Beşinci gruptaki sosyal becerileri zayıf olan öğrencilere ise; sosyal davranışlarla ilgili danışmanlık yaparak ve önerilerde bulunarak yardım edebilirler. Böylece öğretmenler, araştırmalarla desteklenen stratejileri kullanarak, kendi sınıf dinamiklerini etkileyebilir ve öğrencinin

öğrenmesini destekleyen güçlü bir öğretmen öğrenci ilişkisi oluşturabilirler (Akt. Marzano ve Marzano, 2003).

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını inceleyen araştırmalarda öğretmen davranışı; ders esnasında öğretmenin, herhangi bir anda, bir ya da bir grup öğrenciye karşı gösterdiği davranış; öğretmen odağı ise, bu davranışının yöneltildiği birey ya da grup olarak tanımlanmıştır (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquardi, 1997). Bu araştırmaların sonuçları, öğretmen davranışları ile öğrencilerin davranışları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bulgren ve Carta, 1992). Öğretim ortamının bir parçası olan öğretmen davranışı, öğrencinin akademik başarısının artmasında önemli rolü olan görev üzerinde çalışma zamanını (academic time on task) etkilemektedir. Yapılan bir araştırmanın sonuçları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, etkili öğrenme uygulamaları sonucunda, engelli olmayan akranlarına benzer şekilde akademik davranış sergilediklerini, akademik tepki verme sürelerinin (akademik tepki zamanı) arttığını ve öğrenmelerinin olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir (Akt. Bulgren ve Carta, 1992).

Kuramsal Yapı

Öğrenme kuramı, öğretim etkinliğine kavramsal temel oluşturacak şekilde sunulmuş öğrenme ilkeleri bütünüdür (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Öğrenme kuramları, öğrenmeyi açıklamak üzere, üzerinde durdukları süreçlerin özelliklerine göre; bilişsel yaklaşım, etkileşimci yaklaşım ve davranışsal yaklaşım olmak üzere üç grupta toplanabilir. Bilişsel yaklaşımda yer alan kuramlar, öğrenmenin meydana gelmesinden sorumlu olan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışırken, etkileşimci yaklaşımı temel alan kuramlar, bilişsel süreçler ile çevre arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışır, davranışsal yaklaşımda yer alan, klasik koşullama ve edimsel koşullama gibi kuramlar ise, gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlar ile gözlenebilir ve ölçülebilir çevresel özellikler (uyaranlar) arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışırlar (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, davranışlarda meydana gelen değişikliklerdir ve davranış değişikliği (öğrenme), çevresel değişikliklere bağlı olarak gerçekleşir; dolayısıyla, davranış, davranış öncesinde yer alan ve davranışı izleyen çevresel olaylar biçimlendirir. Davranışçı yaklaşım, içsel süreçlerin varlığını kabul eder ancak bunu inceleme alanının dışında bırakır ve gözlenebilir, belli yollarla ölçülebilir ve tekrarlanabilir davranışlarla ilgilenir. Bu yaklaşıma göre, olumlu davranışlar gibi olumsuz davranışlar da öğrenme sonucunda kazanılmıştır ve aynı öğrenme ilkelerinin kontrolündedir; dolayısıyla, öğrenme ilkelerine göre yapılacak düzenlemelerle, toplumsal ortamlarda ve eğitim ortamlarında, olumlu davranışları artırıp olumsuz davranışları azaltmak mümkündür. Bunun yanında, davranışçı yaklaşıma göre, davranış ve çevre ilişkilerini bilimsel olarak açıklayabilmek için, davranış ve çevre özelliklerinin fiziksel yani gözlenebilir ve ölçülebilir terimlerle tanımlanması gerekir. Davranış ve çevre ilişkilerini bilimsel olarak açıklayabilmek için de, davranış öncesi (öncüller) ve davranış sonrası uyarılar ile davranışın oluşum sıklığını gözlemek ve kaydetmek gerekir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Uygulamalı davranış analizi, davranışçı yaklaşımın öne sürdüğü davranış ilkelerini kullanarak, toplumsal açıdan önemli davranışları değiştirmeyi amaçlayan bir disiplindir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Davranışçı yaklaşım, davranışsal ilkeler ve davranışsal yöntemler olarak iki bölüme ayrılır; davranışsal ilkeler, davranışı yöneten kurallar olarak tanımlanırken, davranışsal yöntemler; davranış ilkelerine dayalı olarak geliştirilmiş davranış yönetimi ve öğretim yöntemleri olarak tanımlanır. Dolayısıyla, davranışsal yöntemlerin günlük yaşamda, sınıf ve diğer ortamlarda uygulanması ve değerlendirilmesi sürecine, uygulamalı davranış analizi denmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Wolery ve diğerlerine (1988) göre, uygulamalı davranış analizi, bireysel farklılıklar dikkate alınarak, kullanılmak üzere geliştirilmiş bir yaklaşımdır ve bu analiz yönteminin iki temel amacı vardır; uygun davranışları arttırmak ve uygun olmayan davranışları azaltmak (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Uygulamalı davranış analizinin analitiklik özelliğine göre, çevresel olayların, davranışın gerçekleşmesi ya da gerçekleşmemesinden sorumlu olduğunu inandırıcı bir biçimde ortaya koymak gerekir. Bu nedenle, uygulamalı davranış analizinde, işlevsel ilişki aranır. *İşlevsel ilişki*, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisine denir ve bu ilişki, davranış öncesi olaylar ile davranış ve davranış sonrası olaylar ile davranış arasında olabilir. Uygulamalı davranış analizinin davranışsallık özelliğine göre, bireyin gözlenebilen somut davranışları incelenir ve bu durum, davranışların doğru biçimde tanımlanması ve ölçülmesini gerektirir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Çevresel-davranışsal yaklaşım (ÇDY), uygulamalı davranış analizi alanındaki önemli bir gelişmelerden birisi olarak kabul edilmektedir ve bu yaklaşım, uygulamalı davranış analizi desenleri ile gözleme dayalı ölçümlene stratejilerini içerir (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquardi, 1997). Çevresel-davranışsal değerlendirme (ÇDD) ise, öğrencilerin şimdi ve gelecekteki aile, okul, toplum ve iş yeri gibi farklı ortamlardaki gereksinimlerini belirlemek ve buna dayalı öğretim programları hazırlamak üzere geliştirilmiş, öğrenci davranışlarının ortaya çıktığı çevresel koşullar kadar, çevre-davranış etkileşimini de değerlendirmek üzere düzenlenmiş, gözleme dayalı bir değerlendirme sistemidir (Arreaga-Mayer, Utley, Perdomo-Rivera ve Greenwood, 2003; Kontos, Burchinal, Howes, Wishes ve Galinsky, 2002). Bir başka tanımla, çevresel-davranışsal değerlendirme, ÇDY'yi temel alan ve sınıf değişkenleri, öğretmen değişkenleri ve öğrenci davranışları arasındaki ilişkileri tanımlamak, karşılaştırmak ve değerlendirmek amacıyla desenlenmiş gözlemsel bir değerlendirme sistemidir (Greenwood, Carta, Kamps, Terry, ve Delquardi, 1994). ÇDD'de, öğrencinin performansı doğal ortamında, sınıfın çevresel koşulları, öğretimin değiştirilmesini, bireyselleştirilmesini sağlayacak bilgileri elde etmek amacıyla değerlendirilir (Wallece, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002).

Çevresel-davranışsal yaklaşım, tüm öğrencilerin aynı eğitimi alması düşüncesini reddeder ve öğrencinin performansının, eğitimi belirleyen çeşitli koşullar içinde değerlendirilmesi ve bu koşulların zaman içinde nasıl değiştiğinin belirlenmesi gerektiğini ileri sürer. Bu yaklaşıma göre, öğrencinin

çevreyle olan etkileşimi, onun performansının artması ya da azalmasında önemli bir faktördür. Ancak, öğrencinin performansına yada eğitim programına odaklanan ölçümlene sistemleri yetersizdir ve en üst düzeyde öğrenme için yeterli bilgiyi sağlayamamaktadır (Charles, Greenwood ve Carta, 1987). Geleneksel değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin performans ve yeteneklerini müfredat programındaki amaçlara göre değerlendirmektedir. Ayrıca, geleneksel değerlendirme yöntemleri, öğrenci hakkında ayrıntılı ve yeterli bilgi sunmamakta ve bireysel farklılıkları tespit edememektedir (Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002). ÇDD'de ise, değerlendirme süreci, yapılandırılmış ortamlar yerine, doğal ortamlarda yapılır, davranışların ortaya çıktığı doğal ortamlar analiz edilir ve çocuğun çeşitli ortamlardaki davranışlarının; yer, zaman ve kişilerle olan bağlantıları/ ilişkileri ortaya çıkarılır (Westling ve Fox, 1995). Böylece, davranışların çevresel-davranışsal yaklaşım esas alınarak değerlendirilmesi ile gözlenebilir, ölçülebilir ve tanımlanabilir problem davranışlara odaklanmak mümkün olabilmekte ve istenik davranışlar, etkili ve kolay uygulanabilir destek müdahaleler yoluyla daha hızlı kazandırılabilir (Dwyer, 1997)

Genel eğitim sınıflarında, öğretim programlarının etkililiğini belirlemede, öğrencilerin akademik davranışları ve akademik başarıları temel ölçüt kabul edilmekte (Carpenter ve McKee-Higgins 1996) ve geleneksel sınıf çalışmaları sadece okuma, yazma ya da diğer akademik görevleri tamamlamaya odaklanmakta, etkinliklere katılma ve öğrenmeye ilişkin fırsatları sınırlandırmaktadır (MacDonalds ve Dunn, 1997). Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında yer alan akademik etkinliklerden ziyade, öğrencilerin bilgi alma, materyalleri kullanma, yardım isteme, etkinliğini kontrol etme, görev üzerinde çalışma ve bir sonraki derse ya da etkinliğe hazırlanma gibi, davranış ve rutinleri de kazanmaya ihtiyaçları vardır. Gerek etkinlikler gerekse katılım düzeyinin belirlenmesinde, ÇDD'den yararlanılabilmekte ve öğrencinin, içinde bulunduğu ortamdaki gerçek performansının değerlendirilmesi ile öncelikli beceriler belirlenebilmektedir (Arreaga-Mayer, Utley, Perdomo-Rivera ve Greenwood, 2003).

ÇDY'nin temel amacı, öğrencilerin eğitiminde etkili olan, çevresel koşulları ve çevresel uyaranları belirlemektir. Bu anlamda, ÇDD, engelli olan ve olmayan öğrencilerin öğretimlerindeki farklılıkları belirlemek amacıyla da kullanılmaktadır. Bu yaklaşım temel alınarak, özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanabilir, bu bireyselleştirilmiş eğitim programı ile hem sınıf yönetimi sağlanabilir, hem de akademik ve sosyal becerilerin öğretimi gerçekleştirilebilir (Brigham ve Brigham, 2004; Haney ve Cavallaro, 1996; Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002). Hazırlanan bir eğitim programından öğrencilerin en yüksek seviyede yararlanabilmesi için, yapılan değerlendirmelerin, çocuğun özellikleri, içinde bulunduğu çevre, eğitim programının içeriği ve etkinlikler arasındaki ilişkiyi kurabilmesi gerekmektedir. Çocuğun becerileri yerine getirmesi dikkate alınarak yapılan değerlendirmelerin yanı sıra, çevre hakkında da bilgiye ulaşılması gerekmektedir (Haney ve Cavallaro, 1996; Westling ve Fox, 1995). ÇDY temel alınarak oluşturulan bireyselleştirilmiş eğitim programı, sadece öğrenci için önemli olan çevre değişkenlerine, etkinliklere ve becerilere değil, bunun yanı sıra öğrencinin ev ile toplum çevresinin tanımına ve bu çevrelerde gözükken öncelikli etkinliklere katılmak için, gerekli bireysel gereksinimlere de yer vermektedir (MacDonalds ve Dunn, 1997).

Çevresel-davranışsal yaklaşıma göre, öğrenci performansı sınıf koşullarında özel öğretimsel değişkenlerle birlikte gözlemlenmeli ve değerlendirilmelidir. Örneğin, öğrenci performansı, öğretmen davranışı ile ilişkilendirilerek ölçümlenmelidir. Öğretmenle sıcak ve birebir ilişki içinde olmak öğrencilerin tümü için önemli olmakla birlikte, özel gereksinimli çocuklar için bu ilişki, hem akademik başarı hem de uyumlu davranışlar için ön koşul gibidir. ÇDY, öğrenci davranışlarının, yapılan etkinlikler, öğretim materyalleri, sınıf ortamı, oturma düzeni ve fiziksel çevre gibi faktörler göz önüne alınarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgularken, bu sayede öğrenci davranışlarının daha özel koşullar altında niceliksel olarak değerlendirilebileceğini belirtir. Böylece öğretmenlerin, bu koşulları düzenleyerek, öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını etkili bir şekilde yönlendirebileceklerini öne sürer (Charles, Greenwood ve Carta, 1987). ÇDD yapılarak hazırlanacak bir sınıf yönetimi ve akademik beceriler eğitim programı ile öğrencilerin, öğretim sürecinde daha

etkin ve verimli olabilecekleri ve kaynaştırmanın beklentilerinin karşılanabileceği düşünülmekte ve bu değerlendirme, norma ya da ölçüte dayalı testlere bir alternatif ve bir destek olarak görülmektedir (Haney ve Cavallaro, 1996).

Değerlendirmede ÇDD'nin kullanılması ile; öğrencinin öğretmene yönelttiği dikkatten çok, aktif akademik tepkilerinin ölçülmesinin önemi vurgulanır, akademik tepkilerin artmasına imkan sağlayan öğretimsel düzenlemeler ortaya konarak bu yöntemler sıklıkla kullanıldığında ortaya çıkan müfredata dayalı değerlendirme kazanımları açıklanır. Ayrıca, ÇDD; a) öğrenci performansını en üst düzeye çıkarmak için, sınıfı düzenlemenin (materyaller, etkinlikler, öğretim grubu) en iyi yolunu, b) öğrenci davranışını etkileyen öğretimsel müdahalelerin nasıl uyarlanabileceğini ve c) öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına yardım eden, onları besleyen çevresel faktörlerin neler olduğunu belirleyerek, öğretmenlerin daha etkili eğitim yapmalarına yardım edebilecek bazı önemli bilgiler sağlar (Charles, Greenwood ve Carta, 1987).

Çevresel-davranışsal yaklaşıma göre öğretim; sınıfta yapılan etkinliklerin, öğretim yapılan konunun, kullanılan materyallerin, uyarıların, öğrenciden beklenen tepkilerin, sınıf yapısının ve öğretmen davranışlarının kesişme noktasıdır (Cooper, Speece, 1990). Öğretimin gerçekleştirildiği sınıfın yapısı, öğretim sürecinde etkili öğrenme için yapılan alıştırmalar ve öğrencinin özellikleri birleşerek öğrencilerin akademik tepkileri ile başarılarını etkileyen faktörleri oluştururlar. Sınıftaki öğretim ile öğretim sonucunda elde edilen akademik başarı ve öğrenci davranışlarının ilişkisini anlayabilmek, eğitimcilere öğretim yöntemlerini değiştirmek ve geliştirmek için önemli bilgi sağlar. Bu sistem kullanılarak, öğrencinin yüksek ya da düşük düzeylerdeki/oranlardaki akademik davranışları ile ilişkili olan sınıf çevresi ve öğretimsel düzenlemeler belirlenmekte, değerlendirme sonucunda öğretimde yapılacak değişikliklere ilişkin bilgi elde edilmektedir (Greenwood, Carta, Kamps, Terry, Delquadri, 1994).

Alanyazın incelendiğinde, kaynaştırma sınıflarının öğretimsel özelliklerini ve özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerini inceleyen araştırmaların genel olarak iki grupta toplandığı görülür. Birinci grupta, sınıflar öğretmen özellikleri temel alınarak incelenmiş; bu çalışmalar (Algozzine, Morsink ve Algozzine, 1988; Alves, Gottlieb, 1986; Fellers ve Saudargas, 1987; O’Sullivan, Marston ve Magnusson, 1987; Slate ve Saudargas, 1986; Siperstein, Goding, 1985; Thurlow, Graden, Greener ve Ysseldyke, 1983) uzmanlık alanları (engel gruplarına göre) farklı olan öğretmenlerin sınıf içi davranışları arasında fark olup olmadığı; özel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin, çocukların özelliklerini göz önüne almaksızın bütün özel eğitim öğrencilerine benzer şekilde davranıp davranmadıkları ve eğer öyle ise bunun eğitimsel sonuçlarının neler olduğu üzerine odaklanmıştır (Akt.Bulgren ve Carta, 1992). İkinci grup çalışmalarda (Fellers ve Saudargas, 1987; McKinney ve Feagans, 1984; Staub ve Peck, 1995; Thurlow ve diğ., 1983; Akt.Bulgren ve Carta, 1992; Cooper ve Speece, 1990; Greenwood, 1991) ise kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflar, öğrenci özellikleri açısından incelenmiş ve bu çalışmalar; a) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, sınıf içi davranışlarının engelli ve engelli olmayan akranlarının davranışlarından farklılaşıp farklılaşmadığı; b) farklı öğretim ortamlarının, bu öğrencilerin davranışları üzerindeki etkileri ve c) ilkokuldan ortaokul düzeyine ilerlerken sergiledikleri, ergenliğe geçiş davranışları üzerine odaklanmıştır. Bu araştırmalarda, genellikle çevresel-davranışsal yaklaşım temel alınarak, özel gereksinimli öğrencilerin buldukları öğretim ortamları incelenmiş ve bu çalışmalar engelli öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamlarının özellikleri, engelli öğrencilere yönelik öğretmen davranışları ve engelli öğrencilerin davranışları üzerine odaklanılmışlardır (Bulgren ve Carta, 1992).

Engelli öğrenciler bir okul gününde, normal sınıf, özel alt sınıf, danışman-öğretmen sınıfı ya da kaynak oda gibi çeşitli öğretim ortamları içerisinde yer alabilirler. Farklı öğretim ortamlarını (sınıf çevresi/ sınıf ortamı) ele alan araştırmaların önemli bir kısmı, bu öğrencilerin farklı öğretim ortamlarında, farklı etkinlikler ve öğretim grupları içinde zamanlarını nasıl geçirdikleri üzerine odaklanmakta ve bu değişkenler “çevresel olaylar” olarak adlandırılmaktadır (Bulgren ve Carta, 1992).

Çevresel olaylar ve öğretmen davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan öğrenci davranışları; “akademik tepkiler, görev yönetimi tepkileri ve karşı tepkiler /uygun olmayan davranış” olmak üzere üç grupta toplanabilir (Greenwood, Carta, Kamps, Terry, ve Delquardi, 1994). a) Akademik davranışlar; öğrencinin akademik görev, yönerge ya da uyarılara karşı yaptığı davranışlardır ve bunlar aktif akademik meşguliyeti/ akademik tepkileri yansıtır. Örneğin, yazma, akademik okuma, akademik konuşma gibi. b) Görevle ilgili davranışlar; öğrencinin akademik görevlerle meşgul olmasına/ ilgilenmesine imkan sağlayan davranışlardır. Bu davranışlar, akademik görevlere karşı gösterilen aktif tepkiler değildir ancak, çoğu zaman öğrencinin akademik tepki göstermesine (akademik tepkinin ortaya çıkmasına) yardım eder. Örneğin, parmak kaldırma, yönergelere uyma, göreve/işe/materyallere bakma, materyalleri kullanma gibi. c) Karşıt davranışlar ise; sınıf kurallarına, sosyal uyuma ve öğretmen yönergelerine karşı olan ve yapılması istenmeyen/ uygun olmayan davranışlardır. Örneğin, kendini uyarma, yerinden kalkma, ders dışı konuşma, ders dışı iş/etkinlikle uğraşma, karşı gelme/yönergeye uymama, başkalarını rahatsız etme/saldırganlık gibi (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquardi, 1997). Yapılan bir araştırma (Cooper ve Speece, 1990), okul başarısızlığı ile sınıf çevresinin ilişkili olduğunu ve öğrencilerin akademik tepkilerinin azalmasıyla ilişkili olan öğretimsel koşulların, herhangi bir nedene bağlı olarak risk altında olan öğrencilerin, özel eğitime yerleştirilme riskini anlamlı ölçüde arttırdığı göstermiştir.

Akademik/aktif öğrenme zamanı, öğretmenin, öğretim etkinliklerini uygulamak için planladığı zamanın, öğretim yapmak için kullandığı ve öğrencilerin de uygulanan etkinliğe aktif olarak katıldıkları bölümüdür. Öğretime ayrılan zaman (allocated time), öğretmenin öğretim için aktif olarak kullandığı zaman (used time) ve öğrencinin planlanan etkinlikle aktif olarak meşgul olduğu zaman (engaged time) belirlendikten sonra, bir okul gününün öğretim etkinlikleriyle geçirilen asıl bölümünü ve akademik tepki oranlarını daha doğru bir şekilde anlamak mümkün olacaktır. Genel eğitim sınıfındaki bir araştırmanın sonuçları da bu görüşü destekler şekilde; akademik zaman ile ilişkili öğretimsel değişkenlerin, akademik başarının kestiricileri olduğunu ortaya koymuştur (Hollowood, 1994). Bu araştırma, okulların genellikle temel

okul süresinin (bir okul gününde geçirilen zamanın) yarısından daha azını öğretime ayırdıklarını, öğrencilerin çoğunun öğretime ayrılan bu zamanın yaklaşık % 70-80'inde dersle ilgili davranış sergilediklerini ve öğretime ayrılan zamanın % 33'ünün aktif geçen zaman olduğunu göstermiştir.

Yapılan araştırmalar, öğretmen davranışları ile öğrenci davranışları arasında bir ilişki olduğunu; öğretmen davranışlarının, öğrencilerin akademik davranışlarını etkilediğini, öğrencilerin akademik tepkilerini arttırdığını ve bunun sonucunda da öğrencilerin akademik başarılarının arttığını göstermektedir (Akt. Bulgren ve Carta, 1992).

İlgili Araştırmalar

Özel gereksinimli öğrencilerin buldukları öğretim ortamlarını çevresel davranışsal değerlendirme yaklaşımını temel alarak inceleyen araştırmalar, a) engelli öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamlarının özellikleri, b) engelli öğrencilere yönelik öğretmen davranışları ve öğretmen özellikleri ve c) engelli öğrencilerin özellikleri ve davranışları üzerine odaklanılmışlardır.

1- Özel gereksinimli öğrencilerin buldukları sınıf ortamlarının özelliklerini inceleyen araştırmalar

Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamlarını inceleyen araştırmalar; genel eğitim sınıflarının sınıf çevrelerini inceleyen araştırmalar, özel eğitim sınıflarının sınıf çevrelerini inceleyen araştırmalar ve bu farklı sınıfların sınıf çevrelerini karşılaştıran araştırmalar olarak ele alınabilir.

Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu, genel eğitim sınıflarını inceleyen araştırmalardan ilki, herhangi bir nedene bağlı olarak özel eğitime yerleştirilme riski altında olan öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf ortamını ele almıştır. Cooper ve Speece (1990), 103 ilkokul birinci sınıf öğrencisini özelliklerine göre sınıflandırarak, sınıf ortamlarını bir ile dört yıl boyunca inceleyerek, okul başarısızlığının seyrini belirlemeye çalışmışlardır.

Araştırmacılar deneysel olarak, öğrencileri; normal performans gösterenler, normale yakın (düşük, normalin altında) performans gösterenler, öğrenme güçlüğü olanlar, davranış problemi olanlar, hafif zihin engelli ve dil yetersizliği olanlar şeklinde gruplara ayırmışlar ve bu gruplar ile özel eğitime yerleştirme riskini arttıran belirli öğretimsel düzenlemeler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar, özellikle sınıf ortamına odaklanmış ve akademik tepki oranlarının artması ya da azalmasıyla ilişkili olan öğretimsel koşulları tanımlamışlardır. Araştırmacılar, sınıftaki engelli olmayan öğrenciler okuma grubunda çalışırken, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel olarak masada çalışmasının, özel eğitime yerleştirilme riskini anlamlı ölçüde arttırdığını bulmuşlardır.

Başka bir çalışmada ise, farklı düzeylerde okuma becerisine sahip öğrencilerin devam ettikleri genel eğitim sınıfları ele alınmış; sınıf çevresi, öğretmen davranışları ve öğrencilerin akademik tepkileri incelenmiştir (Smith, Robinson, Arthur-Kelly ve Morgan, 2004). Araştırmacılar, öğretmenlerin düşük-orta ve yüksek düzeyde okuma becerisine sahip öğrencilere karşı davranışları arasında fark olup olmadığını ve öğrencilerin akademik tepkileriyle ilişkili olan değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın değişkenleri; sınıf çevresi, öğretmen kategorisi ve öğrenci kategorisinden oluşmuştur. Araştırmada, 2, 4 ve 6. sınıf düzeyindeki; düşük, orta ve yüksek düzeyde okuma becerisine sahip öğrencilerden, her grupta 6 öğrenci olmak üzere, toplam 18 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada, çevresel-davranışsal değerlendirme sistemi (ÇDDS) kullanılmış; her 50 sn.lik zaman aralığında, bir öğrencinin değişkenleri (dersin adı, konusu, yapılan etkinlik, oturma düzeni, öğretim grubu gibi çevresel değişkenler; öğretim yapan kişinin kim olduğu, davranışı ve bu davranışın kime yöneltildiği gibi öğretmene ait değişkenler ve akademik, görev ve karşıt davranışlar gibi öğrenci değişkenleri) kaydedilerek, bir sınıftaki 6 öğrencinin verileri toplanmış ve bu işlem diğer iki sınıf için de tekrarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, gözlem aralıklarının %97,4'ünde sınıf öğretmenlerinin (akran ve gönüllüler hariç) öğretici rolünde olduğu ve sınıf öğretmeni öğretim yaparken, düşük düzeyde okuma becerisine sahip olan öğrencilerin, yüksek düzeyde okuma becerisine sahip olan öğrencilerle benzer oranda akademik davranışlar sergiledikleri

görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenlerin en fazla gözlenen davranışlarının, akademik konuşma ve akademik soru sorma davranışı olduğu görülmüş; öğretmenlerin, düşük okuma becerisine sahip olan öğrencilere daha fazla akademik soru sordukları; orta düzeyde okuma becerisine sahip öğrencilere daha fazla dikkat yönelttikleri (bakma, ilgi) ve daha fazla akademik konuşma davranışı gösterdikleri; yüksek düzeyde okuma becerisine sahip öğrencilere ise, daha fazla disiplinle ilgili konuşma davranışı sergiledikleri görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak ta, düşük okuma becerisine sahip olan öğrencilerin diğer iki gruptaki öğrencilerden daha az akademik davranış gösterdikleri ve en sık gözlenen akademik davranışın da “yazma” olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en fazla gözlenen, karşıt davranışı (problem/ istenmeyen davranış) ise “etrafına bakınma” olarak gözlenmiştir.

Bu grupta yer alan bir diğer araştırmada ise, engel derecesi farklı olan öğrencilerle çalışılmıştır. Logan, Bakeman ve Keefe'in (1997), öğretimsel değişkenlerin genel eğitim sınıflarındaki engelli öğrencilerin akademik davranışları üzerindeki etkilerini inceledikleri bu çalışmada, orta, ağır ve ileri derecede engelli 29 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada ÇDDS kullanılmış; sınıf çevresi, öğretmen ve öğrenci davranışları ele alınmış; öğretim yapan kişi, öğretmenin davranışı, öğretmenin davranışının yönlendirildiği öğrenci grubu ve öğrencinin akademik, görev ve karşıt tepkileri gibi hızlı değişen olaylar 15 sn.lik aralıklarla; etkinlik, materyaller ve öğretim yapılan grup (tüm sınıf, küçük grup, birebir) gibi yavaş değişen olaylar ise, 90 sn.lik aralıklarla kaydedilmiştir. Araştırmanın sonucunda, birebir öğretim, küçük grup öğretimi ve bağımsız çalışma şeklindeki sınıf içi düzenlemelerin, öğrencilerin akademik davranışlarını artırmada, tüm sınıf öğretiminden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Logan ve Malone (1998), genel eğitim sınıflarındaki ağır derecede zihin engelli öğrencilerle, aynı sınıfta okuyan engelli olmayan akranlarının öğretimsel koşullarını karşılaştırmışlardır. 15 ağır derece engelli ve 15 normal gelişim gösteren öğrenciyle yapılan çalışmada, sınıf içi etkinlikler, öğretim grubu, iki gruptaki öğrencilerin genel eğitim ve özel eğitim öğretmeninden ve akranlarından aldıkları öğretim miktarı (öğretim zamanı/ öğretim yapılan

toplam aralık sayısı), öğretmenin sağladığı sözel olmayan yardım, öğretmen odağı ve öğrencinin akademik tepkisi incelenmiştir. ÇDDS'nin kullanıldığı araştırmanın sonucunda, engelli olan ve olmayan öğrencilere yöneltilen, öğretmenin sözel olmayan öğretim davranışının, engelli öğrenciler lehinde, farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen odağı olarak, “hedef”, “hedefle birlikte diğerleri” ve “diğerleri” arasında anlamlı fark olduğu; genel eğitim öğrencilerinin (%3), engelli öğrencilerden (%6) daha az öğretmen davranışının odağında oldukları ve genel eğitim öğretmenlerinin, engelli öğrencilere (%4), engelli olmayan öğrencilerden (%1) daha fazla oranda birebir öğretim sundukları görülmüştür. Öğrenci davranışlarına bakıldığında ise, öğrencilerin akademik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, her iki gruptaki öğrencilere sunulan akademik etkinliklerin, büyük oranda, genel eğitim öğretmenleri tarafından ve tüm sınıf/ grup öğretimi şeklinde verildiğini göstermektedir. Buna göre, genel eğitim sınıflarındaki ağır derecede engelli öğrencilere sunulan daha fazla bireyselleştirilmiş öğretim koşullarının (birebir öğretim, özel eğitim personeli tarafından yapılan küçük grup öğretimi, sözel olmayan öğretim, öğretmen odağı olarak sadece hedef öğrenci ve akran desteği), ağır derecede engelli öğrencilerin yer aldığı özel alt sınıfların öğretimsel koşullarına benzer olduğu görülmüştür. Bu tür öğretimsel koşullar, özellikle öğretmen odağının sadece hedef öğrenci olduğu durumlarda, daha yüksek düzeyde akademik davranışların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu da genel eğitim sınıflarında işbirlikçi ekip çalışması modelini (işbirlikçi öğretim modelini) gündeme getirmektedir.

Bir diğer araştırmada ise, Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp (2002), lise düzeyindeki kaynaştırma sınıflarında okuyan engelli öğrencilerin öğretimsel koşullarını (öğretmen davranışları, öğrenci tepkileri ve sınıf çevreleri) incelemişler ve öğretmen ile engelli olan ve olmayan öğrencilerin davranışları arasındaki farklılıkları belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada ÇDDS kullanılarak, 118 kaynaştırma sınıfından 199 öğrenci (98 engelli öğrenci, 101 engelli olmayan öğrenci) üzerinde veri toplanmıştır. Araştırmanın sınıf çevresi değişkeni ile ilgili sonuçlarına göre; öğrencilerin en fazla tüm sınıf/ tüm grup şeklinde oturdukları; en yaygın öğretim şeklinin, tüm

sınıf öğretimi olduğu ve en sık gözlenen öğretimsel görevin, öğretmenin sunumunu/ dersi dinlemek, olduğu görülmüştür. Ayrıca genel eğitim öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, ilgili hizmet personeli, akran vb. tüm öğretici rolünde olan kişilerin en fazla oranda, akademik davranış gösterdikleri (%40,78); görevle ilgili soru, yönerge, konuşma ve yardım gibi görev davranışlarını ise gözlemlerin %20,76'sinde gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin gözlemlerin %17,4'ünde öğrencinin çalışmasını ve etkinliklerini izleme (dikkat) davranışı sergiledikleri, aralıkların %10,39'unda ise, gözlenebilir herhangi bir tepkilerinin olmadığı görülmüştür. Öğretmen odağı açısından bakıldığında ise; öğretmenlerin davranışlarını en fazla hedef öğrencinin de içinde bulunduğu gruba yönlendirdikleri; sadece hedef öğrenciye yönelik çok az davranış sergiledikleri ancak, genel eğitim sınıfında bulunan özel eğitim öğretmenlerinin davranışlarının hedef öğrencilere, genel eğitim öğretmenlerinden daha fazla yönlendirildiği görülmüştür. Öğrenci davranışlarına bakıldığında ise; engelli olan ve olmayan öğrencilerin akademik, görev ve karşıt davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı; öğrencilerin en fazla oranda akademik davranışlar gösterdikleri; en sık gözlenen öğrenci davranışlarının, pasif dikkat/dinleme ve materyal kullanma davranışı olduğu görülmüştür. En sık gözlenen karşıt davranışların ise, etrafına bakınma, uygun olmayan konuşma (ders dışı konuşma) ve kendini uyarma davranışı olduğu görülmüştür.

Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıflarını inceleyen araştırmaların yanında, özel eğitim sınıflarının, sınıf çevresini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Algozzine, Morsink ve Algozzine (1988), farklı engel gruplarında yer alan öğrencilerin, alt özel eğitim sınıflarındaki öğretimsel koşullarını karşılaştırmışlardır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Araştırmacılar, Etkili Araştırma için Sınıf Gözlem Anahtarı'nı (COKER/ Classroom Observation Keyed for Effective Research) kullanarak veri topladıkları çalışmanın sonucunda, genel olarak öğrenme güçlüğü olan, duygusal bozukluğu olan ya da hafif derecede zihin engeli olan öğrencilerden oluşan gruplardaki öğretim etkinlikleri ve akademik konuşma, akademik soru sorma vb.gibi öğretmenle olan etkileşim türlerinin benzer özellikte olduğunu bulmuşlardır

Araştırmacılar ayrıca, özel eğitim kurumlarındaki sınıflar ile devlet okullarının özel alt sınıflarını da karşılaştırmışlardır. Rotholz, Kamps ve Greenwood (1989), otistik ve zihin engelli çocukların bulunduğu özel eğitim sınıflarının çevresel koşullarını incelemişler ve araştırmanın sonucunda, çevresel değişkenlerden; en sık kodlanan etkinliğin, matematik (%24) olduğu, öğretmen davranışları açısından, devlet okulu ile özel eğitim kurumlarının sınıfları arasında anlamlı fark olmadığı ve sınıf öğretmenlerinin engelli öğrencilerle etkileşim sıklığının, yardımcı öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrenci davranışlarına göre ise, öğrencilerin toplam akademik davranışlarının aralık yüzdesinin %55,3 olduğu ve devlet ve özel okulların özel alt sınıfları arasında, öğrencilerin akademik tepkileri açısından fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin görev yönetimi tepkileri, toplam aralıkların %33,9'unda gözlenmiş ve görev yönetiminde, devlet okulundaki iki sınıf arasında anlamlı fark olduğu (otistik ve zihin eng. öğrencilerin sınıfları arasında, zihin engelli öğrenciler lehinde), ancak devlet ve özel okulların özel alt sınıfları arasında fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin karşıt davranışları ise, toplam aralıkların %10'unda gözlenmiş ve karşıt davranışlar açısından, devlet ve özel okulların özel alt sınıfları (otistik çocukların sınıfları arasında) arasında anlamlı fark olduğu; özel okulun özel alt sınıfında karşıt davranışların daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Her bir gözlem aralığında, birlikte ortaya çıkan öğrenci davranışlarına bakıldığında ise, görev yönetimi tepkileri ile karşıt davranışların birlikte görülme oranının (%6,8), akademik davranışlar ile karşıt davranışların birlikte görülme oranından (%4,8) daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin hedef öğrenciden çok, diğerleri ile yani tüm sınıf ile ilgilendiği ve daha çok genel eğitim yaptıkları görülmüş, ek olarak öğretmenlerin, neredeyse hedef öğrenciyle ilgilendikleri kadar (%17), hiçbir öğrenciye yönelmeyen, "tepki yok" davranışı gösterdikleri (%18) gözlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin, genel eğitim (tüm sınıfa yönelik), birebir öğretim (hedef öğrenciye yönelik) ve tepki yok davranışlarına karşı, öğrencilerin akademik ve görev davranışları açısından, sınıflar arasında fark olmadığı ancak, karşıt davranışların farklılaştığı görülmüştür. Öğrenciler, genel eğitim öğretmeni, doğrudan kendilerine yönelik öğretim yaptığında %6, tüm sınıfa genel eğitim yaptığında %24,5 ve tepki yok davranışı gösterdiğinde %32,8 oranında karşıt davranış göstermişlerdir.

Alanyazında, özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu, genel ve özel eğitim sınıf ortamlarını inceleyen çalışmaların yanında, bir grup araştırmacı da, farklı sınıf ortamlarını ele almış ve bu ortamlar arasındaki çevresel farklılıkları belirlemeye çalışmışlardır. Thurlow, Ysseldyke, Graden ve Algozzine (1984), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, farklı sınıf ortamlarının öğretimsel koşullarını incelemiştir (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Özel eğitim sınıfları için geliştirilen ÇDDS'yi kullanan araştırmacılar, tam zamanlı normal sınıfa yerleştirmeden, tam zamanlı özel eğitim sınıfına yerleştirmeye kadar uzanan yelpazedeki farklı sınıf ortamlarındaki engelli öğrencileri gözlemişlerdir. Araştırmacılar, beş farklı eğitim ortamı arasında çok küçük çevresel farklılıklar olduğunu ancak öğrencilerin aktif akademik tepki yoluyla öğrenme fırsatları açısından hiçbir farklılık olmadığını gözlemişlerdir. Örneğin daha az kısıtlayıcı ortamlarda, okuma (reading) ve matematik gibi akademik etkinliklere daha fazla zaman ayrılmasına karşın; sanat (arts), el becerileri (crafts), geçiş, boş zaman/ serbest zaman ve görevle ilgili etkinlikler gibi, akademik olmayan etkinliklere ayrılan zaman açısından, ortamlar arasında fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca, daha az kısıtlayıcı ortamlarda, tüm sınıf/ tüm grup öğretime daha fazla zaman ayrılırken; daha çok kısıtlayıcı ortamlarda, bireysel öğretime daha fazla zaman ayrıldığı, ancak küçük-grup öğretime ayrılan zaman açısından, ortamlar arasında fark olmadığı görülmüştür.

Başka bir araştırmada (Ysseldyke, Christenson, Thurlow ve Bakewell, 1987) ise, farklı sınıf ortamlarında yürütülen öğretimsel görevler ve bu görevlere ayrılan zaman ele alınmıştır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Araştırmacılar, farklı engel grubunda yer alan öğrenciler ile engelli olmayan öğrencilere sunulan, konu alanlarını (ders içeriklerini) ve öğretimsel görevleri inceledikleri araştırmanın sonucunda, farklı konuların öğretimi için ayrılan zaman ile sunulan materyaller gibi öğretimsel görevler açısından, iki grup arasında, çok küçük farklılıklar olduğunu bulmuşlardır.

Greenwood, Carta, Arreaga-Mayer ve Rager (1991) da, ÇDDS-Özel eğitim sürümünü kullanarak, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin performansını arttıran çeşitli müdahalelerin etkililiğini araştırmışlardır (Akt. Bulgren ve Carta,

1992). Araştırmacılar, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yer aldığı, dil eğitimi (language arts) sınıflarında, etkili olan ve olmayan öğretim süreçlerini belirlemek amacıyla, öğrencilerin akademik başarılarını ve akademik davranışlarını ele almışlardır. Bu çalışmanın sonucunda araştırmacılar, normal eğitim ve özel eğitim ortamları arasında sınıf çevresi/ sınıf ortamı açısından bazı farklılıklar olduğunu ancak, çeşitli konu alanları (dersler) ya da görevlere ayrılan zaman açısından çok az farklılık olduğunu ve ayrıca doğrudan öğretimin hem kaynak oda hem de normal eğitim sınıflarında etkili olduğunu bulmuşlardır.

Kaynaştırma ve özel eğitim sınıflarının öğretimsel koşullarının karşılaştırıldığı bir çalışmada (O'Sullivan, Ysseldyke, Christenson ve Thurlow, 1990), öğrenme güçlüğü, duygusal ve davranışsal bozukluk ve eğitilebilir zihinsel gerilik olmak üzere, üç farklı engel grubunda yer alan hafif derecede engelli öğrencilerin öğretim gördükleri, genel ve özel eğitim ortamları karşılaştırılmıştır. Çalışmada, ilköğretim düzeyindeki, hafif derecede engelli 46 öğrenci ile engelli olmayan 30 öğrenci ile çalışılmış ve okuma öğretimi sırasında, bu öğrencilerin etkinlikleri ve tepkileri (davranışları) kaydedilmiştir. Araştırmada, akademik tepkilerle ya da görev üzerinde çalışma ile geçirilen zamanın miktarı/ oranı ve öğrenme fırsatı sunulan öğrencilerin akademik tepki zamanları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin, özel eğitim okuma sınıfında gösterdikleri akademik tepkilerin anlamlı oranda yüksek olduğu, ancak; özel eğitim okuma sınıfında çok az zaman geçirdikleri için, akademik davranışlarla geçirdikleri gerçek zaman miktarının, normal sınıfta geçirdikleri zaman miktarı ile benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca, iki sınıfta da, okuma öğretimi için ayrılan toplam zaman miktarının aynı olduğu, öğrenme fırsatları açısından, hafif derecede engelli öğrencilerden oluşan üç grup arasında fark olmadığı ancak, genel olarak engelli öğrencilerin kaynaştırma yapılan sınıflardaki okuma öğretimi sırasında, engelli olmayan akranlarından çok daha az öğrenme fırsatları olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu, engelli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına kısasürelili olarak katılmasına ve gerçekte onlara daha fazla öğrenme fırsatı sunmayan özel eğitim sınıflarında daha çok zaman geçirmelerine bağlamışlardır.

İlköğretim düzeyindeki, farklı sınıfların çevresel özelliklerini inceleyen araştırmaların yanında, okul öncesi eğitim ortamlarını ve ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) sınıf ortamlarını inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Carta, Atwater, Schwartz ve Miller (1990) iki ortam arasında geçiş planı yapmak amacıyla, okul öncesi özel eğitim sınıfları ile genel eğitim anaokullarını karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar, iki ortam arasında; etkinlikler, öğretim ortamı, öğretimsel grup ve öğrenci davranışları açısından bazı farklılıklar olduğunu gözlemişler ve bu farklılıklar okul öncesi özel eğitim ortamında belirlenebildiğinde genel eğitim anaokullarına geçişin kolaylaşabileceğini vurgulamışlardır. Ortaokul düzeyindeki sınıfları ele alan, Hines ve Johnston (1997) ise, genel eğitim (regular), bütünleştirme (co-taught, inclusive) ve kaynaştırma (mainstream) sınıflarından oluşan, ortaokul düzeyindeki 25 sınıfta yaptıkları araştırmada, öğretmen ve öğrenciler arasındaki öğretimsel etkileşimleri analiz etmişlerdir (Akt. Hines, 2001). Araştırmacılar, çalışmanın sonucunda, üç ortam arasında öğretime ayrılan zaman açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını, ancak kaynaştırma sınıflarında yönetim/disiplin ile ilgili etkileşimlere, diğer iki türdeki sınıftan, daha fazla zaman harcadığını bulmuşlardır.

2- Özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarını inceleyen araştırmalar

Özel gereksinimli öğrencilere yöneltilen öğretmen davranışlarının türleri, öğretim ortamının bir diğer önemli parçasını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, engelli öğrencilerle olan etkileşimlerinin niteliği kadar niceliğini de inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar genel olarak; genel eğitim sınıflarındaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelen öğretmen davranışlarını; genel eğitim sınıflarından özel eğitim sınıflarına alınan öğrenciler ile halen özel eğitim sınıflarında bulunan öğrencilere yönelen öğretmen davranışlarını ele almışlar ve ayrıca, genel ve özel eğitim sınıflarındaki öğretmen davranışlarını karşılaştırmışlardır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992).

Genel eğitim sınıflarındaki öğretmen davranışlarını inceleyen araştırmalardan ikisi (Alves ve Gottlieb, 1986; Siperstein ve Goding, 1985), öğretmenler ile engelli olan ve olmayan öğrencilerin etkileşim sıklığını belirlemeye çalışmıştır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Bu çalışmalarının sonucunda, öğretmenler ile öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasındaki etkileşim sıklığının, öğretmenler ile engelli olmayan öğrenciler arasındaki etkileşim sıklığından daha fazla olduğu bulunmuştur. Alves ve Gottlieb (1986) ayrıca, öğretmenlerin engelli öğrencilerle geçirdikleri zaman miktarı ve gruplar arasında akademik zamanın niteliği açısından da farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar, engelli öğrencilerin, öğretmenleriyle, engelli olmayan öğrencilerden 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, aktif akademik katılım için daha az fırsatları olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca, genel eğitim öğretmenlerinin, engelli öğrencilerin kaynaştırılmasının temel amacının sosyalleştirme ve akademik olmayan öğrenme olduğunu düşünmelerinden dolayı, bu öğrencilere çok fazla akademik öğretim yapmayabileceklerini dile getirmişlerdir.

Bazı çalışmalarda (Slate ve Saudargas, 1986; Fellers ve Saudargas, 1987) da, öğretmen davranışlarının engelli öğrencinin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). İlk çalışmada, ilköğretim düzeyindeki genel eğitim sınıfı öğretmenlerinin, öğrencilerle olan iletişimlerinde, bütün erkek öğrencilere eşit miktarda zaman ayırmalarına rağmen, verilen akademik görevden başka bir işle meşgul olduklarında öğrenme güçlüğü olan erkek öğrencilere, engelli olmayan erkek öğrencilerden daha fazla dikkat ettikleri görülmüştür. İkinci çalışmada ise, ilköğretim düzeyindeki genel eğitim sınıfı öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü olan kız öğrencilerle etkileşimlerine diğerlerinden daha fazla zaman ayırmadıklarını, ancak engelli kız öğrencilerin ders dışı konuşmalarını, diğerlerine oranla daha fazla görmezden geldikleri bulunmuştur.

Başka bir araştırmada (Slate ve Saudargas, 1987) ise, farklı engel gruplarında yer alan öğrenciler ile engelli olmayan öğrencilere yönelen

öğretmen davranışları ele alınmıştır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Araştırmaların sonucunda, öğrencinin gösterdiği davranışa bağlı olarak, öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı farklı davrandıklarını bulmuşlardır. Araştırmacılar, öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü olan öğrencileri, masasında bağımsız çalışma yaparken yalnız bıraktıklarını/ilgilenmediklerini ancak, bu öğrenciler sırasından ayrıldığında ya da diğer çocuklarla konuşmaya başladığında, daha çok dikkat ettiklerini ve onlarla daha çok etkileşim kurduklarını/ konuştuklarını bulmuşlardır. Ancak, öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ders dışı davranışlarına karşı olan bu dikkatinin, engelli olmayan öğrencilere karşı görülmediği kaydedilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, genel eğitim sınıflarındaki öğretmen davranışlarını inceleyen araştırmaların yanında, özel eğitim sınıflarındaki öğretmen davranışlarını ele alan çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin, O'Sullivan, Marston ve Magnusson (1987), ÇDDS-Özel eğitim sürümünü kullanarak yürüttükleri araştırmada, öğrenme güçlüğü ve zihin engelliliği gibi farklı branşlarda/ farklı uzmanlık alanlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin davranışları arasındaki farklılıkları araştırmışlardır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Araştırmacılar, bu iki engel grubundaki öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerin, öğretim davranışları arasında farklılık olmadığını gözlemişlerdir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan ve hafif zihin engeli olan öğrenci gruplarının sınıf içi davranışları arasında da farklılık olmadığı gözlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencinin davranışının öğretmenin uzmanlık alanına/ branşına göre değişmediğini ve farklı kategorilerdeki özel eğitim sınıflarına yerleştirilen öğrencilerin öğretimsel koşullarının çok küçük farklılıklar gösterdiğini bulmuşlardır

Öğretmen davranışlarını inceleyen araştırmalardan biri de, farklı sınıf ortamlarındaki öğretmen davranışlarını ele almıştır. Thurlow, Graden, Greener ve Ysseldyke (1983), gün içinde, genel eğitim sınıfı ve kaynak oda gibi iki farklı ortamda eğitim gören, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yöneltilen öğretmen davranışının türlerini incelemişlerdir (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). ÇDDS-Özel eğitim sürümünü kullanan araştırmacılar, çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle geçirdikleri zamanın niteliği

kadar niceliğinde de farklılıklar olduğunu; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, engelli olmayan öğrencilerden daha çok öğretmen onayı (onaylama/approval) ve daha çok bireysel öğretim aldıklarını bulmuşlardır

3- Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi davranışlarını inceleyen araştırmalar

Özel gereksinimli öğrencilerin kendi öğretimsel koşullarındaki davranışlarının analiz edilmesi, bu öğrencilerin özel eğitim ortamları içindeki öğrenme özelliklerini belirlemede önemli bilgiler sağlamıştır. Alan yazın incelendiğinde öğrenci tepkilerinin, genellikle “akademik tepkiler (academic responses), görev yönetimi tepkileri (task-management responses) ve karşıt tepkiler/ uygun olmayan tepkiler (competing-behavior responses)” şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquardi, 1997). Öğrenci davranışları üzerine yapılan araştırmalar genel olarak, genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin davranışlarını ve farklı eğitim ortamlarında yer alan, özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarını ele almışlardır.

Öğrenci davranışlarını inceleyen araştırmalarda; engelli olan ve olmayan öğrencilerin akademik davranışları ile karşıt/uygun olmayan davranışları incelenmiştir. Öğrencilerin akademik davranışlarını ele alan, araştırmalardan ilki (Salend ve Duhaney, 1999), sadece genel eğitim öğrencilerini ele almış ve engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dahil edilmesinin, engelli olmayan öğrenciler üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır (Akt. Hines, 2001). Araştırmacılar, kaynaştırma yapılan ve yapılmayan sınıflardaki genel eğitim öğrencilerinin akademik performanslarını karşılaştırdıkları çalışmanın sonucunda, kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin akademik performanslarının, kaynaştırma yapılmayan sınıflardaki öğrencilerin akademik performanslarına eşit ya da onlardan daha iyi olduğunu görmüşlerdir. Araştırmacılar ayrıca, kaynaştırma sınıflarındaki genel eğitim öğrencilerinin, bireysel farklılıkları daha iyi anlamaları ve daha fazla hoşgörülü olmaları nedeniyle sosyal performanslarının da arttığını gözlemişlerdir.

Diğer bir çalışmada (Thurlow ve diğ., 1983), genel eğitim sınıflarındaki öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin, çeşitli etkinlikler ve görevlere ayrılan zamanları ile akademik tepkilerini karşılaştırılmıştır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Bu araştırmanın sonucunda, akademik tepkiler, görev yönetimi tepkileri ve uygun olmayan tepkiler açısından, gruplar arasında fark olmadığı ancak, iki gruptaki öğrencilerin belirli türdeki akademik tepkilere harcadıkları zaman açısından farklılık olduğu görülmüştür. Örneğin; öğrenme güçlüğü olmayan öğrenciler yazı yazmaya daha fazla zaman harcarken, öğrenme güçlüğü olanlar; akademik oyunlar oynama, sesli okuma, dersle ilgili konuşma, dersle ilgili soru sorma ve cevap vermeye daha fazla zaman harcamaktadır.

Cinsiyet faktörünü ele alan bir çalışmada (Fellers ve Saudargas, 1987) ise, kız öğrencilerle çalışılmış ve ilköğretim düzeyindeki engelli olan ve olmayan kız öğrencilerden oluşan iki ayrı grubun akademik davranış düzeyleri karşılaştırılmıştır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Araştırmanın sonucunda, öğrenme güçlüğü olan kızların engelli olmayan kızlardan sınıf içi çalışmayla daha az meşgul oldukları (daha az akademik davranış gösterdikleri) bulunmuştur.

McDonnell, Thorson ve McQuivey (1998), genel eğitim sınıflarında yer alan ağır derecede engelli öğrencilerin akademik davranışlarını inceledikleri çalışmada, ağır derecede engelli 6 öğrenci ile onlarla aynı sınıflarda okuyan, normal gelişim gösteren 6 akranını ve sınıflarında ağır derecede engelli öğrenci bulunmayan, normal gelişim gösteren öğrenci 6 öğrenciyi karşılaştırmışlardır. Öğretmen ve öğrenci davranışlarının ele alındığı bu çalışmanın sonucunda, gözlem yapılan zamanın yaklaşık %56,8'inde tüm sınıf öğretimi ve %21,7'sinde ise birebir öğretim yapıldığı gözlenmiştir. Öğretmen davranışları açısından bakıldığında; genel eğitim öğretmenlerinin en fazla akademik davranışlar ve görev davranışları gösterdikleri, disiplin davranışlarının daha az oranda ortaya çıktığı; en sık gözlenen öğretmen davranışlarının ise, dinleme/dikkat ve sözel olmayan yardım davranışı olduğu görülmüştür. Öğrenciler ise; tüm sınıf öğretimi yapılırken, zamanın %32,5'inde

akademik tepki göstermişler; sınıfta genel eğitim öğretmeni öğretim yaparken, aralıkların %31,7'sinde akademik davranış göstermişler ve genel eğitim öğretmenin odağında olduklarında da, aralıkların %29,4'ünde akademik davranış göstermişlerdir. Araştırmacılar bu bulguyu, ağır derecede engelli öğrencilerin çoğunun, genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlere karşı olumlu tepki gösterdikleri yönünde yorumlamışlardır. Ek olarak, öğrencilerin tüm sınıf öğretimi sırasında, akademik tepkilerini sürdürebildiklerini ancak bu bulgunun öğrencilerin farklı grup yapıları içinde, kritik beceriler, etkinlikler ve rutinleri kazanması, genelleştirmesi ve sürdürmesinin nasıl ve ne şekilde etkilendiğini göstermediğini vurgulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, ayrıca öğrencilerin akademik tepkileri ile öğretmenin odağı arasında; öğrencilerin akademik tepkileri ile öğretmenin akademik tepkileri arasında pozitif ilişki olduğu, öğrencilerin akademik tepkileri ile tüm sınıf öğretimi arasında ise, negatif ilişki olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin karşıt davranışlarını ele alan ikinci gruptaki araştırmalarda ise, genel eğitim sınıflarındaki öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin uygun olmayan davranışlarına odaklanılmış; öğrencilerin karşıt davranışlarını inceleyen araştırmalardan ilkinde (Mc-Kinney ve Feagans, 1984), ilköğretim düzeyindeki genel eğitim sınıflarındaki öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, akademik etkinlikler sırasında gözlenmiştir (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Bu çalışmanın sonucunda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, engelli olmayan akranlarından daha az görev üzerinde çalışma (on-task) ve daha fazla ders dışı davranış (of-task) gösterme eğiliminde oldukları bulunmuş ve araştırmacılar, ders dışı davranışların akademik gelişmeyle negatif yönde ilişkili olmasını anlamlı bir bulgu olarak kabul etmişlerdir. Benzer şekilde, Slate ve Saudargas (1987) da, ilköğretim düzeyindeki genel eğitim sınıflarında yaptıkları araştırmada, engelli öğrencilerin öğretmenle etkileşiminden sonra, engelli olmayan akranlarına oranla, derslerinin başına dönmelerinin daha uzun zaman aldığını gözlemişlerdir (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Araştırmacılar ayrıca, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, engelli olmayan öğrencilerden daha farklı davrandıklarını ve bu farklılığın, daha fazla uygun olmayan davranış gösterme şeklinde ortaya çıktığını gözlemişlerdir.

Araştırmalar ayrıca, ikinci kademedeki kaynaştırma sınıflarındaki ergen davranışları üzerine de odaklanmıştır. Bender (1985), masada bağımsız çalışma esnasında, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük başarılı akranlardan oluşan iki grubun da, daha fazla pasif ders dışı davranış sergilemelerine karşın, tüm sınıf (bütün grup) öğretimi sırasında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin düşük başarılı akranlarından daha fazla “pasif ders dışı davranış” sergilediklerini bulmuştur (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Zigmond, Kerr ve Schaeffer (1988), ikinci kademe kaynaştırma sınıflarındaki öğrenme güçlüğü olan ergenlere yönelik yaptıkları araştırmada, “*pasif öğrenci / pasif öğrenci*”yi; “uygun ders araç gereçleriyle sınıfa gelmeyen, zamanın sadece %60 kadarında öğretime katılan, genellikle soru sormayan ya da cevap vermeyen ancak, genellikle öğretmenin süreçle ilgili yönergelerini izleyen öğrenci” olarak tanımlamışlar ve araştırmanın sonucunda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bahsedilen bu performans düzeyinin, engelli olmayan ergen grubundakilerden anlamlı ölçüde farklılık göstermediğini bulmuşlardır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992).

Genel eğitim sınıflarındaki öğrenci davranışlarını inceleyen çalışmaların yanında, bir grup araştırmacı da, farklı eğitim ortamlarındaki öğrenci davranışlarını karşılaştırmıştır. Araştırmacılar bu amaçla, genel ve özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin akademik davranışlarını ve karşıt/ uygun olmayan davranışlarını ele almışlardır.

Bu araştırmalardan ilki sadece genel eğitim öğrencileri üzerine odaklanmıştır. Staub ve Peck (1995), kontrol gruplarını kullanarak, engelli öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki genel eğitim öğrencileri ile engelli öğrencilerin bulunmadığı sınıflardaki genel eğitim öğrencilerin davranışlarını karşılaştırmışlardır (Akt.,Hines, 2001). Araştırmacılar, çalışmanın sonunda iki gruptaki öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olmadığını ayrıca, sınıfta engelli öğrencilerin bulunmasının, öğretime ayrılan zaman ya da sınıf düzenini bozma konusunda fazladan bir etkisinin olmadığını gözlemişlerdir.

Bir diğer araştırmada (Thurlow ve diğ., 1984) ise, farklı eğitim ortamlarındaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik tepki düzeyleri

ele alınmıştır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Araştırmacılar, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, tam zamanlı normal sınıfa yerleştirmeden tam zamanlı kaynak odaya yerleştirmeye kadar uzanan yelpazedeki, beş farklı öğretim ortamını gözlemişler ve çalışmanın sonucunda, öğrencilerin akademik, görev ve karşıt tepkileri açısından, ortamlar arasında anlamlı bir fark olmadığını görmüşlerdir

Hollowood (1994), ağır derecede engelli öğrencileri içeren ve içermeyen sınıflardaki, öğretime ayrılan zaman ile aktif ve pasif geçen öğrenme sürelerini karşılaştırdığı araştırmasının sonucunda, iki farklı sınıf arasında öğretime ayrılan ve kullanılan zaman açısından benzerlik olduğu ancak ağır derece de engelli öğrencilerin, engelli olmayan akranlarına göre daha az aktif öğrenme zamanı harcadıklarını belirlemiştir. Başka bir çalışmada (Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis ve Goetz, 1994) ise, genel ve özel eğitim sınıflarındaki ağır derecedeki engelli öğrencilerin öğretimsel koşulları ve akademik davranışları karşılaştırılmış ve çalışmanın sonucunda, genel eğitim sınıfındaki ağır derecede engelli öğrencilerin, özel alt sınıflardaki ağır derecedeki öğrencilere göre, anlamlı oranda yüksek akademik davranış gösterdikleri görülmüştür (Akt. Logan ve Malone, 1998).

Sonuç olarak, genel eğitim sınıflarında yapılan çalışmalar; ağır derecede engelli öğrencilerin çevresel koşullarının engelli olmayan akranlarından farklı olduğunu; normal sınıflara devam eden ağır derecede engelli öğrencilerin, özel eğitim sınıflarındaki ağır derecede engelli akranlarından daha fazla akademik davranış sergilediklerini göstermektedir. Farklı sınıflarda yapılan çalışmalar ise, kaynak oda ve genel eğitim sınıflarının öğretimsel koşulları arasında çok az farklılık olduğunu; öğretim ortamı, program materyalleri ya da öğretmen uyarıları gibi öğretim hizmetleri açısından, engelli olan ve olmayan öğrenciler arasında çok küçük farklılıklar olduğunu; doğrudan öğretimin hem kaynak odada hem de normal eğitim sınıflarında etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yapılan çalışmalar tam zamanlı normal sınıf ile tam zamanlı özel eğitim sınıfı arasında küçük çevresel farklılıklar olduğunu ve özel gereksinimli öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları açısından hiçbir farklılıkları olmadığını göstermektedir.

Öğretmen davranışlarını inceleyen çalışmaların sonuçlarına göre, öğretmen davranışları ile öğrenci davranışları arasında bir ilişki vardır ve öğretmen davranışları öğrencilerin akademik davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle daha fazla etkileşimde bulunmalarına karşın, engelli öğrencilerle geçirdikleri zamanın miktarı ve akademik zamanın niteliği açısından da farklılıklar vardır. Bunun yanında, engelli öğrencilerin, öğretmenleriyle daha sık etkileşimde bulunmalarına karşın, öğretmenler engelli öğrencilere diğerlerinden daha az akademik soru yönelmekte ve daha az geri bildirim vermektedirler. Bunun sonucu olarak da engelli öğrencilerin, aktif akademik katılım için daha az fırsatları olmaktadır. Ayrıca, öğrenme güçlüğü, duygusal bozukluğu ya da hafif derecede zihin engeli olan öğrencilerin bulunduğu özel eğitim sınıflarının öğretimsel koşullarının birbirlerine benzer olduğu ve farklı engel gruplarındaki öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin öğretim davranışları arasında fark olmadığı da açıklanmaktadır

Öğrenci davranışlarını inceleyen çalışmaların sonuçları ise, okul başarısızlığı ile sınıf çevresinin ilişkili olduğunu (risk altındaki öğrenciler); özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler arasında, akademik tepkiler, görev yönetimi tepkileri ve uygun olmayan tepkiler açısından farklılık olmadığını ancak, belirli türdeki akademik tepkilere harcanan zaman açısından farklılık olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de etkili öğretim ortamı ve etkili öğretim üzerine yapılan araştırmalar

Ülkemizde, ilköğretim düzeyindeki sınıflardaki öğretim ortamını araştıran ve sınıflardaki öğrenci-öğretmen davranışlarını doğrudan inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak öğretmen ve öğrenci davranışları ve eğitim ortamları ile ilişkili olabilecek, öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları, sınıf yönetiminde yetkinliği, davranışsal yeterliliği, etkililiği, sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasına ilişkin görüşleri, sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, istenmeyen öğrenci davranışları ve baş etme yolları, sınıf yönetimine ilişkin algıları ve yaklaşımlarının öğrencilerin davranışları ve öğrenme ortamı üzerine etkileri gibi konular araştırılmıştır. Bu

araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımları ile öğrenme ortamı, öğretmenlerin sınıf içi davranışları ve bu davranışlara karşı öğrenci tepkileri arasında bir ilişki vardır (Turanlı, 1999). Ayrıca, kıdem, yaş, cinsiyet ve deneyim açısından sınıf yönetimi uygulamalarında farklılık olmasına karşın, sınıf öğretmenliği mezunu olup olmama, sınıf yönetimini uygulama boyutunda bir fark yaratmamaktadır (Boldurmaz, 2000). Ek olarak, öğretmenlerin sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasına ilişkin görüşleri, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı ölçüde farklı olmasına karşın (Kişi, 2003), sınıfta karşılaşılan problem davranışlarla baş etme yöntemleri açısından bir farklılık göstermemektedir (Demir, 2003). Buna göre öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı en çok sözlü uyarma, öğrenci ile ders içinde ve ders dışında konuşma gibi sözlü uyarılar, ailesiyle görüşme, sorumluluk verme ve göz teması ile uyarılmayı kullanmaktadırlar (Keskin, 2002). Yetkinlik açısından bakıldığında ise, yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede olumlu, etkili ve uzun vadeli yöntemleri daha çok tercih etmektedirler. Bu öğretmenler, öğrenci ve velilerle iletişim kurma, uygun sınıf ortamı yaratma, demokratik yaklaşım tarzı sergileme ve sınıf kurallarını uygulamada kararlı ve tutarlı davranmaktadırlar. Düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenler ise, olumlu yöntemler yanında emretme, bağırma ve fiziksel ceza uygulama gibi olumsuz ve kısa vadeli çözümlere yönelmektedirler (Bulucu, 2003)

İlköğretim birinci kademe sınıflarında; “sınıf içi öğretimsel düzenlemeler” (Boldurmaz, 2000 ve Serin, 2001), ve “öğretmen ve/veya öğrenci davranışları” (Bayındır, 2001; Demiroğlu, 2001 ve Guliyeva, 2001) inceleyen araştırmalara göre, sınıf yönetiminde cinsiyet, yaş, kıdem, girilen dersler ve devlet ya da özel okul olması farklılık yaratmasına karşın, öğretmenlik eğitimi (sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olup olmama) boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir. Sınıf ortamı/sınıf çevresine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri olumlu olmakla birlikte, öğrencilere yönelik öğretmen desteği boyutunda, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden olumlu yönde farklı olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeninin sağlanmasında öğretmen özellikleri,

öğretmenin alanına hakim olması ve deneyimli olmasının önemli etkileri olduğu vurgulanmış ve öğretmenlerin, sınıf yönetimi ve etkili öğretim konusunda bilgi ve beceri eksiklikleri olduğu ifade edilmiştir.

Sınıf yönetimi ve etkili öğretim ortamına yönelik olarak ortaöğretim düzeyinde yapılan araştırmalarda ise, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki davranışsal yeterlilikleri (Bolat, 2002), öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ve baş etme yolları (Akın, 2002), öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin beklenti ve algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye (Ekinci, 2000) bakılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre öğrencilerin, sınıf atmosferine ilişkin oluşturulan, öğretmen desteği öğrenci katılımı, sınıf kuralları, sınıf iletişimi, sınıf iklimi ve sınıf disiplinine ilişkin öğrenci beklentileri ile algıları arasındaki farklar, sınıf düzeyi ve derslere göre akademik başarılarıyla anlamlı ölçüde ilişkilidir. Ayrıca, sınıf içi uygun olmayan öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında öğretmen davranışları etkilidir, öğretmenlerin uygun olmayan öğrenci davranışlarına karşı, tutum ve davranışlarında farklılıklar olduğu ve etkili sınıf yönetimi ile sınıfta uyumu sağlama konusunda beceri eksiklikleri olduğu görülmektedir..

Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olarak yapılan bir araştırmada (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005), öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okulların ve sınıfların çoğunda, kaynaştırma öğrencilerine ilişkin, herhangi bir fiziksel düzenleme yapılmadığı, öğretmenlerin yarısının, sınıflarına yeni katılacak engelli çocuk hakkında önceden bilgi sahibi olmadıkları ve öğretmenlere, çocuğun eğitiminde yapılacak düzenlemeler konusunda çok az bilgilendirme yapıldığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığı görülmüş ve öğretmenler, en çok ihtiyaç duydukları konuları; öğretim yöntemleri, diğer öğrenci velilerini bilgilendirme, farklı engel gruplarındaki öğrencilerin özellikleri ve öğretimsel uyarlamalar olarak ifade etmişlerdir. Bu durumun, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenler için, farklılaşmadığı görülmektedir. Örneğin, Diken ve Sucuoğlu'nun (1999), sınıfında zihin engelli

(ZE) çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin, ZE çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını karşılaştırdıkları araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının, öğretmenin cinsiyeti, eğitimi, mesleki deneyimi ile ZE çocuklarla önceden deneyiminin olup olmadığı ve kaynaştırma konusunda eğitim alıp almadığına göre değişmediği görülmüştür. Araştırmacılar ayrıca, sınıf öğretmenleri ile yaptıkları görüşmeler sonucunda, sınıfında ZE çocuk bulunan ancak konuya ilişkin yeterli bilgi ve deneyimi olmayan ve ZE çocuklarla ilgili destek alamayan öğretmenlerin, sınıfı kontrol etmekte güçlük çektikleri, desteğe gereksinim duydukları ve kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri yönünde görüş bildirdiklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak araştırmacılar, ülkemizde halen uygulanmakta olan kaynaştırma programlarına ilişkin gerekli ön hazırlıkların yapılmadığını, sınıf öğretmenlerinin ZE çocukların bulunduğu sınıflarda çalışmaya karşı olumsuz tutum içinde olduklarını ve bu tutumların değiştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Ülkemizde kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerin davranışlarıyla (sınıf yönetimi becerileri ve sınıf içi öğretim davranışları) ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004), kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilişkili davranışları incelenmiştir. Araştırmada kullanılan Sınıf Yönetimi Becerileri Kontrol Listesi'nde, öğretim hazırlığı'na ilişkin olarak, ders içeriğini çocuklara göre uyarılma, her ders başında gerekli materyalleri hazırlama, etkinlikler arası geçişleri haber verme, ders süresini kullanma ve değerlendirme yöntemiyle ilgili maddeler yer almaktadır. Öğretim sürecine ilişkin olarak ise, öğretmenin sınıf kurallarını hatırlatması, sınıf kurallarını öğretmesi, derse başlaması, öğretime başlamadan önce öğrencilerin dikkatini çekmesi, derste verdiği yönergeler, derste yardım ve ipucu kullanması, pekiştireçleri kullanması, ders içinde farklı etkinliklere yer vermesi, aynı anda bütün sınıfı kontrol edebilmesi ve dersi bitirmesi ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bu iki grupta yer alan maddeler, hem etkili öğretim hem de davranış kontrolü için önemli beceriler olarak sıralanmaktadır. Çalışmanın tartışma bölümünde, kaynaştırma ortamlarında çalışan sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve

sınıflarda yapılan öznel gözlemlerin sonuçlarına da yer verilmiş; kaynaştırma ortamlarında sınıf yönetimi ile ilgili ciddi sorunlar yaşandığı; sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin sergiledikleri farklı davranışları doğrudan öğrencilerin yetersizliklerine attettikleri ve bu davranışları azaltmak ya da kontrol etmek için çaba göstermedikleri açıklanmıştır. Ayrıca, bu öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerini ve öğretimin içeriği ile öğretim yönteminde yapılması gereken uyarlamaları bilmedikleri; öğretmenin sınıf içi davranışları ile çocukların davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi fark etmedikleri ve hemen hemen hiçbirinin sınıf kurallarını ya da işleyişi öğretmediği ve hatırlatmadığı görüş olarak belirtilmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü bir sınıfta yapılan diğer bir çalışmada ilkokul öğretmenlerine sağlanan özel eğitim danışmanlığının, zihinsel engelli öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerindeki etkililiği incelenmiş (Kırcaali- İftar ve Uysal, 1999); özel eğitim danışmanlığının, ilkokul 1.sınıftaki dört zihin özürlü kaynaştırma öğrencisinin ilk okuma-yazma becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda; özel eğitim danışmanlığı sürecinde, resimli fişlerle okuma - yazma öğretilen dört denek de bu öğretimden oldukça yüksek düzeylerde yararlanmışlardır. Ancak, bu araştırmada öğretmenlere sınıflarındaki zihin özürlü öğrencilerle yürütmeleri önerilen çalışmaların programları, araç-gereçleri ve öğrencilere öğretmen tarafından verilmesi kararlaştırılan pekiştireçler danışman tarafından hazırlanmak zorunda kalmıştır. Araştırmacılar bu durumu, öğretmenlerin sınıflarındaki zihin özürlü öğrenciler için özel çalışma yapmayı görevleri olarak değil, ek iş olarak görmelerine ve öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve beceri kazandırılmamasına bağlı olarak, öğretmenlerin kaynaştırmaya ve destek özel eğitim hizmetlerine yabancı olmalarına bağlamışlardır.

Problem

Ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin alanyazın incelediğinde, yapılan çalışmaların genellikle; kaynaştırma kavramı, kaynaştırma uygulamalarının ilkeleri, sonuçlar ve kaynaştırma hakkında genel bilgiler; engelli öğrencilere ve kaynaştırmaya yönelik tutum, görüş, bilgi ve bakış açıları; engelli çocukların özellikleri ve gelişimleri ve kaynaştırmayla ilgili diğer konular üzerine odaklandığı görülmektedir (Sucuoğlu, 2004). Etkili öğretim ortamı ile ilişkili olan sınıf içi öğretimsel düzenlemeler ve öğretmen davranışına odaklanan araştırmalar, daha çok genel eğitim sınıflarında yapılmış ve bu araştırmalardan elde edilen veriler, daha çok öğretmen ve öğrencilerin görüş ve algılarına dayalı olarak toplanmıştır. Oysa yurtdışında yapılan araştırmaların sonuçları, öğretim ortamının bir parçası olarak öğretmen davranışının, öğrencinin akademik başarısının artmasında önemli bir rolü olan görev üzerinde çalışma zamanını etkilediğini; engelli öğrencilerin, etkili öğrenme uygulamaları sonucunda, engelli olmayan akranlarına benzer şekilde akademik davranış sergilediklerini ve bu uygulamalarının akademik tepki verme sürelerini (akademik tepki zamanı) arttırarak öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Bulgren ve Carta, 1992). Bu açıdan bakıldığında, kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için engelli çocukların sadece normal sınıflara yerleştirilmesinin yeterli olmadığı; kullanılan öğretim yöntemi, öğretim grupları, materyaller gibi çevresel özellikler ile öğretmen davranışlarının farklılaştırılması gerektiği düşünülmektedir. Kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen/öğrenci davranışlarının incelenmesi ile bu ortamlarda yapılacak çalışmalara temel oluşturabilecek bilgi elde edilecektir. Öğretmen davranışlarının özel gereksinimli öğrencilere göre farklılaşması ile bu öğrencilerin derslere aktif katılımının artacağı, aktif katılımın artmasının ise öğrencinin akademik başarısı ve sosyal davranışlarının artması ile sonuçlanacağı düşünülmektedir. Söz konusu düşünceden hareketle, bu çalışmada ilköğretim birinci kademe kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen davranışları ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin davranışlarının incelenmesi planlanmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim sınıflarındaki öğretmen davranışları ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda;

1. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda gözlenen öğretmen davranışları nelerdir?
 - a) Gruplanmış ve gruplanmamış öğretmen davranışları nelerdir?
 - b) Kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrencilere yönelik öğretmen davranışları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda gözlenen öğrenci davranışları nelerdir?
 - a) Gruplanmış ve gruplanmamış öğrenci davranışları nelerdir?
 - b) Kaynaştırma öğrencileri ve ortalama öğrencilerin davranışları arasında fark var mıdır?
3. Öğretmen davranışları ve öğrenci davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Önem

Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yapılan ilk çalışmalar, 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası” ile başlamıştır (Sucuoğlu ve Kargin 2006) ve her yıl giderek artan sayıda engelli öğrenci, genel eğitim sınıflarına yerleştirilmektedir. Diğer taraftan halen yürütülmekte olan uygulamalarla ilgili araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların genel olarak kaynaştırma kavramıyla, kaynaştırma uygulamalarında ilkelerle, kaynaştırmanın sonuçlarıyla ve kaynaştırmayla ilgili genel bilgi verdiği; engelli

öğrencilere ve kaynaştırmaya yönelik tutum, görüş, bilgi ve bakış açıları ile engelli çocukların özelliklerinin ve gelişimlerinin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak, uygulamalara ilişkin değişikliklerin yapılabilmesi, başarının artmasını sağlayacak önlemler alınabilmesi için bu uygulamaların yürütüldüğü sınıflarda neler olduğu, bir başka deyişle öğrenci ve öğretmen davranışlarının incelenmesi gereklidir.

Engelli öğrencilerin bulunduğu öğretim ortamlarının özelliklerinin incelenmesi sonucunda a) engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarındaki öğretim koşulları; b) öğretimsel koşulların engelli olan ve olmayan öğrencilere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve c) bu öğretimsel koşullar arasında fark varsa, özel ya da genel eğitim çalışanlarına ek destek sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesi ile uygulamaya yönelik yeni adımlar atılabilir (Logan ve Malone, 1998). Bu açıdan bakıldığında, öğretimsel koşullar içinde yer alan, özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen davranışları ve öğretmen-öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın bulgularının, öğretmenler ve öğrencilerin davranışlarına yönelik farkındalığı artıracakı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra çalışmanın, engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarındaki akademik başarıları ve sosyal kabulleri üzerinde etkili olan öğretmen davranışlarının belirlenmesine ve öğretmen-öğrenci davranışları arasındaki ilişkinin daha güçlü olarak ortaya koyulmasına yönelik, gelecekte yapılabilecek nedensel-karşılaştırmalı veya deneysel araştırmalar için de bir zemin oluşturacakı düşünülmektedir.

Diğer taraftan kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sorunların çözülmesi ve sınıfların hem engelli hem de engelli olmayan öğrenciler için en uygun eğitim ortamları haline getirilebilmesi için kaynaştırma sınıflarının içinde neler olduğuna bakılması gerekmektedir. Doğrudan sınıf içindeki öğretmen ve öğrenci davranışlarının belirlenmesi ile bu çalışmanın sonuçları, kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını arttıracak sınıf içi davranış düzenlemelerinin hangi öğretmen-öğrenci davranışlarını içermesi gerektiği konusunda önemli bilgiler sağlamıştır.

Sayıtlılar

- 1) Çalışma grubunda yer alan engelli öğrenciler için, hastaneler ile Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından konulan tanıların 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), RAM'lar tarafından belirlenmiş herhangi bir tanıları olmamasına karşın, kaynaştırma öğrencisi olarak kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın verileri, Ankara ilindeki alt sosyo-ekonomik gelir düzeyindeki bölgede bulunan okullardaki, çocuklardan elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma Ankara ilindeki kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim birinci kademe, ikinci sınıflara devam eden kaynaştırma öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmanın özel gereksinimli öğrencilere ilişkin verileri, hafif derecede engelli öğrencilerin (kaynaştırma öğrencilerinin) gözlemleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Özel gereksinimli birey: “Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” dir (MEB, 2000).

Kaynaştırma öğrencisi: Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nden (RAM) kaynaştırma öğrencisi olduğu rapor edilmiş olan öğrenciler ile RAM'lardan böyle bir raporu olmayan, ancak öğretmen görüşlerine göre akademik başarıları açısından sınıfın alt %10'luk diliminde bulunan öğrencilerdir.

Ortalama öğrenci: Hiçbir şekilde ve hiçbir nedenle, çocuk psikiyatrisi ya da çocuk ruh sağlığı gibi bir kuruma gönderilmemiş olan ve öğretmen görüşüne göre, akademik başarıları açısından, orta düzeyde başarılı olarak kabul edilen öğrencilerdir.

Akademik/aktif öğrenme zamanı: Öğretmenin öğretim etkinliklerini uygulamak için planladığı zaman (öğretime ayrılan zaman) zarfında öğretim yapmak için kullandığı ve öğrencilerin de uygulanan etkinlik ile aktif olarak meşgul olduğu zamandır (Hollowood, 1994).

Öğretmen davranışları: a) *Öğretmen davranışı*; ders esnasında öğretmenin, her hangi bir anda, bir ya da bir grup öğrenciye karşı gösterdiği davranıştır. b) *Öğretmen odağı*; öğretmen davranışının yöneltildiği, "kaynaştırma öğrencisi, ortalama öğrenci, hiçkimse ve diğer" olarak belirlenen, birey ya da gruptur (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquardi, 1997).

Öğrenci davranışları: öğrencinin ders esnasında, her hangi bir anda, yaptığı davranış ya da kendisine yönelen davranışa karşı gösterdiği tepkidir. Öğrenci davranışı genel olarak üç kategoriye ayrılır; a) *akademik davranışlar*, b) *görevle ilgili davranışlar* ve c) *karşıt davranışlar* (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquardi, 1997).

BÖLÜM II

YÖNTEM

İlköğretim birinci kademe kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen davranışları ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin davranışlarını incelemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ile verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel (tarama) modellerden, “ilişkisel tarama” modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1995). Bağıntısal/ilişkisel bir araştırmayla bazı değişkenler arasında ilişki bulunması durumunda, nedensel-karşılaştırma yöntemi veya deneysel yöntem kullanılarak olası neden-sonuç ilişkileri araştırılır (Kırcaali-İftar, Tekin, 1997).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, özel gereksinimli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Buna göre çalışma grubu, ikinci sınıf düzeyindeki 10 kaynaştırma sınıfına devam eden, toplam 10 kaynaştırma öğrencisi (K) (her sınıftan bir özel gereksinimli öğrenci), 10 ortalama öğrenci (O) (her sınıftan, özel gereksinimli öğrenci ile aynı yaş ve cinsiyette, normal gelişim gösteren bir akran) ve 10 sınıf öğretmeninden (bu öğrencilerin sınıf öğretmeni) oluşmaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmen ve öğrencilerin yer aldığı ikinci sınıflardaki öğrenci sayıları 23-42 arasında değişmekte; her sınıfta, RAM

tarafından tanılanmış özel gereksinimli 1-2 öğrenci, resmi tanısı olmayan ancak öğretmen görüşüne göre özel gereksinimli olduğu belirtilen 1-6 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan kaynaştırma öğrencilerinin, dördü kız, altısı erkektir. Hepsi 8 yaşında olan bu öğrencilerin, altısı öğrenme güçlüğü, biri zihin engeli, üçü ise birden fazla engele sahiptir ve öğrencilerin tümü hafif derecede engellidirler. 10 kaynaştırma öğrencisinden ikisi Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından tanı almış; sekizi ise sürekli ve tutarlı akademik başarısızlıkları temel alınarak öğretmenler tarafından özel gereksinimli olarak tanımlanmıştır. İlköğretim sınıflarına devam eden ağır derecede engelli çocuklar ve davranış problemleri olan çocuklar çalışma kapsamına alınmamışlardır.

Çalışma grubunda, kaynaştırma öğrencilerinin yanı sıra 10 normal gelişim gösteren öğrenci bulunmaktadır. Her sınıftaki özel gereksinimli öğrenci ile cinsiyetlerine ve yaşlarına göre eşleştirilmiş olan bu öğrenciler, sınıf öğretmenleri tarafından akademik başarıları açısından “ortalama öğrenci” olarak tanımlanmışlardır. Bu araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi davranışlarının, akranları ile karşılaştırılarak incelenmesi amaçlandığından, her sınıftan bir kaynaştırma öğrencisi, kendisiyle aynı cinsiyette ve engelli olmayan bir akranı ile eşleştirilmiştir (Kılıççı, 1999; Özgüven, 1999; Prior, Smart, Sanson ve Obekleid, 1993: Akt., Morris, 2002).

Araştırmada, kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrenci ile birlikte bu çocukların öğretmeni olan 10 sınıf öğretmeni de yer almaktadır. Altısı kadın, dördü erkek olan öğretmenlerin yaş aralığı 26-42 yıldır. Öğretmenlerin üçü Eğitim Fakültesi, ikisi Eğitim Yüksek Okulu, biri Eğitim Enstitüsü ve dördü üniversitelerin diğer bölümlerinden mezundur. Mesleki deneyimleri 4 ila 21 yıl arasında değişen öğretmenlerin, dördü 1 yıl, altısı ise 2 yıl süre ile aynı sınıfları okutmakta; altısının sınıflarında farklı engel türlerine sahip öğrenciler bulunduğu için, diğerlerine göre daha deneyimlidirler. Dört öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve gereksinimlerine ilişkin olarak; kurslar ya da üniversite eğitimleri sırasında, lisans derslerinde, 1 ay ile 18 ay arasında değişen zaman aralıklarında; beş öğretmen, kaynaştırma modeli ve uygulamalarına ilişkin olarak 1 ay ile 18 ay arasında değişen zaman

aralıklarında eğitim almışlardır. Bir öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri hakkında herhangi bir eğitim almamıştır ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin hiçbir deneyimi yoktur.

Sınıfların ve grupların belirlenme süreci: Bu araştırma, Ankara ili Mamak ilçe sınırları içinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullar” olarak belirlenen okullar arasında bulunan, dört ilköğretim okulunun ikinci sınıf düzeyindeki “kaynaştırma sınıfları”nda yürütülmüştür. Çalışmaya katılacak olan okullar belirlenirken, Mamak Kaymakamlığı’nın resmi web sitesindeki (<http://www.mamak.gov.tr/giriss.html>) okul adres ve telefon bilgilerinden yararlanılmış; Mamak bölgesindeki ilköğretim okulları ve ulaşım imkanları göz önüne alınarak; her okuldan en az bir sınıf olacak şekilde 10 asıl, 3 yedek olmak üzere toplam 13 okul belirlenmiştir.

Sınıf düzeyinin öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkilerini kontrol etmek amacıyla, araştırma grubunda yer alan tüm öğrencilerin aynı sınıf düzeyinde olması hedeflenmiştir. Araştırmanın yapılacağı sınıf düzeyi belirlenirken, ilköğretim birinci kademedeki (1.-5. sınıflar) çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınmıştır. İlköğretim yılları yani 6-14 yaşları, bir çocuğun gelişiminde en önemli dönemdir ve bu dönemde çocuk benlik kavramını ve kimliğini kazanmakta, sosyal ilişkileri geliştirmekte, okula, arkadaş grubuna ve genel olarak topluma karşı olan tutum ve değer yargıları gelişmektedir (Özgüven, 1999). İlköğretim yıllarını kapsayan gelişimsel dönemlere göre; sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin içine giren sekiz yıl, gelişimsel benzerlikler esas alınarak üç ayrı sınıf kategorisine ayrılmaktadır (Kılıçcı, 1999). İlkokulun ilk üç yılı çocukluk, sonraki iki yılı (dört ve beşinci sınıflar) ergenlik öncesi, geriye kalan son üç yıl ise ergenliğin ilk yılları olarak gruplandırılır. Bu üç dönemdeki, gelişimsel özellikler ve gelişim görevleri birbirinden farklıdır.

İlkokula yeni başlayan çocuk, duygusal yönden yetişkine bağımlıdır ve anne-babanın yanında, kendisi için çok önemli olan yeni bir yetişkinle ve onun otoritesi ile tanışmaktadır. 6-8 yaş çocuğu için öğretmen beğenisi önemli bir

ihtiyaç haline gelmekte ve bu beğeni ona güven sağlamaktadır. Daha sonraki yaşlarda, bu bağımlılık tümüyle yok olmasa bile gittikçe azalmaktadır. 9-10 yaşlarına gelindiğinde (dördüncü ve beşinci sınıflar), öğretmen beğenisi hala önemli olmakla birlikte, artık arkadaş beğenisi de önem kazanmaya başlamıştır. Ayrıca ilkokul dördüncü ve beşinci sınıflara gelindiğinde, kız ve erkek çocuklarda fiziksel özellikler farklılaşmaya başlar ve bununla birlikte oyun ilgilerinde de farklılaşma görülür (Kılıççı, 1999).

İlkokulda, “okuma, yazma ve aritmetik ile ilgili üç temel becerinin kazanılması” bu dönem çocuğunun başarması gereken en önemli ve okul başarısı için en temel gelişim görevidir (Kılıççı, 1999). Özellikle ilkokulun ilk üç yılı çocuğun okuldaki başarısını ve başarı güdüsünü etkileyen ve okula karşı tutumunu belirleme yönünden kritik bir dönemi oluşturmaktadır (Özgüven, 1999). Bununla beraber, sesli ve sessiz okuma hızının son gelişim noktasına ulaşması için, gereken üç temel becerinin, okul başarısını sürdürebilecek düzeye ulaşması için, ilkokula yeni başlayan çocukların (birinci sınıf) okuma yazmaya “hazırbulunuşluk düzeyine” gelmiş olmaları gerekmektedir (Kılıççı, 1999). Buna göre, takvim yaşı zihin yaşına paralel gitmeyen çocuklar için, okuma yazma konusunda başarısızlık kaçınılmaz olduğu gibi zihinsel gelişimi normal ve hatta ileri olan çocukların bazılarının okul yaşamına uyum sağlayabilecek duygusal ve sosyal olgunluğa ulaşamamaları nedeniyle, ilk okuma ve yazmaya hazır olmadıkları görülmektedir.

Bu araştırmada, yukarıda bahsedilen bilgiler dikkate alınarak, çalışma grubundaki öğrencilerin seçileceği, sınıf düzeyini belirleme çalışmaları sonucunda, 1., 4. ve 5. sınıflar araştırmanın dışında tutulmuştur. Ayrıca, 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin, henüz okula uyum ve oryantasyon sürecinde olmaları ve okuma-yazmaya yeni başlamaları nedeniyle, gelişim ve öğrenme düzeylerindeki geriliklerinin RAM'lar ve sınıf öğretmenleri tarafından henüz tam olarak belirlenememiş olduğu gözlenmiş ve birinci sınıf öğrencileri çalışma kapsamına alınmamıştır. 4. ve 5. sınıf düzeyindeki öğrenciler ise, gelişimlerdeki farklılığın yaş ile birlikte belirginleşmeye başlaması ve ayrıca, bu iki sınıf düzeyindeki branş derslerine farklı öğretmenlerin gelmesi sonucu, sınıf öğretmenin tek öğretici olmaması nedeniyle araştırmanın dışında

birakılmıştır. Böylece, okula uyum sorunlarının ortadan kalktığı düşünülen, RAM tarafından tanıları konmuş ya da sınıf öğretmenleri tarafından sınırlılıkları / yetersizlikleri belirlenmiş olan 2. ya da 3. sınıf düzeyindeki öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır. Daha sonra, okul bilgi formlarının doldurulması aşamasında, önceden belirlenmiş olan okulların kaynaştırma öğrencisi bulunan 2.sınıf şubelerinin araştırma için yeterli sayıda olması ve sınıf öğretmenlerinin çalışmaya katılmayı kabul etmeleri sonucunda, araştırma kapsamına alınan çocuklar ikinci sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırmada, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflardaki öğretmen davranışlarının özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öğrenciler, özel gereksinimli olanlar ve normal gelişim gösterenler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Buna göre, her sınıftan bir özel gereksinimli öğrenci (kaynaştırma öğrencisi), kendisiyle aynı cinsiyetteki normal gelişim gösteren bir akranı ile eşleştirilmiştir. Prior, Smart, Sanson ve Obekleid'in (1993), bebeklikten 8 yaşına kadar olan dönemdeki, cinsiyet farklılıklarını inceledikleri araştırmada, bebeklikte erkekler ile kızlar arasındaki cinsiyet farklılıklarının en az düzeyde olduğu, ancak çocuklar büyüdükçe daha büyük farklılıkların ortaya çıktığı görülmüştür (Akt., Morris, 2002). Örneğin, 3 yaşındayken erkek çocukları sosyal uyum gerektiren davranışlarda daha çok sorun yaşarken, kızlar motor ve dil becerilerinde ilerleme kaydetmeye başlamışlardır. Bu nedenle, farklı yaş ve cinsiyetteki öğrencilerin gelişim alanları, gelişim hızları ve davranışlarının da farklı olabileceği düşüncesiyle; her sınıftaki kaynaştırma öğrencisi, kendisiyle aynı yaş ve cinsiyetteki, normal gelişim gösteren bir akranı ile eşleştirilmiştir. Normal gelişim gösteren akranlar, hiçbir nedenle, hastanelerin çocuk psikiyatrisi ya da çocuk ruh sağlığı bölümlerine gönderilmemiş olan ve öğretmen görüşüne göre, akademik başarıları açısından, “orta düzeyde başarılı” olarak kabul edilen öğrencilerdir.

Alan yazında, genel eğitim sınıflarına devam eden engelli öğrenciler, “özel gereksinimli” ya da “yetersizliği olan çocuklar” olarak ifade edilmelerine karşın, ülkemizde bu çocuklar RAM’lar tarafından “kaynaştırma öğrencisi” olarak tanımlanmakta ve ilköğretim okullarına bu isim altında

yerleştirilmektedirler. Bu nedenle, bu çalışmada RAM'lar tarafından kaynaştırma öğrencisi olarak belirlenen çocuklarla ile, böyle bir tanısı olmadığı halde öğretmen görüşlerine göre, öğrenme düzeyleri ve akademik gelişimleri bakımından akranlarından sürekli ve tutarlı olarak belirgin derecede geri olan ve akademik başarıları açısından sınıfın alt %10'luk diliminde yer alan çocuklar "kaynaştırma öğrencisi" olarak kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplamak amacıyla Okul, Öğretmen ve Öğrenci Bilgi Formu (BF), Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖĞRT.DGF) ve Sınıf İçi Öğrenci Davranışları Gözlem Formu (ÖĞRN.DGF) kullanılmıştır.

1- Okul, Öğretmen ve Öğrenci Bilgi Formu (BF): Bu form, gözlem yapılan okullardaki kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf sayısı, sınıf mevcutları, her sınıftaki kaynaştırma öğrencilerinin sayısı; öğretmenlerin ve özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin demografik bilgileri ve özelliklerine ilişkin bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (EK- 1).

2- Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖĞRT.DGF): Bu form, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını gözlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (EK-2).

3- Sınıf İçi Öğrenci Davranışları Gözlem Formu (ÖĞRN.DGF): Bu form, öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (EK-3).

Öğretmen-öğrenci davranışları gözlem formlarının geliştirilmesi:

Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemek amacıyla kullanılan, öğretmen ve öğrenci davranışları gözlem formları, birbirine benzer şekilde ve dört aşamada geliştirilmiştir. 1) alanyazın taraması, 2) örnek sınıf çekimlerinin incelenmesi, 3) alanyazın taraması ile

örnek sınıf çekimlerinin incelenmesinden elde edilen bilgilerin karşılaştırılması ve gözlem formlarının oluşturulması ve 4) oluşturulan gözlem formlarının, örnek sınıf çekimleri üzerinde denenmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılarak formlara son halinin verilmesi.

1) Alanyazın taraması ve davranış listesinin hazırlanması: Bu aşamada ilk olarak, alanyazın taraması (Greenwood, Carta, Kamps, Terry, ve Delquardi, 1994; Logan ve Malone, 1998; Wallace, Reschly-Anderson, Bartolomy ve Hupp, 2002) yapılmış ve alanyazında benzer çalışmalarda gözlemlenen öğretmen ve öğrenci davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, yapılan bu çalışmaların çevresel-davranışsal yaklaşım ve bu yaklaşıma göre geliştirilmiş olan çevresel-davranışsal değerlendirme sistemini (ÇDDS) temel aldıkları görülmüştür. Çevresel-davranışsal yaklaşıma göre öğretim; sınıfta yapılan etkinliklerin, öğretim yapılan konunun, kullanılan materyallerin, uyarıların, öğrenciden beklenen tepkilerin, sınıf yapısının ve öğretmen davranışlarının kesişme noktasıdır (Cooper, Speece, 1990). Çevresel-davranışsal yaklaşımı temel alan, ÇDDS ise, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördükleri farklı sınıf ortamlarını ve farklı öğretimsel koşulları 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).

ÇDDS'de, 1) Öğretmen davranışı; ders esnasında öğretmenin, her hangi bir anda, bir ya da bir grup öğrenciye karşı gösterdiği davranıştır. 2) Öğretmen odağı; öğretmen davranışının yöneldiği/yöneltildiği birey ya da gruptur. 3) Öğrenci davranışı ise; öğrencinin ders esnasında, her hangi bir anda, yaptığı davranış ya da kendisine yönelen davranışa karşı gösterdiği tepkidir. Öğrenci davranışı üç kategoriye ayrılır; a) Akademik tepkiler; öğrencinin akademik görev, yönerge yada uyarılara karşı yaptığı davranışlardır ve bunlar aktif akademik meşguliyeti/ akademik tepkileri yansıtır. b) Görevle ilgili davranışlar; öğrencinin akademik görevlerle meşgul olmasına/ ilgilenmesine imkan sağlayan davranışlardır. Bu davranışlar, akademik görevlere karşı gösterilen aktif tepkiler değildir ancak, çoğu zaman

öğrencinin akademik tepki göstermesine (akademik tepkinin ortaya çıkmasına) yardım eder. c) Karşıt davranışlar; sınıf kurallarına, sosyal uyuma ve öğretmen yönergelerine karşı olan ve yapılması istenmeyen/ uygun olmayan davranışlardır (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquardi, 1997).

ÇDDS amaca uygun olarak, istenen değişkenlerin seçilmesine ve sadece bu değişkenlerin gözlenip kaydedilmesine imkan sağlamaktadır. Genel ve özel eğitim sınıflarının öğretimsel özelliklerini inceleyen araştırmaların, ÇDD yaklaşımını temel alan ÇDDS'yi kullandıkları ve araştırmanın amacına göre sistemde yer alan davranışlarda değişiklik yaptıkları görülmüştür. Örneğin, kaynaştırma ortamlarının özelliklerini incelemek amacıyla geliştirilen orijinal ÇDDS gözlem aracında yer alan davranışlar gruplama yapılmadan; akademik konuşma, akademik soru, görevle ilgili soru/ yönerge ve konuşma gibi, tek tek davranışlar olarak ele alınmıştır (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquardi, 1997). Bir diğerinde aynı gözlem aracı kullanılmasına karşın, öğretmen davranışları; akademik, görev, disiplin davranışları, dikkat, tepki yok ve diğer (sesli okuma, şarkı söyleme) olarak gruplandırmıştır (Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002). Başka bir araştırmada ise, yine aynı gözlem aracı kullanılmış ancak, öğretmen davranışı olarak sadece sözel olmayan yardım ve öğrenci davranışı olarak da sadece akademik tepkiler ele alınmış; uygun oyun davranış bu gruba eklenmiştir (Logan ve Malone, 1998).

Bu araştırmada, ülkemizdeki kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen ve öğrenci davranışlarının ÇDD ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın değişkenleri belirlenirken, ÇDDS temel alınmış; araştırmanın amacı ve ülkemizdeki sınıfların özelliklerine uygun olarak bazı davranışlarda değişiklikler yapılmıştır. ÇDDS'nin, sınıf çevresi, öğretmen ve öğrenci değişkenleri olmak üzere üç ana kategorisi vardır. Bunlar: 1) sınıf çevresi kategorisi; ortam, etkinlik, görev, fiziksel düzenleme ve öğretim grubu, 2) öğretmen kategorisi; öğretmen tanımı, öğretmenin sınıf içindeki pozisyonu (lokalizasyonu/ sınıf içindeki yeri), öğretmen odağı, öğretmen onayı ve öğretmen davranışları ve 3) öğrenci kategorisi; akademik davranışlar, görevle ilgili davranışlar ve karşıt davranışlar olmak üzere toplam 13 alt kategoriden

oluşmaktadır. Bu araştırmada ise, sınıfın çevresel koşullarına ilişkin değişkenlerini içeren boyut çalışma kapsamı dışında bırakılmış; *öğretmen davranışları ve öğrenci davranışları* ele alınmıştır.

ÇDDS'de yer alan öğretmen kategorisi a) öğretmen odağı; “hedef öğrenci”, “hedef öğrenciyle birlikte diğerleri”, “hiç kimse” ve “diğer” kodlarını, b) “öğretmen onayı”; onaylama, onaylamama ve nötr kodlarını ve c) öğretmen davranışı; “akademik soru/ yönerge verme/ konuşma”, “görevle ilgili soru/ yönerge/ konuşma”, “disiplinle ilgili soru/ yönerge/ konuşma”, “sözel olmayan yardım, dikkat, sesli okuma, dersle ilgili şarkı/ tekerleme söyleme ve tepki yok” kodlarını içeren, toplam 22 değişkenden oluşmaktadır.

ÇDDS'de yer alan öğrenci kategorisi ise; a) “akademik tepkiler”; yazma, göreve katılım, sesli okuma, sessiz okuma, akademik konuşma ve akademik tepki yok kodlarını, b) “görevle ilgili tepkiler”; parmak kaldırma, uygun oyun, materyalleri kullanma, hareket (yönergeye uygun olarak), görevle ilgili konuşma, dikkat ve görev tepkisi yok kodlarını ve c) “karşıt (uygun olmayan) tepkiler”; saldırganlık, dersi bozma (engelleme), uygun olmayan konuşma, etrafına bakınma, karşı gelme (yönergeye uymama), kendini uyarma, kendine zarar verme ve karşıt tepki yok kodlarını içeren, toplam 21 değişkenden oluşmaktadır.

Sınıf içi öğretmen-öğrenci davranışları gözlem formlarını geliştirme çalışmasının bu aşamasında, alanyazında geçen öğretmen-öğrenci davranışları, yukarıdaki gibi iki grup halinde listelenmiş ve davranışların tanımları yazılmıştır. Buna göre öğretmen davranışları kategorisinde 22, öğrenci kategorisinde ise 21 davranış yer almıştır.

2) Örnek sınıf çekimlerinin incelenmesi ve davranış listesinin hazırlanması: Bu aşamada, 2005-2006 öğretim yılında, bir başka çalışmada 1.- 5.sınıflarda çekilmiş olan, örnek sınıf video kayıtları analiz edilmiştir. Belirlenen öğretmen ve öğrenci davranışlarının, ülkemizdeki öğretmen ve öğrenci davranışları ile örtüşüp örtüşmediğini gözlemlemek amacı ile her sınıf düzeyinden bir kopya olmak üzere toplam beş adet video-kaydı izlenmiş ve bu

kayıtlarda gözlemlenen sınıf içi öğretmen-öğrenci davranışları listelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda, diğer çalışmalarda gözlenen öğretmen ve öğrenci davranışları arasında yer almayan ancak, örnek sınıf videolarında gözlenen bazı davranışlar olduğu belirlenmiştir. Bu ek öğretmen davranışları; yazma, dinleme, görevi uygulama/ görevi gösterme ve ders dışı konuşmalar, öğrenci davranışları ise; yönergeye uyma, yerinden kalkma, materyalleri amaç dışı kullanma ve disiplinle ilgili konuşmalar, olarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenin şarkı söyleme davranışı, öğrencinin oyun davranışı ve öğrencinin öğrenme merkezleri arasında yönergeye uygun olarak hareket etme davranışı gibi diğer araştırmalarda gözlenen, ancak örnek sınıf-video kayıtlarında çok az gözlenebilen ya da hiç gözlenemeyen davranışlar da belirlenmiştir. Böylece bu araştırmada kullanılması amaçlanan gözlem formunda yer alması gereken davranışlardan oluşan yeni bir liste hazırlanmış ve davranışlar tanımlanmıştır.

3) Davranış listelerin karşılaştırılması ve gözlem formlarının

oluşturulması: Bu aşamada, alanyazın incelemesi sonucunda oluşturulan öğretmen-öğrenci davranış listesi ile örnek sınıf video kayıtlarının analizinden elde edilen öğretmen-öğrenci davranış listesi karşılaştırılmış; öğretmen ve öğrenci davranışlarının gruplanmasında ve davranışların tanımlanmasında bazı farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğrenci davranışlarında görülen farklar şöyle sıralanabilir:

1. Öğrenci davranışlarının karşılaştırılması sonucunda; alanyazın incelenmesinden elde edilen listede, öğrencinin “dikkat ve dinleme” davranışının “dikkat” kodu ile tek bir davranış olarak, görev davranışları içinde yer aldığı görülmüştür. Ancak, örnek sınıf video çekimleri izlendiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla, dersi sunum/anlatım şeklinde işledikleri ve öğrencilerin de tipik olarak dinleme davranışı gösterdikleri görülmüştür. Bu nedenle “dinleme” davranışının akademik davranış olarak kabul edilmesine ve dikkat davranışından ayrı olarak ele alınmasına karar verilmiştir. Buna göre, “dinleme” davranışı, dersle ilgili olarak konuşan kişiyi dinleme ve onunla göz teması kurma şeklinde tanımlanmış ve “dinleme” adı altında, akademik davranışlar içinde ele alınmıştır.

2. Öğrencinin “dikkat” davranışı ise, öğrencinin ders-araç gerecine ya da sunulan materyale bakması şeklinde tanımlanmış ve “göreve bakma” adı altında, görev davranışları içinde ele alınmıştır.

3. Alanyazında akademik tepkiler içinde geçen “göreve katılım” davranışı öğrencinin bilgisayar, hesap makinesi vb. araç-gereçleri kullanması ya da drama yapması gibi psiko-motor becerileri kapsamaktadır. Ancak, örnek video-çekimlerinde bu türden bir davranış gözlenemediğinden, bu davranışın yerine, sözlük kullanmayı gösterme ya da öğretmen tahtaya kaldırıp bir hikayeyi canlandırmalarını istediğinde, gözlenen öğrencinin de bu canlandırma/rol oynama içerisinde yer alması gibi “bir işin, bir görevin nasıl yapıldığını göstermek” şeklinde tanımlanan “görevi uygulama/ gösterme” davranışı koyulmuş ve bu davranış görev davranışı olarak ele alınmıştır.

4. Alanyazında, görev davranışları içinde yer alan ve “öğrenme merkezleri (çalışma merkezleri/ çalışma istasyonları) arasında, öğretmen yönergesine uygun olarak hareket etme/ geçiş yapma” anlamına gelen “hareket” davranışı, bizim sınıflarımızda bu türden öğrenme merkezleri kullanılmadığı için iptal edilmiş, ancak öğretmenin yönergesi olmadan ortaya çıkan ve uygun olmayan davranış olarak kabul edilen “yerinden kalkma” davranışı, karşıt davranışlar grubuna eklenmiştir.

5. Son olarak, “etrafına bakınma” davranışı, “ders dışı etkinlikle uğraşma” davranışı içinde ele alınmış; sınıf çekimlerinde gözlenen “yönergeye uyma” davranışı görev davranışları grubuna eklenmiş; disiplinle ilgili soru, cevap ve konuşmalardan oluşan “disiplin davranışları”, ayrı bir grup olarak ele alınmış ve çekimlerde gözlenmeyen “uygun oyun” davranışı ise listeden çıkarılmıştır. Öğrenci davranışları için yapılmış olan bu karşılaştırma işlemi sonucunda, öğrenci davranışları 1) akademik davranışlar; 2) görev davranışları; 3) karşıt davranışlar; 4) disiplin davranışları ve 5) tepki yok, olarak gruplanmış ve her gruptaki öğrenci davranışları, Tablo-1’deki gibi listelenmiştir.

Öğretmen davranışlarının karşılaştırması sonucunda da, benzer değişiklikler yapılmıştır. Buna göre, öğretmen davranışlarında gözlenen farklılıklar:

1. Öğretmenin “dikkat” davranışı, “öğretmenin, öğrencilerin dersle ilgili çalışmalarına/ göreve/ materyallere bakması ve öğrencileri izlemesi/ gözle takip etmesi” şeklinde tanımlanmış ve “göreve bakma” olarak, görev davranışları içinde ele alınmıştır.

2. “Dinleme“ davranışı ise, “öğretmenin konuşan öğrenciyi/ öğrencileri dinlemesi, konuşan kişiyle göz teması kurması” şeklinde tanımlanmış ve akademik davranışlar içinde ele alınmıştır.

3. Örnek çekimlerde gözlenen, “yazma” davranışı, akademik davranışlar grubuna; dersle ilgili bir işi/ görevi gösterme, uygulama anlamındaki “görevi uygulama” davranışı ise, görev davranışları grubuna eklenmiştir.

4. Öğretmen davranışları için bir diğer uyarılama, “onay davranışları”nda yapılmıştır. Öğretmenin onay davranışları (onay, onaylama ve nötr) alanyazında olduğu gibi ayrı bir kategori olarak değil de, genel olarak ele alınmış ve “nötr” seçeneği iptal edilerek, diğer davranışlar grubuna dahil edilmiştir. Ayrıca öğretmenin, akademik, görev ya da disiplinle ilgili konuşmalarının dışında kalan konuşmaları, “diğer konuşmalar” adı altında görev davranışları grubunda yer almıştır.

5. Son olarak, öğretmenin “sözel olmayan yardım” davranışının tanımı; öğretmenin sözel ya da sözel olmayan her türlü yardım etme ve ipucu verme davranışlarını içerecek şekilde “yardım/ ipucu” olarak değiştirilmiştir. Öğretmen davranışları için yapılan bu karşılaştırma işlemi sonucunda, alanyazında geçen sınıflamalar da dikkate alınarak, öğretmen davranışları 1) akademik davranışlar; 2) görev davranışları; 3) disiplin davranışları; 4) diğer davranışlar ve 5) tepki yok, olarak gruplanmış ve her gruptaki öğretmen davranışları, Tablo-1'deki gibi listelenmiştir.

Öğretmen davranışının yöneltildiği odak (davranışın hedefi olan kişi ya da kişiler) olarak tanımlanan, öğretmen odağının alt değişkenleri belirlenirken de, araştırmancının amacına uygun olarak daha çok, “engelli olan ve olmayan öğrenci” odağı dikkate alınmıştır. Alanyazında engelli olan ve olmayan öğrencilerin ikisi için de belirlenen odak “hedef” olarak kodlanmakta ancak, daha sonra analiz aşamasında bu odaklar iki ayrı grup şeklinde karşılaştırılmaktadır. “Hedef+diğerleri” odağı, içinde hedef öğrencinin de bulunduğu bir grubu ya da tüm sınıfı göstermektedir. “Diğer” odağı ise, hedefin dışındaki bir ya da bir grup öğrenciyi tanımlamaktadır. Ancak bu araştırmada, gözlem formunun kullanım kolaylığı ve doğru veri toplanmasını sağlayabilmek amacıyla, davranışın yöneltildiği odakların adlandırılması ve tanımlanmasında da bazı uyarlamalar yapılmıştır. Yapılan bu uyarlama işlemi sonucunda, alanyazında geçen sınıflamalar da dikkate alınarak, öğretmen davranışının odağı olarak, 1)Kaynaştırma öğrencisi (K); 2) Ortalama öğrenci (O); 3) Tüm sınıf (T); 4) Hiç kimse (H) ve 5) Diğerleri (D) olmak üzere beş odak (beş kod) belirlenmiş; öğretmen davranışının odağını gösteren liste Tablo 1’de verilmiştir. Buradaki, K; gözlenen öğretmen davranışın kaynaştırma öğrencisine yöneltildiğini, O; öğretmen davranışının ortalama öğrenciye, T; tüm sınıftaki öğrencilere, D; kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrencinin dışındaki bir ya da bir grup öğrenciye yöneltildiğini ve H ise, gözlenen davranışın hiç kimseye yöneltilmediğini göstermektedir.

Tablo-1, Gözlem Formlarında Yer Alan Öğretmen-Öğrenci Davranışları

<p>A) Öğretmen davranışları:</p> <p>1- Akademik davranışlar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yazma (Y) - Dinleme (D) - Akademik okuma (sesli/sessiz) (AO) - Akademik (soru/yönerge/konuşma) (AK) <p>2- Görev/işle ilgili davranışlar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yardım/ıpuucu (YI) - Görevi/işi uygulama/gösterme (GU) - Göreve/işe/materyallere bakma (GB) - Görev ilgili (soru/yönerge/konuşma) (GK) <p>3- Disiplinle ilgili davranışlar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disip. ilgili (soru/yönerge/konuşma)(DS) <p>4- Diğer davranışlar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Onaylama (O) - Onaylamama (OM) - Diğer konuşmalar (DK) <p>5-Tepki yok (TY)</p>	<p>B) Öğrenci davranışları:</p> <p>1- Akademik davranışlar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yazma (Y) - Dinleme (D) - Akademik okuma (sesli/sessiz) (AO) - Akademik (soru/cevap/konuşma) (AK) <p>2- Görev/işle ilgili davranışlar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parmak kaldırma (PK) - Yönergelere uyma (YU) - Göreve/işe/materyallere bakma (GB) - Görev/işle ilgili (soru/cevap/konuşma) (GK) - Görevi uygulama/gösterme (GU) - Materyalleri kullanma (MK) <p>3- Karşıt/uygun olmayan davranışlar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kendini uyarma (KU) - Yerinden kalkma (YK) - Ders dışı konuşma (DK) - Ders dışı iş/etkinlikle uğraşma (DE) - Materyalleri amaç dışı kullanma (DM) - Karşı gelme/yönergeye uymama (KG) - Başkalarını rahatsız etme/ saldırganlık (BR) <p>4- Disiplinle ilgili davranışlar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disiplinle ilgili (soru/cevap/konuşma) (DS) <p>5- Tepki yok (TY)</p>
<p>A1) Öğretmen odağı:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kaynaştırma öğrencisi (K) - Ortalama öğrenci (O) - Tüm sınıf (T) - Hiç kimse (H) - Diğer (D) 	

4) Deneme gözlemlerinin yapılması ve son düzeltmeler: Bu son aşamada oluşturulan öğretmen-öğrenci gözlem formları kullanılarak, örnek sınıf çekimleri üzerinde deneme gözlemleri yapılmış ve anlaşılmayan / yanlış kodlanan davranışların tanımları üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak formlara son hali verilmiştir. Bu aşamada öncelikle, oluşturulan gözlem formları kullanılarak, örnek sınıf video kayıtları tekrar izlenmiş ve gözlenen öğretmen-öğrenci davranışları kaydedilmiştir. Böylece gözlem formlarının, öğretmen ve öğrencilerin tüm davranışlarını gözlemek için yeterli olup olmadığı kontrol edilmiş ve form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin, üçüncü aşamadaki karşılaştırma işlemi sonucunda oluşturulan ilk formda, öğretmen odağı; kaynaştırma öğrencisi (K), ortalama öğrenci (O), tüm sınıf (T), hiç kimse (H), ve diğerleri (D) şeklinde belirlenmiş, ancak deneme gözlemleri sonrasında, tüm sınıf (T) ile diğerleri (D) adı altındaki odakları ayırt etmenin güç olduğu görülmüştür. Araştırmanın amacı, özellikle hedef öğrencilere (K ve O) yönelik öğretmen davranışlarını gözlemek olduğundan, tüm sınıf ya da diğerleri seçeneğini ayrı ayrı gözlemek yerine T ile D odağı birleştirilerek; “hedef öğrenciler (K ve O) ve hiç kimse (H) dışındaki, herhangi bir odak” anlamına gelen, “diğer” (D) seçeneğine dönüştürülmüştür. Buna göre öğretmen davranışının yöneltildiği odaklar, kaynaştırma öğrencisi (K), ortalama öğrenci (O), hiç kimse (H) ve diğer (D) olarak belirlenmiştir.

Bu aşamayla birlikte, gözlem formlarının geliştirilmesi çalışması tamamlanmış ve ortaya çıkan gözlem formlarına son hali verilmiştir (EK-2 ve EK-3). Son olarak, gözlem formlarındaki davranışların tanımları üzerinde son değişiklikler yapılarak (EK-4), gözlem formlarının geliştirilmesi çalışması tamamlanmıştır.

Uygulama Süreci

1- MEB'ten gerekli izin alınması: Uygulama sürecinin ilk aşamasında, araştırmacının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yapılabilmesi için, MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'ndan (EARGED) gerekli yasal izinler alınmıştır (EK-5). Okul müdürleri, öğretmenler ve velilerden alınan yazılı izinler ise bir sonraki, okul, öğretmen ve öğrenci bilgi formunun doldurulması aşamasında belirtilmiştir.

2- Okul, öğretmen ve öğrenci bilgi formunun doldurulması: Bu formun birinci bölümü (okul bilgileri), araştırmacı tarafından, okul yönetimi ya da rehberlik servisi ile görüşülerek doldurulmuş ve gözlem yapılacak sınıfların özellikleriyle (şube sayısı, özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıf sayısı, sınıf mevcutları vb.) ilgili bilgiler toplanmıştır. Formun ikinci bölümü ise (öğretmen ve öğrenci bilgileri), okul bilgi formu ile belirlenen 2.sınıf kaynaştırma sınıflarının öğretmenleri ile görüşülerek, araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Bu görüşmede, öğretmen ile özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin demografik bilgileri ve özellikleriyle ilgili bilgi toplanmış, ayrıca RAM tanısı olmasa dahi öğretmenler tarafından, eğitsel değerlendirilmesinin yapılması yönünde, rehberlik servisine bilgi verilen ya da gönderilen öğrenciler de belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan bu görüşmelerin sonunda, çalışmaya katılmaya gönüllü olanlardan, sınıflarında video çekimi yapmak için sözlü ve yazılı izin alınmış ve kendilerine, velilere gönderilmek üzere, sınıflarındaki öğrenci sayısı kadar veli izin yazısı verilmiştir. Daha sonra, okullara bir kez daha gidilerek, öğrencilerden gelen veli izin yazıları toplanmış ve sınıf öğretmenleriyle birlikte, video çekimi yapılacak dersin gün ve saati belirlenmiştir.

3- Gözlem Formlarından Elde Edilen Verilerin Güvenirlik Çalışması (Gözlemciler Arası Güvenirlik): Bu çalışmada, veriler araştırmacı tarafından toplanmış ve öğretmen-öğrenci davranış gözlem formu ile elde edilen verilerin güvenirliliği, araştırmacı ile bir gözlemci arasındaki gözlemciler arası güvenirlik katsayısının hesaplanmasıyla sağlanmıştır. Araştırmacı, verilerin güvenirliliğini sağlamak üzere, önce bir asıl bir yedek olmak üzere iki gözlemcinin eğitimi

çalışmalarını yürütmüş, daha sonra ise, veriler üzerinden güvenilirlik kontrolleri yapılmıştır.

1.aşama, gözlemcilerin eğitimi: Bu aşamada, sınıf içi öğretmen-öğrenci davranışları gözlem formlarını işlevsel bir şekilde kullanabilmek ve bu gözlem formları kullanılarak elde edilen veriler üzerindeki, gözlemciler arasındaki tutarlılık yüzdesini (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) sağlamak amacıyla, araştırmacı tarafından gözlemcilerin eğitimi çalışması yürütülmüştür. Bu amaçla, Özel Eğitim alanında lisans eğitimi yapmakta olan ve Uygulamalı Davranış Analizi dersini almış olan üçüncü sınıf öğrencileri arasından, araştırmaya katılmaya gönüllü, biri asıl diğeri yedek olmak üzere, 2 bağımsız gözlemci seçilmiştir. Bu iki gözlemci ile haftada 1-2 gün, 1-1,5 saat süreyle toplam 13 oturum gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada, verilerin toplanması amacıyla, anlık zaman örnekleme gözlem tekniği ve 30 sn.lik zaman aralığı kaydı kullanılmıştır. Bu nedenle, gözlemcilerin eğitimi aşamasında da, bu gözlem ve kayıt tekniği kullanılarak çalışmalar sürdürülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, (Greenwood, Carta, Kamps, Terry, ve Delquardi, 1994; Logan ve Malone, 1998; Wallace, Reschly-Anderson, Bartolomy ve Hupp, 2002), verileri kaydetmede kullanılan anlık zaman örnekleme kayıt tekniğindeki, gözlem aralıklarının, amaca uygun olarak değiştirilebildiği görülmüştür. Buna göre, sınıftaki oturma düzeni, öğretim grubu, etkinlik vb. gibi yavaş değişen değişkenler, daha uzun gözlem aralığında (90sn); öğretmen-öğrenci davranışı gibi daha hızlı değişen değişkenler ise daha kısa gözlem aralığında (15-20-50sn) kaydedilebilmektedir. Bu çalışmada, gözlemlerin video kayıtları üzerinden yapılması nedeniyle, doğru veri toplanmasını kolaylaştırmak amacıyla, aralık süresi 30 sn. olarak belirlenmiştir. Anlık zaman örnekleme kaydında, gözlem süresi 1-10 dakikalık zaman aralıklarına bölünür ve her zaman aralığının sonunda davranışın gerçekleşip gerçekleşmediği kaydedilir. Bu kayıt yöntemi ile birden çok davranış aynı anda gözlenebilir ve davranışın gerçekleşme sıklığını belirlemek için şu formül kullanılır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

$$\text{Tepki yüzdesi} = \frac{\text{Tepki sayısı}}{\text{Gözlem (aralık) sayısı}}$$

Gözlemcilerin eğitimi çalışmasının ilk oturumunda, gözlemcilere araştırmanın konusu ve araştırmada kullanılacak olan “anlık zaman örnekleme” gözlem tekniği hakkında kısaca bilgi verildikten sonra, daha önceki sınıf video çekimlerinden birer örnek/ kopya verilmiştir. Gözlemcilerden bu video çekimlerini iki kez izlemeleri istenmiştir. Birincisinde, öğretmen-öğrenci davranışlarını ayırt edebilmeleri ve doğru gözlemleyebilmeleri amacıyla, gördükleri öğretmen-öğrenci davranışlarını listelemeleri; ikincisinde ise, anlık zaman örnekleme gözlem kayıt tekniğini kullanarak, 30 sn.lik aralıkların sonunda, listeledikleri bu davranışlardan gözlediklerini işaretlemeleri/ kodlamaları istenmiştir.

İkinci oturumda, bağımsız gözlemcilerin hazırladıkları davranış listeleri incelenmiş, hangi davranışların gözlenebilir, ölçülebilir olduğu ve bu davranışlardan hangilerinin araştırmada yer alacağı üzerinde tartışılmış; böylece gözlemcilerin, davranışların belirlenmesi ve gözlenmesi konusunda bilgi ve deneyim kazanmaları sağlanmıştır.

Üçüncü oturumda, bağımsız gözlemcilere araştırmada kullanılacak olan öğretmen-öğrenci davranış gözlem formları dağıtılmış ve formlarda yer alan davranışların tanımları ve kodları açıklanmıştır. Daha sonra iki bağımsız gözlemci ile birlikte, örnek video çekimi üzerinde 5 dakikalık gözlem yapılmış ve gözlenen öğretmen-öğrenci davranışları, anlık zaman örnekleme kayıt tekniği ile kaydedilerek, alıştırma yapılmıştır. Oturumun sonunda, gözlemcilere 2.sınıflardan birinde çekilmiş olan örnek video kaydından birer kopya verilerek, 10 dakikalık gözlem yapmaları ve öğretmen-öğrenci gözlem formlarını doldurarak, bir sonraki toplantıya getirmeleri istenmiştir.

İzleyen on oturum boyunca (4.-13.oturum arası), her toplantı öncesinde, hem araştırmacı hem de gözlemciler eş zamanlı olarak, örnek video çekimleri üzerinde, gözlem ve kayıt işlemlerini yapmışlardır. Böylece, her oturumun başında, bir önceki gözlemin güvenilirlik kontrolü yapılmış ve

sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu güvenirlik kontrollerinden elde edilen sonuçlara göre, görüş ayrılığı yaşanan davranışlar/ kodlar tekrar gözden geçirilmiş, davranış tanımları yeniden açıklanmış ve örneklendirilmiştir. 10 oturum boyunca, aynı video kaydı üzerinde bu şekilde çalışmaya devam edilmiş ve toplam 13 oturumun sonunda, bağımsız gözlemcilerin hem kendi aralarında ve hem de araştırmacı ile bağımsız gözlemciler arasında ardışık üç kez %80 ve üzerinde güvenirliğe ulaşıldığında, gözlemcilerin eğitimi ve güvenirliği çalışması tamamlanmıştır.

2. aşama, gözlemciler arası güvenirlik yüzdesinin hesaplanması:

Bu araştırmada, verilerin toplanması işlemine araştırmacı gerçekleştirmiştir. Bu nedenle, Sınıf İçi ğretmen-Öğrenci Davranışları Gözlem Formları'ndan elde edilen verilerin güvenirlik çalışması, asıl bağımsız gözlemci ile yapılmış ve verilerin güvenirliği, araştırmacı ile gözlemci arasındaki, gözlemciler arası tutarlılık yüzdesine (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) bakılarak hesaplanmıştır. Verilerin güvenirliği çalışması, veri toplama aşamasında çekimlerden elde edilen kayıtlardaki toplam gözlem süresinin, tesadüfi yöntemle seçilen % 30'u (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004);  sınıfın video-kaydı üzerinde yapılmıştır.

Anlık zaman örnekleme kaydında, her aralık gözlemciler tarafından, davranışın olup olmadığına göre işaretlenir ve daha sonra görüş birliği ve görüş ayrılığı olan aralıklar sayılarak gözlemciler arası güvenirlik yüzdesi, şu formülle hesaplanır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

$$\text{Gözlemciler arası güvenirlik yüzdesi} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$$

Bu formülle, araştırmacı ve asıl gözlemcinin, birbirinden bağımsız, ancak eş zamanlı olarak hedef davranışları gözlemleyerek yaptıkları veri kayıtları karşılaştırılarak gözlemciler arası tutarlılık yüzdesi hesaplanmıştır. Güvenirlik alışması sırasında, tesadüfi yöntemle seçilen 3 video çekimi (her çekimde 20 dk.lık ğretmen ve 20 dk.lık ğrenci kaydı olmak üzere; üç sınıf çekimi için toplam 60 dk.lık ğretmen kaydı ve 60 dk.lık ğrenci kaydı) ard arda üç kez izlenmiş, gözlem formları doldurulmuş ve 60 dakikalık her bir

öğretmen-öğrenci gözlemi için, gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi hesaplanmıştır. Benzer araştırmalar incelendiğinde, (Greenwood, Carta, Kamps, Terry, ve Delquardi, 1994; Logan ve Malone, 1998; Wallace, Reschly-Anderson, Bartolomy ve Hupp, 2002), gözlenen her değişken (ana kategori için) için ayrı ayrı güvenilirlik hesaplandığı görülmüştür. Dolayısıyla, bu araştırmada verilerin güvenilirliği hesaplanırken; öğretmen davranışları, öğretmen davranışlarının odağı ve öğrenci davranışları, ayrı kategoriler olarak ele alınmış ve gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamalarında, bu üç kategorideki veri kayıtları ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Araştırmada kullanılan, anlık zaman örnekleme gözlem kayıt tekniğindeki 30 sn.lik zaman aralıklarına göre, her bir dakikada 2 aralık gözlenmiş ve bir gözlem boyunca, her bir ana değişken için (öğretmen davranışı, öğretmen odağı, öğrenci davranışı) ayrı ayrı olmak üzere 120'şer aralıkta (60 dk. x 2 aralık) gözlem yapılmıştır. Buna göre, gözlemciler arası güvenilirlik sonuçları, öğretmen, odak ve öğrenci değişkenlerin her biri için ayrı ayrı hesaplanan, 120'şer gözlem aralığındaki, tutarlılık yüzdesini göstermektedir. Verilerin güvenilirliği çalışmasında, bu işlem üç kez tekrarlanmış ve güvenilirlik yüzdeleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Anlık Zaman Örnekleme Kaydına İlişkin Gözlemciler Arası Tutarlılık Yüzdeleri

Araştırmacı ile gözlemci arasındaki güvenilirlik katsayıları		
Değişkenler	Ortalama* (%)	Ranj (%)
Öğretmen odağı	97	95-98
Öğretmen davranışı	86	81-93
Öğrenci davranışı	88	84-94

* Her değişken için ard arda yapılan üç gözlemin ortalamasını gösterir.

Tablo 2'de, ikinci sütunda yer alan, gözlenen üç ana değişkene ait ortalamalara bakıldığında, toplanan verilerin güvenilirlik yüzdelerinin ortalamasının 90.33 olduğu ve ranjının da yüzde 86 ile 97 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar, gözlemciler arası güvenilirlik ölçütü olarak belirlenen, %80 güvenilirlik katsayısının (Wolery ve diğ., 1988: Akt. Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) üzerinde olduğundan, toplanan verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Cooper, Heron ve Heward'a (1987) göre, gözlem oturumları, hedef davranışın en iyi temsil edildiği ve en sık gerçekleştiği zamanlarda yapılmalı ve davranışın özelliğine göre değişebilmekle birlikte, gözlem oturumları en fazla 30 dk. olmalıdır (Akt. Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bu araştırmada da, gözlem oturumları ve veri toplama işlemi, araştırmaya katılan okullardaki özel gereksinimli öğrencisi bulunan ikinci sınıflarda, bir dersin, hedef davranışları en iyi temsil ettiği düşünülen ve akademik öğretim yapılan 20 dakikalık bölümünde çekilen video-kayıtları ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, Özel Eğitim alanında lisans eğitimi yapmakta olan ve Uygulamalı Davranış Analizi dersini almış olan, üçüncü sınıf öğrencileri arasından, araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve video çekimi yapabilecek üç öğrenci seçilerek, araştırmanın çekim ekibi oluşturulmuştur. Bu ekip, her sınıf çekiminde, biri öğretmeni, diğeri öğrencileri çekmek üzere, iki kişi görev alacak şekilde, dönüşümlü olarak çalışmıştır. Veri toplamak amacıyla kullanılacak olan gerçek video çekimleri yapılmadan önce, hem gözlemcilerin eğitimi çalışmasında kullanmak, hem de ekibinin video çekme konusunda deneyim kazanması amacıyla, çalışma grubunda yer almayan sınıflarda deneme çekimleri yapılmıştır. Ayrıca bu çekimler esnasında, hem öğretmen hem de öğrenci davranışlarının eksiksiz gözlemlenebileceği, sınıf içindeki video-çekimine uygun alanlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Sınıf içi öğretmen-öğrenci davranışlarının gözlem formlarına kayıt edilmesi; gerçek video çekimlerinin yapılması ve verilerin kaydedilmesi (video-kasetlerinin çözümlenmesi) olmak üzere, iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Video çekimlerinin yapılması: Gerçek video çekimleri yapılırken, ilk olarak, çekim yapılacak dersten bir önceki derste, araştırmacı sınıfa girerek öğretmenle birlikte, video çekimine velisi izin vermeyen öğrencileri, kayıt dışında kalabilecekleri sıralara oturtmuştur. Yine bu derste, çekim ekibi sınıfa girmiş ve 10-15 dakika kadar, kamerayı çalıştırmadan sadece objektiften bakarak, hem çekim yaparken duracakları uygun yeri saptamış, hem de öğretmen ve öğrencilerin kameraya alışmalarını sağlamıştır. Ekip daha sonra

dersten çıkmış ve teneffüste, gerçek çekim için belirlediği yerlere; biri öğretmeni diğeri öğrencileri görecektir şekilde, iki kamerayı yerleştirmiştir. Sonraki aşamada, ders zili çaldıktan ve öğretmen derse başladıktan 5 dk. sonra, çekim ekibi, kendi aralarındaki bir işaretle aynı anda, kayıt yapmaya başlamış, 20 dakika süreyle eş zamanlı video çekimini yapmış ve sonrasında sınıftan ayrılmıştır.

Verilerin kaydedilmesi (video kayıtlarının çözümlenmesi):

Bu araştırmada, verilerin toplaması amacıyla, anlık zaman örnekleme gözlem kayıt tekniği kullanılmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Çalışmada, verilerin kaydedilmesi için, öğretmen gözlem kayıt formu ve öğrenci gözlem kayıt formu olmak üzere iki gözlem formu kullanılmıştır. Bir akademik dersin, öğretim yapılan 20 dakikalık bölümünde çekilen ve birinde öğretmen davranışlarının diğeri öğrenci davranışlarının kaydedildiği iki video kaydı, öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı izlenmiş ve 30 sn.lik zaman aralıkları sonunda, her birinin davranışları gözlem kayıt formlarına ayrı ayrı kaydedilmiştir.

Öğretmen davranışları gözlem formuna veriler kayıt edilirken, öğretmenin kaydedildiği video izlenmiş ve her 30 sn.nin sonunda, hem öğretmenin sergilediği davranış hem de o davranışı kime yönelik (davranışın odağı) olarak sergilediği kaydedilmiştir. Böylece 20'şer dakikalık 10 video-kaydıdan oluşan gözlemlerde, toplam 400 aralıkta sergilenen öğretmen davranışları kaydedilmiştir.

Öğrenci gözlem formuna veriler kayıt edilirken ise, öğrencilerin kaydedildiği video izlenmiş ve her dakikanın ilk 30 sn.nin sonunda kaynaştırma öğrencisinin davranışı, her 60 sn.nin (her dakikanın ikinci 30 sn.si) sonunda normal gelişim gösteren öğrencinin davranışı kaydedilmiştir. Böylece 20'şer dakikalık 10 video-kaydıdan oluşan gözlemlerde, 200 aralıkta kaynaştırma öğrencisinin davranışları ve 200 aralıkta ortalama öğrencinin davranışları olmak üzere toplam 400 aralıkta öğrenci davranışları kaydedilmiştir.

Verilerin analizi

Sınıf içi öğretmen-öğrenci davranışları gözlem formları kullanılarak, video kayıtlarının çözümlenmesi ile elde edilen veriler, SPSS ortamına aktarılarak analiz edilmiş ve raporlaştırılmıştır. Elde edilen veriler üzerinden; 1) en sık gözlenen öğretmen ve öğrenci davranışlarını belirlemek amacıyla, her davranışın gözlendiği toplam aralık yüzdesi hesaplanmıştır. 2) Öğretmen davranışlarının “kaynaştırma öğrencisi, ortalama öğrenci (orta düzeyde başarılı olan akran), hiç kimse ve diğer” odak gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, parametrik olmayan bir test olan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. 3) Öğretmen davranışlarının kaynaştırma öğrencileri ve ortalama öğrencilere karşı farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için, parametrik olmayan bir test olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. 4) Kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrencilerin davranışları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, Mann-Whitney U testi kullanılmış, 5) sınıf içi öğretmen-öğrenci davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla, gözlem formlarındaki eşleştirilmiş gözlem aralıklarında ortaya çıkan öğretmen-öğrenci davranışlarının toplam aralık yüzdeleri üzerinden, iki öğrenci grubu karşılaştırılmıştır. 6) Son olarak öğrencilerin kendi davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla, gruplanmış öğrenci davranışlarının aralık yüzdeleri üzerinden, Sperman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2004; Karagöz ve Ekici, 2004).

BÖLÜM III

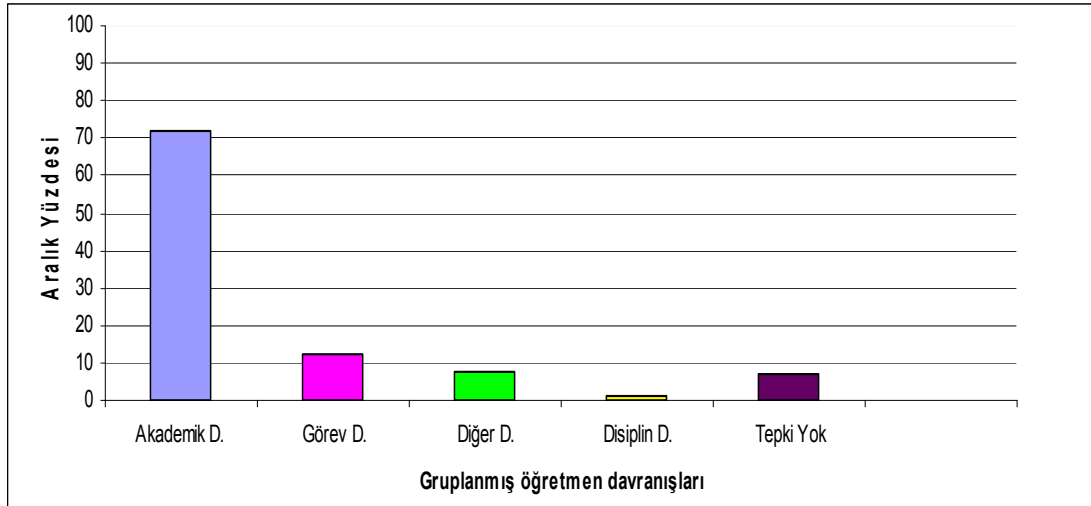
BULGULAR ve YORUMLAR

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim sınıflarındaki öğretmen davranışları ile kaynaştırma öğrencileri ve ortalama öğrencilerin davranışlarını incelemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğretmen-öğrenci gözlem formlarından elde edilen veriler üzerinden yürütülen istatistiksel analizlerin sonuçları ve grafik sunumları verilmiştir.

1. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda gözlenen öğretmen davranışları nelerdir?

a) Gruplanmış ve gruplanmamış öğretmen davranışları nelerdir?

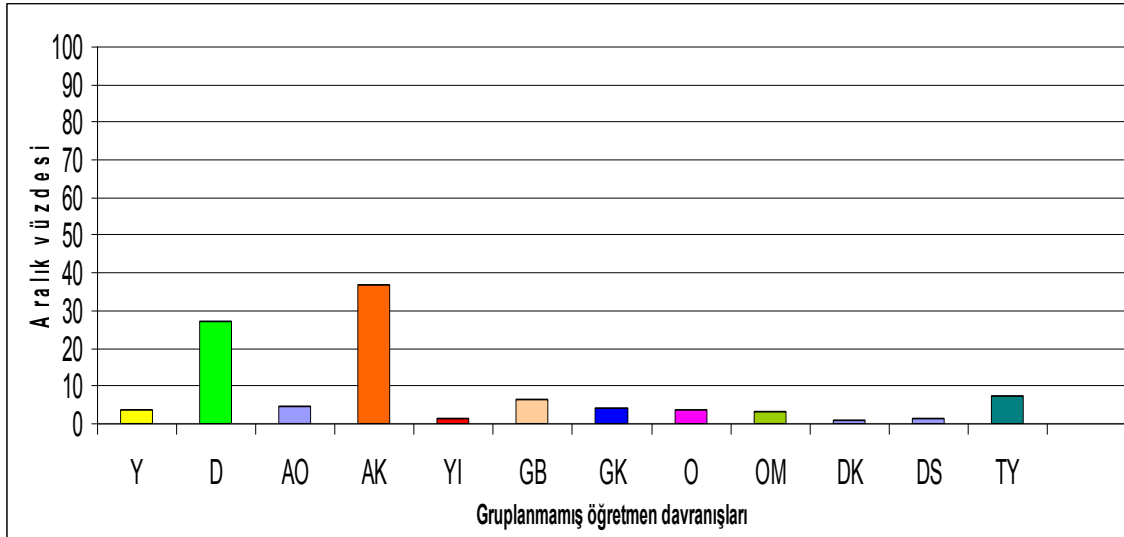
Bu çalışmada gözlenen öğretmen davranışları iki şekilde incelenmiştir. Öğretmen davranışları ilk olarak, gözlem formunda görüldüğü gibi (EK-2), akademik davranışlar (AD), görev davranışları(GD), diğer davranışlar(DD) ve disiplin davranışları (DS) olarak gruplanmış; öğretmenin hiç bir tepkisinin olmadığı durumlarda ise, öğretmen davranışı “tepki yok” (TY) olarak kodlanmıştır. *Gruplanmış öğretmen davranışı*, bir davranış grubunda yer alan davranışların gözlemlendiği aralık yüzdelerinin toplanarak, 10 öğretmenden oluşan grubun ortalamasının alınması ile elde edilmektedir. Örneğin öğretmenin *akademik davranışları*; yazma (Y), dinleme (D), akademik okuma (AO) ve akademik konuşma (AK) davranışlarından, *görev davranışları*; yardım/ipucu (Yİ), görevi uygulama (GU), göreve bakma (GB) ve görevle ilgili konuşma (GK) davranışlarından oluşmakta ve *diğer davranışlar* içerisinde; onaylama (O), onaylamama (OM) ve diğer konuşma (DK) davranışları yer almaktadır. *Disiplinle ilgili davranışlar* ise, disiplinle ilgili soru, yönerge ve konuşmaları (DS) içermektedir. Buna göre, gruplanmış öğretmen davranışlarının, gözlemlendiği aralık yüzdelerini gösteren grafik Şekil 1’de, görülmektedir.



Şekil 1. Öğretmenlerin gruplanmış davranışlarının toplam aralık yüzdeleri

Bu araştırmada, aralıkların %10'u ve üzerinde gözlenen davranışlar, en sık gözlenen davranışlar olarak, kabul edilmiştir (Greenwood, Delquadri, Stanley, Terry ve Hall, 1985: Akt. Smith ve diğ. 2004). Buna göre Şekil 1'deki, "gruplanmış öğretmen davranışları"na bakıldığında; akademik davranışların gözlem aralıklarının %72'sinde, görevle ilgili davranışların aralıklarının %12'sinde, onaylama, onaylama ve diğer/ ders dışı konuşmalardan oluşan diğer davranışların aralıklarının %7,5'inde gözlemlendiği, öğretmenlerin gözlenebilir herhangi bir tepkinin olmadığı, "tepki yok" davranışının ise, tüm gözlem aralıklarının %7,5'ini oluşturduğu görülmektedir.

İkinci olarak, öğretmen davranışları, tüm davranışlar açısından, gruplama yapılmaksızın incelenmiştir. Bir öğretmen davranışının görülme yüzdesi şöyle hesaplanmıştır. İlk olarak, video-kaydında gözlenen her öğretmenin, her bir davranışının görüldüğü aralık yüzdesi ayrı ayrı hesaplanmış ve her bir davranış için, 10 öğretmenden elde edilen aralık yüzdeleri toplanmış ve grup ortalaması alınmıştır. Örneğin, yazma davranışının, her bir sınıf kaydında gözlemlendiği aralık yüzdesi bulunmuş, daha sonra 10 öğretmenden elde edilen bu yüzdelerin ortalaması alınmıştır. Bu işlem öğretmen davranışlarının her biri için ayrı ayrı yapılmış ve öğretmen davranışlarının yüzdelerinin grup ortalamalarına göre hazırlanan grafik Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlerin gruplanmamış davranışlarının* toplam aralık yüzdeleri

* Y: yazma, D: dinleme, AO: akademik okuma, AK: akademik konuşma, YI: yardım/ipucu, GB: göreve bakma, GK: görevle ilgili konuşma, O: onaylama, OM: onaylamama, DK: diğer konuşmalar, DS: disiplinle ilgili davranışlar ve TY: tepki yok

Şekil 2'de görüldüğü gibi, tüm öğretmen davranışları teker teker incelendiğinde, en sık gözlenen/ en sık kodlanan öğretmen davranışlarının, *akademik konuşma* (%36,75) ve *dinleme* (%27,25) davranışı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ayrıca, gözlem aralıklarının %6,5'inde *göreve bakma* davranışı gösterdikleri ve gözlenebilir herhangi bir tepkilerinin olmadığı, *tepki yok* davranışının ise aralıkların %7,5'inde ortaya çıktığı görülmüştür. Şekil 2'de de görüldüğü gibi, bu dört davranışın dışındaki davranışlar çok az oranda gözlenmiş ve bu sonuçlar göz önüne alınarak, hiç gözlenmeyen *görevi uygulama (GU)* davranışı ise istatistiksel işlemlere dahil edilmemiştir.

Bu araştırmada, en sık gözlenen gruplanmış öğretmen davranışlarının *akademik davranışlar* ve *görevle ilgili davranışlar* olduğu görülmektedir. İlköğretim düzeyindeki ağır derecede engelli öğrencilere (McDonnell, Thorson ve McQuivey, 1998) ve lise düzeyindeki engelli öğrencilere yönelik (Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002) öğretmen davranışlarını inceleyen araştırmalarda da, bu çalışma ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. İlk çalışmada, genel eğitim öğretmenlerinin en fazla oranda *akademik davranışlar* (%32,5) ve *görevle ilgili davranışlar* (%23,2) sergilediklerini

bulunmuştur. ikinci çalışmada ise, kaynaştırma sınıflarında görev yapan; genel eğitim ve özel eğitim öğretmeni ile ilgili hizmet personeli, akran vb. tüm öğreticilerin davranışları incelenmiş ve öğretmen rolündeki kişilerin, en sık kodlanan davranışlarının, *akademik davranışlar* (%40,78) ve *görevle ilgili davranışlar* (%20,76) olduğu görülmüştür. En sık gözlenen davranışlar temel alındığında, bu araştırmanın sonuçları ile diğer iki çalışmanın sonuçları arasında benzerlik olmasına karşın, gruplanmış davranışların yüzdeleri açısından farklılık olduğu görülmektedir. Örneğin bu çalışmada, akademik davranışlar gözlem aralıklarının %72'sinde, görevle ilgili davranışlar %12'sinde görülürken, diğer iki çalışmada akademik davranışların %32 ve %40, görevle ilgili davranışların ise, %20 ve %23 olduğu görülmektedir. Bu farklılığın iki nedeni olabilir; birincisi, bu çalışmada gözlem yapılan sınıflarda (ülkemizdeki genel eğitim sınıflarında) tek öğretici rolünde olan kişi, genel eğitim öğretmenidir (sınıf öğretmeni) ve gözlemlerin tamamında sadece sınıf öğretmenin davranışları gözlenmiştir. Oysa diğer iki çalışmada özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu sınıflarda, sınıf öğretmeni dışında öğretici rolünde olan başka kişiler de (genel eğitim, özel eğitim öğretmeni, ilgili hiz. personeli, akran vb.) bulunmaktadır, bu yüzden, bu iki çalışmanın sonuçları, genel eğitim öğretmeni dışındaki kişilerin bulguları çıkarıldıktan sonra verilmiştir. Dolayısıyla davranışları gösteren kişiye yada sınıftaki öğretmen sayısına bağlı olarak, davranışların görülme oranlarının farklılaşabileceği düşünülmüştür. İkincisi ise, bu iki araştırmanın öğretmen davranışları kategorisinde, "dinleme" davranışının yerine, görev davranışları grubunda "dikkat/ attention" davranışı yer almaktadır. Bu çalışmada ise, gözlem formunun geliştirilmesi sürecinde "dinleme" davranışı, akademik davranış olarak kabul edilmiş ve öğretmenin akademik davranışları grubunda yer almıştır. Bu farklı gruplama, gruplanmış davranışların toplam aralık yüzdelerini de farklılaştırmıştır. Dolayısıyla, araştırmaların sonuçları karşılaştırıldığında, en sık gözlenen davranış gruplarının sıralanmasında görülmeyen, ancak oranları arasında ortaya çıkan bu farklılığın, ülkemizdeki sınıflarda (ya da gözlem yaptığımız sınıflarda), sınıf öğretmenin tek öğretici olması ve gözlem formlarındaki davranış gruplamalarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Gruplanmamış öğretmen davranışları değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin en sık gözlenen davranışlarının, *akademik konuşma* ve *dinleme* davranışları olduğu ve bunu tepki yok ve göreve bakma davranışlarının izlediği görülmektedir. Daha önce açıklandığı üzere, alanyazında öğretmenin “dinleme” davranışı, “dikkat” davranışının içinde ele alınmış; bu çalışmada ise, “dikkat” davranışı; dinleme ve göreve bakma davranışları olarak ikiye ayrılmıştır. Bu çalışma ile alanyazındaki diğer çalışmaları uygun bir şekilde karşılaştırmak amacıyla, dinleme ve göreve bakma davranışlarının aralık yüzdeleri toplandığında, elde edilen “dikkat” davranışı gözlem aralıklarının %33,75’inde görülmekte ve bu yüzde ile yine en sık gözlenen ikinci davranış olmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, en sık kodlanan öğretmen davranışlarının *akademik konuşma*, *dikkat*, *akademik soru* ve *teпки yok* olduğu görülmektedir (Smith, Robinson, Arthur-Kelly ve Morgan, 2004; McDonnell, Thorson ve McQuivey, 1998; Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002). Bu araştırma ile benzer özellikteki öğrencilerle çalışılan bir araştırmanın (Smith ve diğ., 2004) sonucunda, öğretmenlerin en fazla oranda akademik konuşma (%19,4) ve akademik soru sorma (%15,5) davranışları gösterdikleri; öğretmenlerin gözlenebilir herhangi bir tepkilerinin olmadığı, tepki yok davranışının, toplam aralıkların %18,4’ünde ve dikkat davranışının ise aralıkların %12’sinde ortaya çıktığı görülmüştür. Lise düzeyindeki engelli öğrencilerle yapılan bir araştırmanın sonucunda da (Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002), öğretmenlerin en fazla akademik konuşma (%27,23), akademik soru (%12,99), dikkat (%17,4) ve tepki yok (%10,39) davranışlarını gösterdikleri bulunmuştur. Ağır derecede engelli öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıflarındaki, en sık gözlenen öğretmen davranışlarının sayısının, hafif derecede engelli öğrencilerin yer aldığı sınıflardaki öğretmen davranışlarının sayısından fazla olduğu görülmektedir (McDonnell, Thorson ve McQuivey, 1998). Araştırmacılar, öğretmen davranışlarını, akademik, görev, disiplin ve diğer olmak üzere dört ana grupta toplamışlar ve sonuçları bu gruplara göre vermişlerdir. Bu nedenle, akademik (%32,5), görev (%23,2) ve disiplin (%6,3) davranışları gruplarında yer alan alt davranışlar ayrı ayrı belirlenememiş ancak; öğretmenlerin, bu davranışlara ek

olarak, en fazla oranda dikkat (%19,6) ve sözel olmayan yardım (%10,7) davranışı sergiledikleri görülmektedir. Bu çalışma ile diğer araştırmaların bulguları karşılaştırıldığında, en sık gözlenen davranışlar açısından benzerlik olduğu ancak, davranışların aralık yüzdeleri açısından, çalışmaların bulguları arasında farklılıklar olduğu; diğer çalışmalardaki öğretmen davranışlarının yüzdelerinin, öğrencilerin engelinin derecesine ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, öğrencinin engelinin derecesine göre davranış göstermekte; engel derecesi arttıkça, bu öğrencilere daha fazla dikkat etmekte ve daha fazla sözel olmayan yardımda bulunmaktadır. Bu araştırmada, akademik konuşma ve dinleme davranışlarının diğer davranışlardan daha fazla oranda ortaya çıkması; gözlemlerin Türkçe derslerinde çekilen video-kayıtları üzerinden yapılmasına ve bu dersin içerik itibarıyla daha çok sunum (konuşma) şeklinde işlenmesine bağlanmaktadır. Türkçe dersinde öğretmenler daha çok, konuşma davranışı göstermekte veya ders kitabından sesli okuma yapan bir öğrenciyi dinlemektedir. Dolayısıyla, gözlem yapılan dersin içeriğine bağlı olarak, akademik konuşma ve dinleme (dikkat) davranışlarının daha çok ortaya çıktığı düşünülmektedir.

b) Kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrencilere yönelik öğretmen davranışları arasında anlamlı fark var mıdır?

Bu bölümde, önce gruplanmış öğretmen davranışlarının, daha sonra da her bir öğretmen davranışının yöneldiği odaklar incelenmiş; bu amaçla kaynaştırma öğrencisi(K), ortalama öğrenci(O), hiç kimse (H) ve diğer (D) olmak üzere, dört odağa yöneltilen davranışların yüzdeleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca gözlem formunda yer alan gruplanmış öğretmen davranışlarının yöneltildiği odaklara göre, aralık yüzdeleri sütun grafiği ile gösterilmiştir.

İlk olarak, gruplanmış öğretmen davranışlarının, davranışın yöneldiği hedef kişiye/odaklara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, ilişkisiz ölçümler için parametrik olmayan bir test olan Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Daha sonra gruplanmış davranışlar için, anlamlı farklılık gösteren odakların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi

uygulanarak farkın kaynağı incelenmiş; sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiş ayrıca, gruplanmış öğretmen davranışlarının aralık yüzdelerini gösteren sütun grafiği, Şekil 3'te verilmiştir.

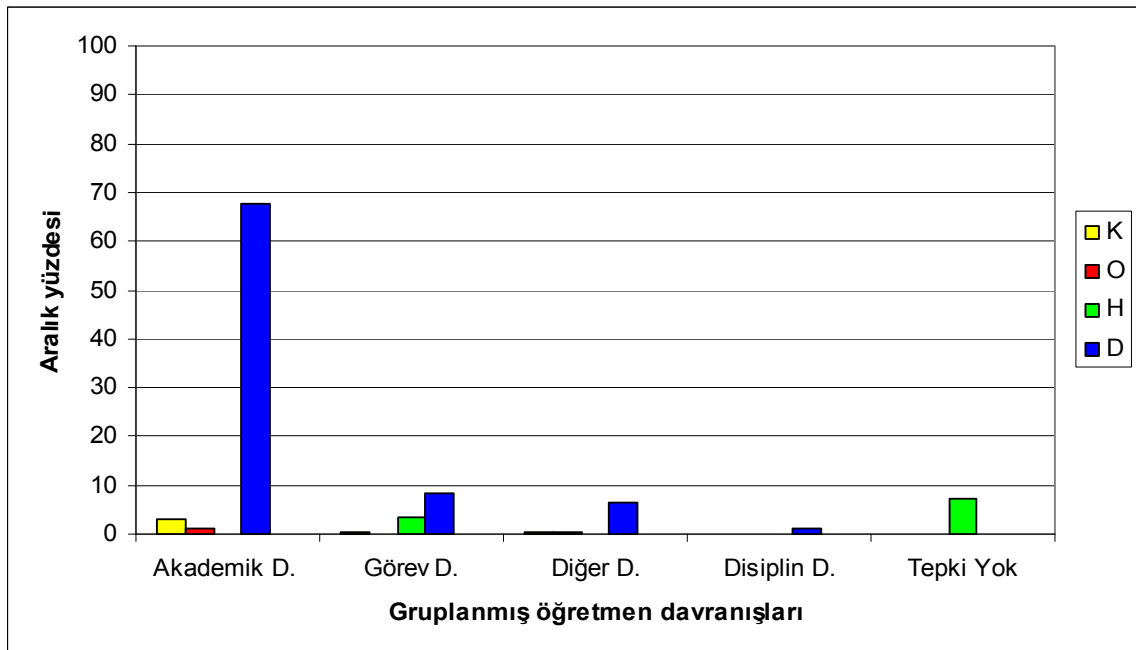
Tablo 3. Gruplanmış Öğretmen Davranışlarının Odaklara Göre Karşılaştırılması

Gruplanmış davranışlar	Sıra ortalamaları**				X ²	sd	p*	Odaklar arası anlamlı farklar*
	K	O	H	D				
Akademik D.	19,25	15,75	11,50	35,50	28,991	3	,000	K-H, D-K,, D-O, , D-H
Görev D.	15,00	13,50	22,50	31,00	19,568	3	,000	H-K, D-K, H-O,, D-O, D-H
Diğer D.	16,50	17,80	14,50	33,20	24,646	3	,000	D-K, D-O, H-D
Disiplin D.	18,50	18,50	18,50	26,50	12,973	3	,005	D-K, D-O, D-H
Tepki Yok	16,00	16,00	34,00	16,00	33,335	3	,000	H-K, H-O, H-D

* p<0.05

** K; Kaynaştırma öğrencisi, O; Ortalama öğrenci, H; Hiçkimse, D; Diğer

***İkili kombinasyonlardaki ilk harfler, sıra ortalaması daha büyük olan odağı göstermektedir.



K; Kaynaştırma öğrencisi, O; Ortalama öğrenci, H; Hiçkimse, D; Diğer

Şekil 3. Odaklara Göre Gözlenen Gruplanmış Öğretmen Davranışları

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin dört odak gruba yönelttikleri davranışların aralık yüzdeleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p<.05). Dört odak grubuna yöneltilen gruplanmış davranışların, sıra ortalamalarına bakıldığında, öğretmenlerin bu gruplanmış davranışları en

fazla oranda “diğer” odağına, yani içinde hedef öğrencilerin de bulunduğu bir gruba ya da tüm sınıfa yönelttikleri görölmektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda ise, odaklar arasında gözlenen bu anlamlı farkın çoğunlukla, yine “diğer” odağı lehinde olduğu ve ayrıca, öğretmenlerin gruplanmış davranışlarının kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrenciye göre farklılaşmadığı görölmektedir.

Şekil 3’te görüldüğü gibi, dört odak grubuna yöneltlen öğretmen davranışlarının yüzdeleri karşılaştırıldığında da; öğretmenlerin, gözlem aralıklarının %67,75’inde “diğer” odağına yönelik olmak üzere, toplam aralıkların %72’sinde *akademik davranışlar* sergiledikleri görölmüştür. Öğretmenlerin, *görevle ilgili davranışlarının*, gözlem aralıklarının %8,5’inde “diğer” odağına yönelik olmak üzere, toplam aralıkların %12’sinde ortaya çıktığı görölmektedir. Öğretmenlerin, onaylama, onaylama ve diğer konuşmalarını içeren, *diğer davranışları* ise, aralıkların %6,5’i “diğer” odağına yönelik olmak üzere, toplam aralıkların %7,5’inde gözlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin, “hiç kimseye” yönelmeyen ve gözlenebilir herhangi bir tepkilerinin olmadığı *tepki yok davranışının* aralık yüzdesi ise %7,5’tir. Sadece kaynaştırma öğrencisi ve sadece ortalama öğrenciye yöneltlen öğretmen davranışlarına bakıldığında ise; öğretmen davranışlarının, toplam gözlem aralıklarının %3,75’inde kaynaştırma öğrencisine, %1,75’inde ise ortalama öğrenciye yöneltildiği görölmektedir.

Bu bölümde, araştırmanın bulguları alanyazındaki diğer araştırmalarla karşılaştırılırken, öğretmen davranışları, yöneldiği odaklar açısından iki şekilde ele alınmış; ilk olarak öğretmen davranışlarının dört odağa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, daha sonra kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrenciye yöneltlen öğretmen davranışları karşılaştırılmıştır. Tüm odakların karşılaştırıldığı birinci aşamada öncelikle, bu araştırma ile alan yazındaki diğer araştırmalar arasında, gözlem yapılan hedef öğrenciler (odak gruplar) açısından farklılık olduğundan, bu araştırmanın “odak” grubunda yer alan değişkenler, alanyazındaki araştırmalarda geçen, “odak” grubunda yer alan değişkenlere göre yeniden ifade edilmiştir. Bu çalışmadaki, “kaynaştırma öğrencisi” ve “ortalama öğrenci”, diğer araştırmalarda “hedef öğrenciler”

olarak geçmektedir. Ayrıca, bu araştırmadaki, “diğer” seçeneği; sadece “kaynaştırma öğrencisi”, sadece “ortalama öğrenci” ya da “hiç kimse” olarak belirlenen odak gruplarından herhangi birine girmeyen *diğer bütün seçenekler* anlamında kullanılmıştır. Dolayısıyla, “diğer” odağı; kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrencinin de içinde bulunduğu bir grubu ya da tüm sınıfı da kapsamaktadır. Diğer araştırmalarda ise, “hedef ve diğerleri” odağı ile, hedef öğrencilerin de içinde bulunduğu bir grup ya da tüm sınıf kast edilmekte; “diğer” odağı ile de, bu iki öğrencinin dışındaki öğrenci ya da öğrenciler işaret edilmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmadaki “diğer” odağı, alanyazındaki “hedef öğrenci ve diğerleri” odağının karşılığı olarak ele alınmış ve bulgular, bu tanımlar dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Yapılan bu karşılaştırmanın sonucunda, öğretmen davranışlarının yöneldiği dört odak grup (kaynaştırma öğrencisi, ortalama öğrenci, hiç kimse, diğer) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüş ve sıra ortalamalarına göre, bu farklılığın akademik, görev ve disiplin davranışlarında “diğer” odağının lehinde; “tepki yok” davranışında ise “hiç kimse” lehinde olduğu görülmüştür. Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp (2002), öğretmenlerin (genel eğitim, özel eğitim öğretmeni, ilgili hizmet personeli, akran vb.), en fazla oranda, hedef öğrencinin de içinde bulunduğu bir gruba odaklandıklarını (%44,11) ve sadece hedef öğrenciye çok az odaklandıklarını (%4,10) bulmuşlardır. Logan ve ark. (1997) ise, hedef öğrenciye (engelli ve engelli olmayan) yönlendirilen öğretmen davranışlarının, toplam aralıkların %42’sinde, hedefle birlikte diğerlerine yöneltilen davranışların, aralıkların %38’inde, hedef dışında bir yada bir grup öğrenciye yönlendirilen davranışların ise, aralıkların %20’sinde ortaya çıktığını bulmuşlardır. Ancak araştırmacılar, sınıflarda genel eğitim öğretmenin dışında öğretici rolünde olan başka yetişkinlerin de olduğunu, özellikle özel eğitim öğretmenlerinin küçük grup öğretimi ve bireysel öğretim sırasında hedef öğrencilere daha fazla odaklandıklarını gözlemlemişler ve bu bulguya dayanarak, öğretmenin davranışları hangi odağa yönlendirilirse yönlendirilsin, bireysel öğretim, küçük grup öğretimi ve bağımsız çalışma şeklindeki sınıf içi düzenlemelerin, her iki gruptaki öğrencilerin de akademik davranışlarını artırmada, tüm sınıf öğretiminden daha etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu

araştırmanın sonuçları diğer çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen davranışlarının, en fazla oranda “diğer” odağına yöneltildiği; yani öğretmenlerin, içinde hedef öğrencilerin de bulunduğu bir gruba/ tüm sınıfa yöneldikleri ve daha çok tüm sınıf öğretimi/ genel öğretim yaptıkları şeklinde yorumlanmaktadır.

Ayrıca, bu çalışmada öğretmenlerin “hiç kimseye” yönelmeyen ve gözlenebilir herhangi bir tepkilerinin olmadığı “tepki yok” davranışının (%7,5), kaynaştırma öğrencilerine yönelttikleri davranışlarından (%3,75) daha fazla olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin *camdan dışarı bakma, öğrenciler tahtadakileri defterlerine geçirirken aralarda dolaşma ya da masasında kağıt okuma* vb. gibi davranışlarından oluşan ve sınıftaki herhangi bir öğrenciyi hedef almayan davranışları, kaynaştırma öğrencisine yönelttikleri davranışlarından daha fazladır. Öğretmen görüşlerinin sorulduğu bir araştırmada (Tiner, 1995), öğretmenler en çok, öğrencilerin hepsine öğrenme fırsatı sağlama konusunda sorun yaşadıklarını ve özel gereksinimli öğrencilere çok fazla zaman harcamaları nedeniyle sınıftaki diğer öğrencilerin zamanlarından alındığını ifade etmişlerdir (Akt. Hines, 2001). Bu araştırma sırasında da, yapılan kişisel görüşmelerde öğretmenler, benzer şekilde, sınıflarının çok kalabalık olduğunu, her öğrenciyle tek tek ilgilenemediklerini ve özel gereksinimli öğrenciye ayıracak zamanlarının olmadığını dile getirmişlerdir. Oysa, bu çalışmanın sonucunda görülüyor ki, engelli öğrenciler, öğretmenlerin ya da diğer öğrencilerin zamanlarından çalmamakta, aksine öğretmenler, yukarıda bahsedilen ve herhangi bir öğrenciyi hedef almayan davranışlarla daha fazla zaman geçirmektedirler. Dolayısıyla, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere çok fazla zaman ayırmaları nedeniyle sınıftaki diğer öğrencilerin zamanlarından alındığını öne sürmeleri, bu araştırmanın bulgularıyla desteklenmemektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sadece, herhangi bir öğrenciyi hedef almayan davranışlarla harcadıkları yada boş geçirdikleri zamanlarda dahi engelli öğrencilere yönelik davranış göstermeleri halinde, sınıftaki diğer öğrencilerin zamanlarından alınmayacağını gösterdiği düşünülmektedir.

İkinci olarak, *engelli öğrenci ile engelli olmayan öğrenciye yöneltilen öğretmen davranışlarının yüzdeleri karşılaştırılmış*; bulgular bu iki odak grup açısından ele alınmıştır. Tablo 3'e göre, kaynaştırma öğrencileri ve ortalama öğrencilere yöneltilen öğretmen davranışları arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı ancak, her iki gruba yöneltilen öğretmen davranışlarının aralık yüzdeleri arasında fark olduğu görülmektedir (Şekil 3). Buna göre, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi ile olan etkileşim sıklığının (davranışların toplam aralık yüzdesi) (%3,75), ortalama öğrenci ile olan etkileşim sıklığından (%1,75) daha fazla olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde de, öğretmenlerin engelli olan ve olmayan öğrencilere karşı davranışları arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ancak, öğretmenlerin engelli öğrencilerle olan etkileşim sıklığının, engelli olmayan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Örneğin, Logan ve Malone (1998), öğretici rolündeki kişilerin, engelli öğrencilerle etkileşim sıklığının (%6), engelli olmayan akranlarından (%3) daha fazla olduğunu bulmuşlardır. Diğer bazı araştırmalarda (Alves ve Gottlieb, 1986; Siperstein ve Goding, 1985, Slate ve Saudargas, 1987) da, öğretmenler ile öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasındaki etkileşim sıklığının daha fazla olduğu ancak, bu farklılığın, öğretmenlerin engelli öğrencilerin ders dışı davranışlarına daha fazla dikkat etmeleri şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Bu araştırmaların sonuçlarına toplu olarak bakıldığında, öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelttikleri davranışlarının, engelli olmayan akranlarına yönelttikleri davranışlarından daha fazla olduğu, ancak daha genel bir karşılaştırma yapıldığında, öğretmen davranışlarının en fazla oranda, tüm sınıfa/ bütün gruba yöneltildiği görülmektedir. Bu çalışmada da gözlenen bu durum şöyle açıklanabilir. Sınıf öğretmenleri, genellikle kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrenciler hakkında hiçbir eğitim almadan heterojen gruplara öğretim yapmak zorunda kalmaktadırlar (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Dolayısıyla, özellikle öğretimin bireyselleştirilmesi konusu öğretmenler için ciddi bir sorun olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin genellikle öğretimi tüm sınıfa yönelik olarak yaptıkları, hem kaynaştırma öğrencisine hem de herhangi bir (ortalama) öğrenciye yöneltilen davranışlarının ise daha az olduğu düşünülmektedir.

Bu bölümde ayrıca, farklı odaklara yöneltilen gruplanmış öğretmen davranışları arasında anlamlı fark çıkması nedeniyle, aynı analizler gruplanmamış öğretmen davranışları için de tekrarlanmıştır; böylece her bir öğretmen davranışının odaklara göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Bu amaçla, öğretmen davranışlarının hangilerinde, davranışın yöneldiği hedefler/odaklar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu belirlemek amacıyla, ilişkisiz ölçümler için parametrik olmayan bir test olan Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Daha sonra tüm davranışlar için, anlamlı farklılık gösteren odakların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir; sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir ayrıca, dört odak gruba karşı yöneltilen, gruplanmamış öğretmen davranışlarının aralık yüzdelerini gösteren sütun grafiği Şekil 4'te verilmiştir.

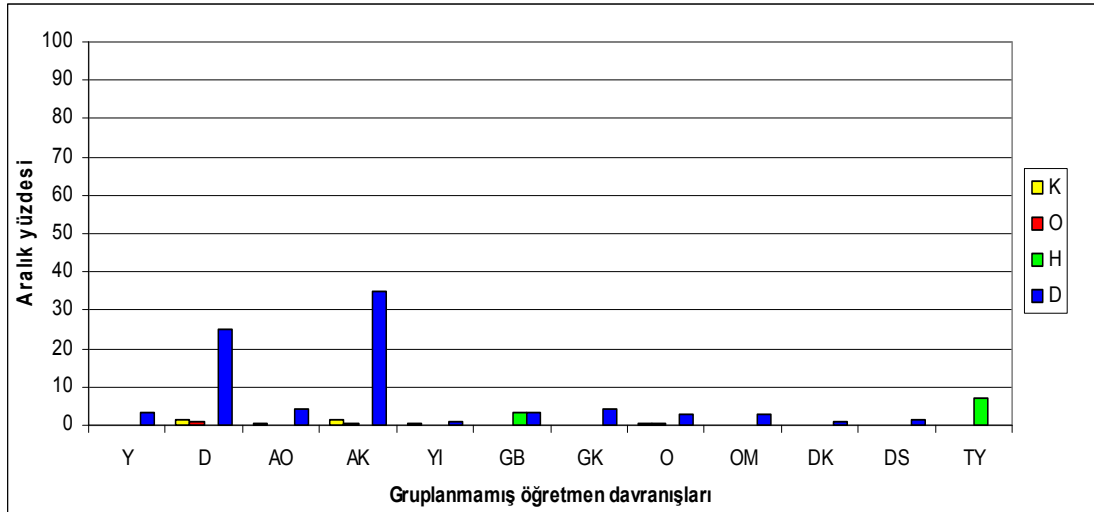
Tablo 4. Gruplanmamış Öğretmen Davranışlarının Odaklara Göre Karşılaştırılması

Davranışlar		Sıra ortalamaları**				X ²	sd	p*	Odaklar arası anlamlı farklar***
		K	O	H	D				
AKADEMİK	Y	18,00	18,00	18,00	28,00	16,667	3	,001	D-K, D-O, D-H
	D	17,95	16,55	12,00	35,50	28,934	3	,000	K-H, D-H, D-K, D-O
	AO	19,35	17,50	17,50	27,65	13,369	3	,004	D-K, D-O, D-H
	AK	19,10	14,40	13,00	35,50	31,031	3	,000	K-H, D-K, D-O, D-H
GÖREV	Yİ	20,00	18,00	18,00	26,00	9,583	3	,022	D-O, D-H
	GB	15,00	15,00	25,05	26,95	14,593	3	,002	H-K, H-O, D-K, D-O
	GK	16,50	16,50	16,50	32,50	28,889	3	,000	D-K, D-O, D-H
DİĞ.	O	18,20	19,60	16,00	28,20	11,769	3	,008	D-K, D-O, D-H
	OM	17,50	17,50	17,50	29,50	20,486	3	,000	D-K, D-O, D-H
DİS	DS	18,50	18,50	18,50	26,50	12,973	3	,005	D-K, D-O, D-H
TY	TY	16,00	16,00	34,00	16,00	33,335	3	,000	H-K, H-O, H-D

* p<0.05

** K; Kaynaştırma öğrencisi, O; Ortalama öğrenci, H; Hiçkimse, D; Diğer

***İkili kombinasyonlardaki ilk harfler, sıra ortalaması daha büyük olan odağı göstermektedir.



Şekil 4. Odaklara göre, gruplanmamış öğretmen davranışlarının* aralık yüzdeleri

* Y: yazma, D: dinleme, AO: akademik okuma, AK: akademik konuşma, YI: yardım/ipucu, GB: göreve bakma, GK: göreve ilgili konuşma, O: onaylama, OM: onaylamama, DK: diğer konuşmalar, DS: disiplinle ilgili davranışlar ve TY: tepki yok

Tablo 4'te görüldüğü gibi, gözlenen öğretmen davranışlarının hepsinde, davranışın yöneldiği odaklar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$). Öğretmen davranışların odaklara göre sıra ortalamalarına bakıldığında, “tepki yok” dışındaki bütün davranışların “diğer” odağı lehinde olduğu görülmektedir. Bu araştırmadaki, “diğer” seçeneği; sadece “kaynaştırma öğrencisi”, sadece “ortalama öğrenci” ya da “hiç kimse” olarak belirlenen odak gruplarından herhangi birine girmeyen, *diğer bütün seçenekler* anlamında kullanılmış; “diğer” odağı ile kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrencinin de içinde bulunduğu bir grup ya da tüm sınıf, ifade edilmiştir. Dolayısıyla, gözlenen bu davranışların çoğunlukla, kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrencinin de içinde bulunduğu bir grup yada “tüm sınıfa” yöneltildiği görülmektedir. Ayrıca tabloya göre, yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ise, öğretmenlerin “kaynaştırma öğrencisi” ve “ortalama öğrenci”ye yönelttikleri gruplanmamış davranışlar arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Şekil 4'teki, gruplanmamış öğretmen davranışlarının yöneltildiği odaklara bakıldığında ise, öğretmenlerin; “*akademik konuşma*” davranışını, gözlem aralıklarının %35'inde, “*dinleme*” davranışını ise aralıkların %25'inde “diğer”

odağına yönelttikleri, dolayısıyla öğretmenlerin daha çok tüm sınıfa yönelik davranış sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin gözlenebilir herhangi bir tepkilerinin olmadığı ve “*tepki yok*” olarak kodlanan aralıkların yüzdesi ise, %7,25 olarak bulunmuş ve öğretmenlerin bu davranış sırasında hiç kimseye yönelmediği/odaklanmadığı görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına göre, kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrenciye yöneltilen öğretmen davranışları arasında anlamlı fark olmadığı ve ayrıca, öğretmenlerin bu iki gruptaki öğrencilere yönelttikleri davranışlarının toplam aralık yüzdelerinin de çok düşük olduğu (K:%3,75; O:%1,75) görülmüştür. Bu nedenle, burada sadece, öğretmenin bu iki odağa yönelttiği en çok gözlenen davranışı olan ve “akademik soru, akademik yönerge ve akademik konuşma” davranışlarından oluşan, “*akademik konuşma*” davranışı ele alınmış ve bulgular bu bağlamda, diğer araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Buna göre, araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yönelik akademik konuşmalarının, ortalama öğrenciye yönelik akademik konuşmalarından daha fazla olduğu; ancak her iki öğrenciye yöneltilen akademik konuşmaların da çok düşük oranda olduğu (K:%1,5; O:%0,25) görülmektedir. Benzer bir araştırmada (Smith ve diğ., 2004), akademik soru, akademik yönerge ve akademik konuşma davranışları ayrı ayrı ele alınmış ve öğretmenlerin, düşük okuma becerisine sahip olan öğrencilere daha fazla *akademik soru* sordukları ve orta düzeyde okuma becerisine sahip öğrencilere ise daha fazla akademik konuşma davranışı gösterdikleri bulunmuştur. Başka bir araştırmada (Alves ve Gottlieb, 1986) ise, farklı bir bulguya rastlanmış ve öğretmenlerin, engelli öğrencilerle daha sık etkileşimde bulunmalarına karşın, onlara daha az *akademik soru* yönelttikleri ve daha az *geri bildirim* verdikleri; bunun sonucunda da engelli öğrencilerin, aktif akademik katılım için daha az fırsatları olduğu vurgulanmıştır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Araştırmacılar bu bulguyu, genel eğitim öğretmenlerinin, engelli öğrencilerin kaynaştırılmasının temel amacının akademik öğrenme değil, sosyalleştirme olduğunu düşünmelerinden dolayı, bu öğrencilere çok fazla öğrenme fırsatı sunmamalarına bağlamışlardır. Bu araştırmada da, kaynaştırma öğrencisi olan ve ortalama öğrencilere yöneltilen öğretmen davranışlarının çok az oranda ortaya çıktığı görülmüştür. Ülkemizdeki genel eğitim sınıflarında

genellikle, öğretici rolünde olan tek yetişkin sınıf öğretmenidir ve sınıf öğretmenleri çoğunlukla tüm sınıf öğretimi yapmaktadır. Gözlemler yapılırken, dikkati çeken bir nokta da, öğretmenlerin sadece hedef öğrencilere değil, sınıftaki diğer öğrencilere karşı da çok az odaklanması ve öğretmen davranışlarının daha çok tüm sınıfa yönelik olmasıdır. Ülkemizde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri konusunda bilgi ve beceri eksiklikleri olduğu (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005); sınıfında engelli öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin bu çocuklara yönelik tutumlarının farklılaşmadığı ve sınıfında engelli öğrenci bulunan öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri (Diken ve Sucuoğlu, 1999) bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları ile ülkemizde yapılan diğer iki araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, engelli olan ve olmayan öğrencilere yöneltilen öğretmen davranışlarının farklılaşmamasının bir nedeni olarak, öğretmenlerin, eğitim-öğretime bakış açısı ve kullandıkları öğretim yöntemlerine ek olarak, öğretimsel uyarlamaları ve özel gereksinimli öğrencilere nasıl davranacaklarını bilmemeleri olduğu düşünülebilir.

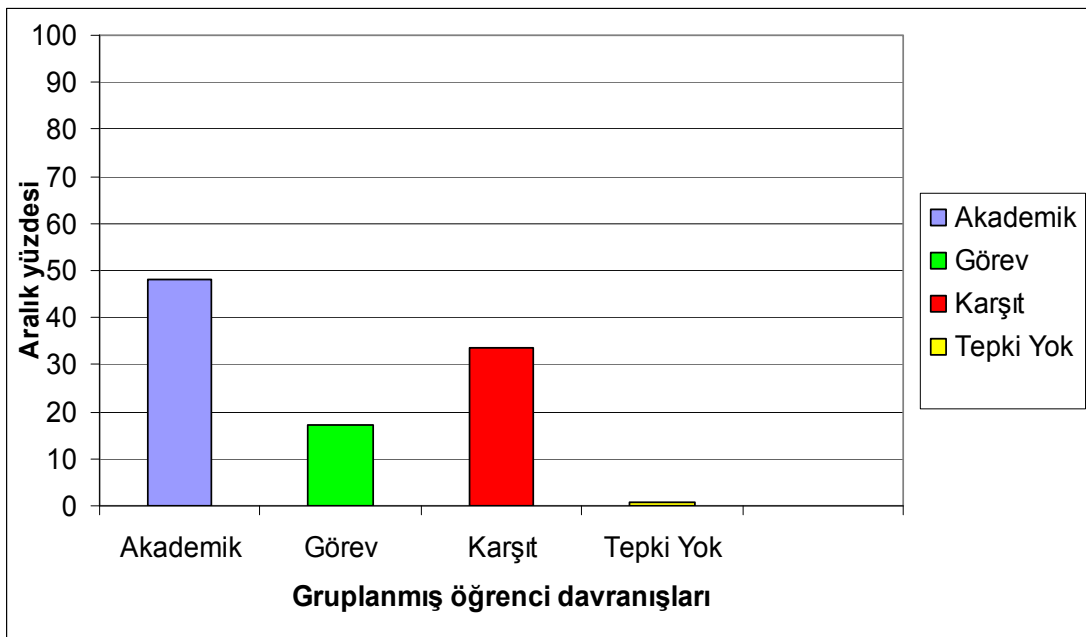
2) Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda gözlenen öğrenci davranışları nelerdir?

a) Gruplanmış ve gruplanmamış öğrenci davranışları nelerdir?

Bu çalışmada gözlenen öğrenci davranışları iki şekilde incelenmiştir. İlk olarak, öğrenci davranışları, gözlem formunda görüldüğü gibi (EK-3), akademik davranışlar (AD), görev davranışları (GD), karşıt/uygun olmayan davranışlar (KD) ve disiplin davranışları (DS) olarak gruplanmış; öğrencinin gözlenebilir herhangi bir tepkisinin olmadığı durumlarda ise, öğrenci davranışı “tepki yok” (TY) olarak kaydedilmiştir. *Gruplanmış öğrenci davranışı*, bir davranış grubunda yer alan davranışların gözlemlendiği aralık yüzdelerinin toplanarak, 10 öğrenciden oluşan grubun, grup ortalamasının alınması ile elde edilmektedir. Örneğin, öğrencilerin *akademik davranışları*; yazma (Y), dinleme (D), akademik okuma (AO) ve akademik konuşma (AK) davranışlarından, *görev davranışları*; parmak kaldırma (PK), yönergelere uyma (YU), göreve bakma (GB), görevle ilgili konuşma (GK), görevi uygulama (GU) ve

materyalleri uygun şekilde kullanma (MK) davranışlarından oluşmakta ve *karşıt davranışları* içinde, kendini uyarma (KU), yerinden kalkma (YK), ders dışı konuşma (DK), ders dışı etkinlikle uğraşma (DE), materyalleri amaç dışı kullanma (DM), karşı gelme (yönergeye uymama) (KG) ve başkalarını rahatsız etme (BR) davranışları yer almaktadır. Öğrencilerin *disiplin ile ilgili davranışları* içinde ise; disiplinle ilgili soru, cevap ve konuşmaları (DS) yer almaktadır.

Bu bölümde, ilk olarak kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrencilerin gruplanmış davranışları karşılaştırılmıştır. Bu aşamada, gruplanmış öğrenci davranışlarının görüldüğü aralık yüzdeleri; özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerden oluşan iki grup için ayrı ayrı hesaplanmış ve elde edilen yüzdeler üzerinden, iki grubun ortalamaları alınmış; sonuçları gösteren grafik Şekil 5'te sunulmuştur.

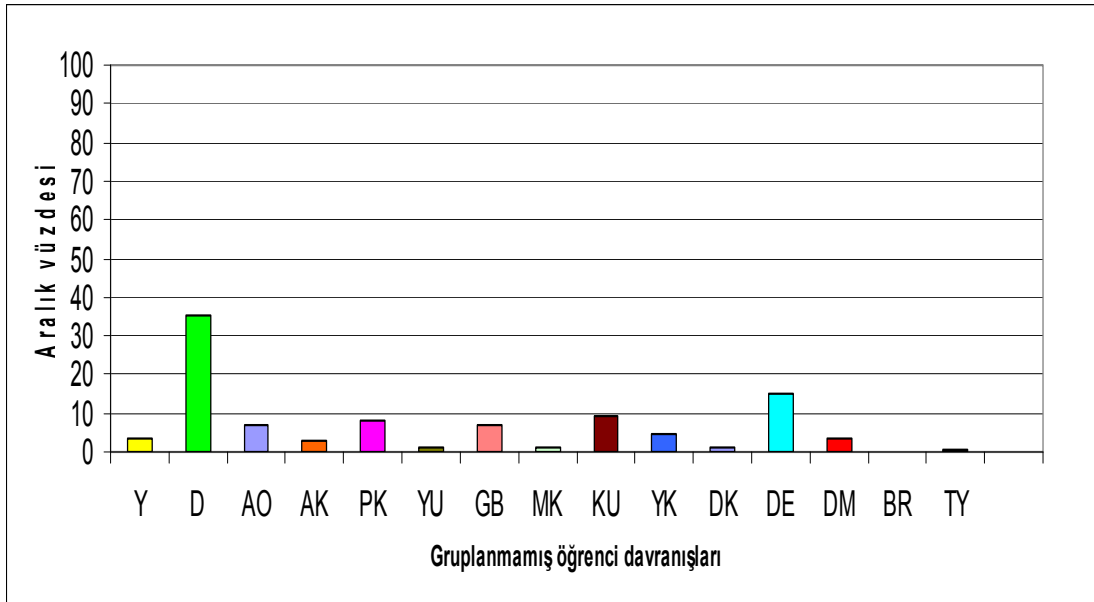


Şekil 5. Gruplanmış Öğrenci Davranışlarının toplam aralık yüzdeleri (K ve O'nun ortalaması)

Şekil 5'e göre, öğrencilerin gözlem aralıklarının %48,25'inde *akademik davranışlar*, %33,75'inde *karşıt davranışlar* ve %17,25'inde *görev davranışları* sergiledikleri görülmektedir. Öğrencilerde, disiplinle ilgili davranışlar (DS) (disiplinle ilgili soru, cevap, konuşma) ile görevle ilgili konuşma (GK), görevi

uygulama (GU) ve karşı gelme (KG) davranışları hiç gözlenmediği için grafiğe koyulmamıştır.

Bu bölümde, ikinci olarak, gözlenen öğrenci davranışlarının her biri için, toplam aralık yüzdeleri üzerinden, önce grup içi ortalama (kaynaştırma öğrencileri grubu ve ortalama öğrencilerden oluşan grup), daha sonra da grup içi ortalamalardan elde edilen yüzdeler üzerinden, iki öğrenci grubunun ortalamaları (gruplararası ortalama) hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda bulunan davranışlar için, iki grubun ortalamalarını gösteren sütun grafiği Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Gruplanmamış Öğrenci Davranışlarının* toplam aralık yüzdeleri (K ve O'nun ortalaması)

* Y: yazma, D: dinleme, AO: akademik okuma, AK: akademik konuşma, PK: parmak kaldırma, YU: yönergeye uyma, GB: göreve bakma, MK: materyal kullanma, KU: kendini uyarma, YK: yerinden kalkma, DK: ders dışı konuşmalar, DE: ders dışı etkinlik, DM: ders dışı materyal, BR: başkalarını rahatsız etme/ saldırganlık ve TY: tepki yok

Şekil 6'da görüldüğü gibi, en sık gözlenen öğrenci davranışlarının *dinleme* (%35) ve *ders dışı etkinlikle uğraşma* (%15,25) davranışı olduğu ve bunların dışında kalan davranışların ise, daha düşük oranlarda ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu bölümde, gruplanmış öğrenci davranışları iki şekilde ele alınmış ve elde edilen bulgular, alanyazındaki diğer araştırmalarla bu çerçevede karşılaştırılmıştır. Birincisinde, öğrenci davranışları akademik, görev ve karşıt davranışlar olarak üç grupta toplanmış ve bu gruplanmış davranışlar karşılaştırılmıştır. İkincisinde ise, akademik davranışlar bir grup; bunun dışında kalan davranışlar (akademik olmayan davranışlar ya da akademik tepkilerin gözlenmediği aralıkların toplamı) ise diğer bir grubu oluşturmuş ve böylece bu iki grup karşılaştırılmıştır. Bazı araştırmalarda bu ikinci türdeki karşılaştırma yapılırken, akademik davranışlar için “görev üzerinde çalışma”, akademik olmayan davranışlar için de “görev/ders dışı çalışma” ifadeleri kullanılmıştır.

Birinci tür karşılaştırmada, bu araştırmada en sık gözlenen davranışların, *akademik davranışlar* (%48,25), *karşıt davranışlar* (%33,75) ve *görev davranışları* (%17,25) olduğu görülmektedir. İkinci tür karşılaştırmada ise; kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrencilerin, akademik olan ve olmayan davranışlarının aralık yüzdeleri arasında çok büyük bir fark olmadığı, *akademik davranışların*, aralıkların %48,25’inde; *akademik olmayan davranışların* ise aralıkların %51,75’inde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bulgu, alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Smith ve diğ. (2004), akademik tepkilerin gözlendiği aralık yüzdesini %56,6; akademik olmayan davranışları ifade eden ve “akademik tepki yok” şeklinde kodlanan aralıkların yüzdesini ise %43,4 olarak bulmuştur. Yapılan diğer araştırmalar da en sık gözlenen davranış grubu olarak, akademik davranışlar ilk sırada yer almakta ve bu durum farklı derecelerde engelli olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda (Logan, Bakeman ve Kefe, 1997; Ysseldyke, Christenson, Thurlow ve Skiba, 1987: Akt. Hollowood, 1994) ve farklı sınıf düzeylerinde de (Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002) değişmemektedir.

Kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrenciler birlikte ele alınarak, gruplanmamış öğrenci davranışları incelendiğinde ise, en sık gözlenen öğrenci davranışlarının, *dinleme* ve *ders dışı etkinliklerle uğraşma* davranışı olduğu görülmektedir. Benzer araştırmalarda da (Logan, Bakeman ve Kefe,

1997; Smith ve diğ., 2004; Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002) en sık gözlenen öğrenci davranışlarının *dikkat/ dinleme* ve *yazma* davranışı olduğu görülmüştür.

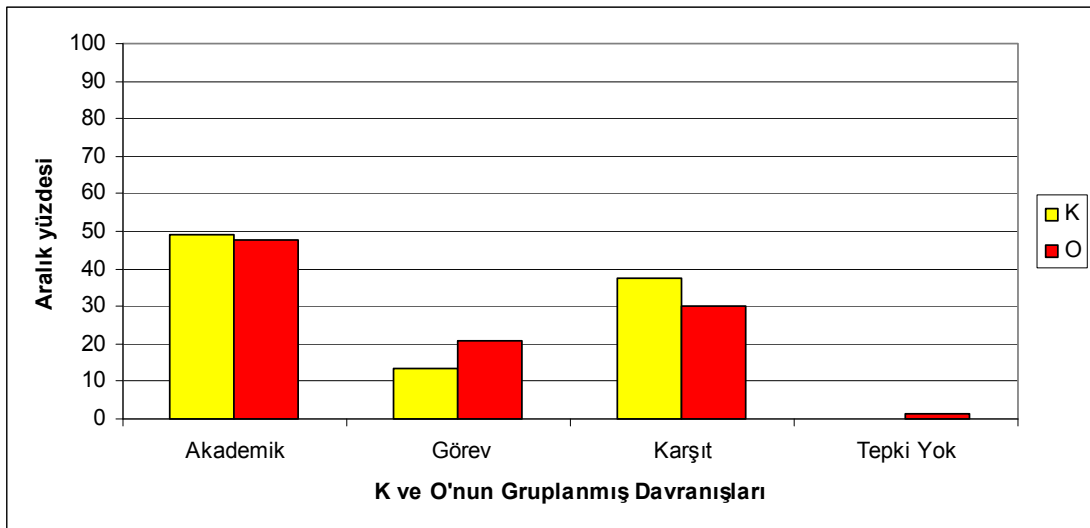
b) Kaynaştırma öğrencileri ve ortalama öğrencilerin davranışları arasında fark var mıdır?

Bu aşamada, ilk olarak kaynaştırma öğrencileri ve ortalama öğrencilerde gözlenen, gruplanmış ve gruplanmamış öğrenci davranışlarının aralık yüzdeleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için, Mann Whitney U-Testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5’de gösterilmiştir. Öğrenci gruplarına göre, gözlenen gruplanmış davranışların aralık yüzdelerini gösteren sütun grafiği ise Şekil 7’de sunulmuştur.

Tablo 5. Gruplanmış Öğrenci Davranışlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

Davranışlar	Kaynaştırma Öğrencisi		Ortalama Öğrenci		U	P*
	Sıra ort.	Sıra top.	Sıra ort.	Sıra top.		
Akademik D.	11,35	113,50	9,65	96,50	41,500	.518
Görev D.	8,60	86,00	12,40	124,00	31,000	.148
Karşıt D.	11,35	113,50	9,65	96,50	41,500	.518
Tepki Yok	10,00	100,00	11,00	110,00	45,000	.317

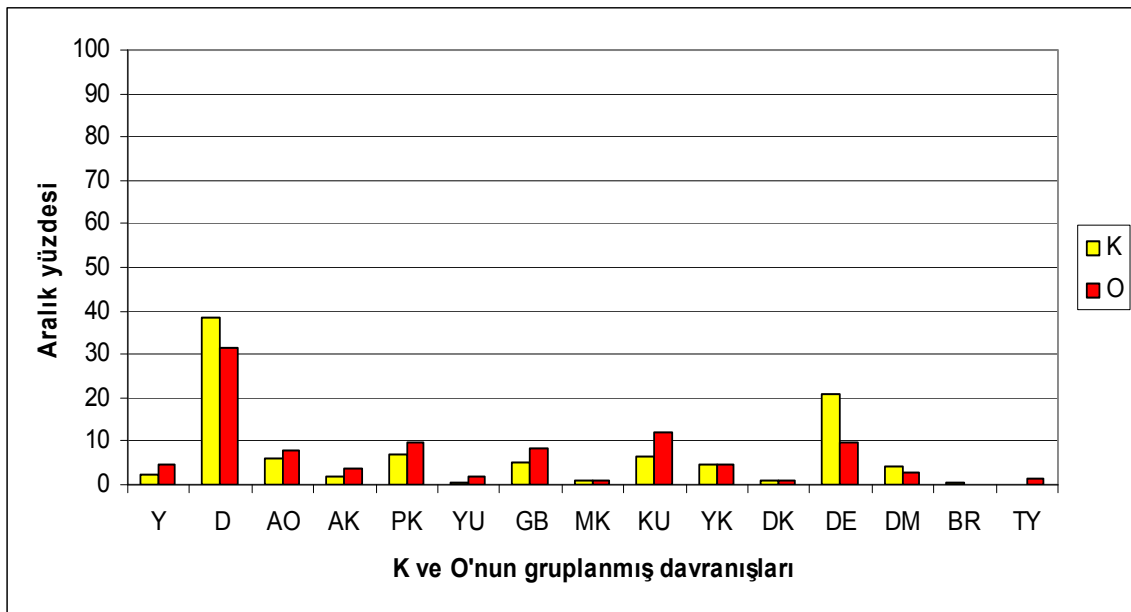
* p<0.05



Şekil 7. K ve O öğrencilerinin gruplanmış davranışlarının aralık yüzdeleri

Tablo 5’de görüldüğü gibi, kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrencinin, gruplanmış öğrenci davranışlarının aralık yüzdeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p < .05$). Şekil 7’deki grafiğe göre de, kaynaştırma öğrencilerinin *akademik davranışları* (K:%49; O:%47,5) ve *karşıt davranışlarının* (K; %37,5, O; %30) ortalama öğrencilerinkine benzer oranda ortaya çıktığı görülmektedir. Görev davranışları açısından bakıldığında ise, ortalama öğrencilerin *görev davranışlarının* kaynaştırma öğrencilerinkinden daha fazla oranda olduğu görülmektedir (K:%13,5, O:%21). Öğrencilerde disiplinle ilgili davranışlar (DS) (disiplinle ilgili soru, cevap, konuşma vs.) ile kaynaştırma öğrencisinin “tepki yok” davranışı hiç gözlenmediği için grafiğe koyulmamıştır.

İkinci olarak, önce kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrencinin, her bir davranışının aralık yüzdelerine bakılmış, daha sonra elde edilen aralık yüzdeleri üzerinden, iki grup karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre hazırlanan sütun grafiği, Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. K ve O’nun Gruplanmış Davranışlarının* Aralık Yüzdeleri

* Y: yazma, D: dinleme, AO: akademik okuma, AK: akademik konuşma, PK: parmak kaldırma, YU: yönergeye uyma, GB: göreve bakma, MK: materyal kullanma, KU: kendini uyarma, YK: yerinden kalkma, DK: ders dışı konuşmalar, DE: ders dışı etkinlik, DM: ders dışı materyal, BR: başkalarını rahatsız etme/ saldırganlık ve TY: tepki yok

Şekil 8'de görüldüğü gibi, en sık gözlenen öğrenci davranışlarının; “dinleme” (K;%38,5, O;%31,5), “ders dışı etkinlikle uğraşma” (K;%21, O;%9,5), “kendini uyarma” (K;%6,5, O;%12), “parmak kaldırma” (K;%7, O;%9,5),” akademik okuma” (K;%6, O;%8) ve “göreve bakma”(K;%5, O;%8,5) olduğu görülmektedir. Bunların dışında kalan davranışların ise, daha düşük oranda ortaya çıkmaktadır.

Bu bölümde, bulgular alanyazın ile karşılaştırılırken, gruplanmış öğrenci davranışları iki şekilde ele alınmıştır. Birincisinde, öğrencilerin davranışları, akademik olan ve olmayan davranışlar şeklinde iki ana gruba ayrılmış ve buna göre bulgular yorumlanmıştır. İkincisinde ise, öğrencilerin davranışları, akademik, görev ve karşıt davranışlar olarak ele alınmış ve bulgular buna göre yorumlanmıştır.

Birinci tür karşılaştırmaya göre; bu araştırmada öğrenci davranışları, genel olarak akademik olanlar ve akademik olmayanlar şeklinde iki gruba ayrılır. Bu araştırmada, ortalama öğrencilerin akademik olmayan davranışlarının (%52,5), kaynaştırma öğrencilerin akademik olmayan davranışlarına (%51) benzer oranda ortaya çıktığı görülmektedir. Smith ve diğ.(2004) de, yaptıkları araştırmada, akademik tepki yok olarak kodlanan aralıkların yüzdesine göre karşılaştırma yapmışlar ve düşük okuma becerisine sahip olan öğrencilerin (%47,2), akademik olmayan davranışlarının, orta düzeyde okuma becerisine sahip öğrencilerininkine benzer olduğunu (%41,7) bulmuşlardır. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları ile diğer araştırmanın bulgularının paralellik gösterdiği görülmektedir.

İkinci tür karşılaştırmaya göre, bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin akademik, görev ve karşıt davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını ancak, davranışların aralık yüzdeleri açısından, iki grup arasında çok küçük bazı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, alanyazındaki diğer araştırmalarla (Smith ve diğ., 2004; Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002;) da desteklenmektedir. Thurlow ve diğerleri (1983) de, yaptıkları araştırmanın sonucunda benzer şekilde, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin akademik, görev ve karşıt tepkileri arasında anlamlı fark olmadığını ancak, iki gruptaki öğrencilerin belirli

türdeki akademik tepkilere harcadıkları zaman açısından farklılık olduğunu gözlemişlerdir.(Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Örneğin; öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin yazı yazmaya daha fazla zaman harcadığı, öğrenme güçlüğü olanların ise; akademik oyunlar oynama, sesli okuma, dersle ilgili konuşma, dersle ilgili soru sorma ve cevap vermeye daha fazla zaman harcadığı görülmüştür.

Bu araştırmada öğrenci davranışları açısından, kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrenciler arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Buna göre, çalışma grubundaki kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi davranışlarının engelli olmayan akranlarına benzer olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerilerinin ele alındığı bir araştırmada (Batu, 1998) da, öğretmenler kaynaştırma uygulamalarının engelli öğrencilere birçok yararı olduğunu, özellikle zihin engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından en fazla yararlanan grup olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, hafif derecede engelli olmaları, bu öğrencilerin, sınıflarına daha kolay uyum sağlamalarına ve akranlarıyla benzer davranışlar göstermelerine etki etmiş olabilir.

Gruplanmış öğrenci davranışları, akademik, görev ve karşıt davranışlar olarak ayrı ayrı ele alındığında; kaynaştırma öğrencilerinin akademik davranışları ile ortalama öğrencilerin akademik davranışları arasında anlamlı fark olmadığı ve iki grubun akademik davranışlarının aralık yüzdelerinin benzer oranda olduğu görülmektedir. Öğrenci davranışı ve öğretmen odağına birlikte bakıldığında ise, kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrenciye yöneltilen öğretmen davranışları arasında anlamlı fark olmamakla birlikte, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yönelttiği davranışlarının aralık yüzdesinin, ortalama öğrenciye yönelttiği davranışlarının aralık yüzdesinden fazla olduğu, yani kaynaştırma öğrencisinin daha fazla öğretmen davranışının odağında olduğu görülmektedir (K:%3,75; O:%1,75). Logan ve diğ. (1997), yaptıkları araştırmanın sonucunda, diğer bazı değişkenlerin yanında birebir öğretim ve öğretmen davranışının odağında yer almanın, akademik davranışları arttırdığını bulmuşlardır. Dolayısıyla bu araştırmada da kaynaştırma öğrencisinin, ortalama öğrenciden daha fazla, öğretmenin ilgi

odağında/dikkatinde olması, onun akademik davranışlarını arttırmada rol oynamış olabilir.

Öğrencilerin görev davranışları karşılaştırıldığında; her iki gruptaki öğrencilerin, görev davranışlarının toplam aralık yüzdelerinin, düşük olmadığı görülmektedir (K:%13,5; O:%21). Rotholz ve diğerlerine (1989) göre, görevle ilgili davranışların artması, öğrenmeye hazırlayıcı davranışlarla çok fazla zaman geçirildiğini ancak bunun aktif akademik tepki için yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu araştırmada da, her iki gruptaki öğrenciler, orta düzeyde görev davranışları göstermişler, ancak bunlar akademik davranışları ortaya çıkarmaya yeterli olamamıştır. Öğrencilerin görev ile ilgili davranış göstermeleri, akademik tepkilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Örneğin, öğretmenin yönergesine uygun olarak, çantasından kitap defter gibi ders materyallerini çıkaran bir öğrenci, bir sonraki yönerge ile okuma ya da yazma tepkileri göstermeye hazır hale gelebilecektir. Benzer şekilde, ders esnasında öğretmenin sorusuna cevap vermek ya da soru sormak için sürekli parmak kaldıran bir öğrenci, öğretmen ona söz verdiğinde akademik konuşma davranışı gösterebilecektir. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilerin görevle ilgili davranışlarını arttırmaya yönelik müdahalelerinin de, akademik tepkilerinin ortaya çıkmasına imkan sağlayacağı düşünülmektedir.

Karşıt davranışlar açısından bakıldığında ise; kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrencilerin karşıt davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak, kaynaştırma öğrencilerin karşıt davranışların aralık yüzdesi (%37,5) ile ortalama öğrencilerinin karşıt davranışlarının aralık yüzdesi (%30) arasında çok küçük bir farklılık olduğu görülmektedir. Alanyazında da benzer bulguları elde eden çalışmalara rastlanmıştır. Mc-Kinney ve Feagans (1984: Akt. Bulgren ve Carta, 1992), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, engelli olmayan sınıf arkadaşlarından daha az görev üzerinde çalışma (on-task) ve daha fazla ders dışı davranış (of-task) gösterme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Araştırmacılar, ders dışı davranışların, akademik gelişim ile negatif yönde ilişkili olmasından dolayı, bu bulguyu özellikle anlamlı bulmuşlardır. Slate ve Saudargas (1987), engelli öğrencilerin öğretmenle etkileşiminden sonra, derslerinin başına dönmelerinin, engelli olmayan akranlarına oranla daha

uzun zaman aldığı ve daha fazla uygun olmayan (karşıt) davranış gösterdiklerini bulmuşlardır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Ergenler üzerinde yapılan, araştırmada (Zigmond, Kerr ve Schaeffer, 1988) ise, araştırmacılar, ikinci kademe kaynaştırma sınıflarında, “pasif öğrenci / öğrenci”yi; uygun ders araç gereçleriyle sınıfa gelmeyen, zamanın sadece % 60 kadarında öğretime katılan, genellikle soru sormayan ya da cevap vermeyen ancak, genellikle öğretmenin süreçle ilgili yönergelerini izleyen öğrenci olarak tanımlamışlar ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu performans düzeyinin, engelli olmayan ergen grubundakilerden anlamlı ölçüde farklılık göstermediğini bulmuşlardır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Bender (1985) ise, masada bağımsız çalışma esnasında, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük başarılı akranlarının pasif/ ders dışı davranışları arasında fark olmadığını, ancak tüm sınıf (bütün grup) öğretimi sırasında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha fazla “pasif/ ders dışı davranış” sergilediklerini bulmuştur (Akt. Bulgren ve Carta, 1992).

Öğrenci davranışları, gruplanmamış davranışlar açısından ele alındığında ise; en sık gözlenen öğrenci davranışlarının; *dinleme ve ders dışı etkinliklerle uğraşma* davranışları olduğu görülmektedir. Bu bulgu özel gereksinimli öğrenciler açısından önemli bulunmuştur. Bu araştırmada, gözlem yapılan sınıflarda, kaynaştırma öğrencilerinin en sık gözlenen davranışının “dinleme” olarak ortaya çıkması şöyle yorumlanabilir. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla kullanılan video-kayıtları, Türkçe dersinde çekilmiştir ve bu derste genellikle okuma, soru sorma ve cevap verme gibi etkinlikler, tüm sınıf öğretimi şeklinde yapılmaktadır. Öğretim etkinliği ve öğretim görevini içeren sınıf ortamı; Cooper ve Speece’in (1990), yaptığı bir araştırmada, “kağıt-kalem olmayan görevler (okuma ve sözlü cevap gibi), belirsiz/ dağınık yapı (tüm sınıf öğretimi gibi) ve ilgili öğretmen (hedef ve diğer öğrencilere odaklanma) şeklinde tanımlanmıştır. Bu derste, temel etkinlik dil/ iletişim üzerinedir ve ders tipik olarak, öğretmen ve öğrenciler arasında tartışma/konuşma şeklinde işlenir. Öğretmenler çoğunlukla, risk altında olmayan (normal gelişim gösteren) öğrencilere sorular sorar ya da onları dinlerler, bu nedenle risk altındaki öğrenciler tipik bir şekilde, “dinleme” ya da “etrafına bakınma” davranışı sergilerler. Bu nedenle, sınıflardaki bu öğretimsel ortamın yüksek oranda görülmesi, risk altındaki öğrencilerin özel

eğitime yerleştirilme riskini arttırmaktadır. Bu araştırmada da, kaynaştırma öğrencilerinin en fazla, *dinleme ve ders dışı etkinlikle uğraşma (etrafinı bakınma vb.)* davranışları gosterdikleri gürülmüştür. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu şekilde ders işlemesi, ilk bakışta akademik davranışları arttırıyor gibi gözükse de, öğrencileri pasif dinleyiciler durumuna soktuğu için ve özel eğitime yerleştirilme riskini arttırdığu için, bu tip bir öğretim ortamının öğretmenler tarafından çok fazla tercih edilmemesi gerekmektedir.

3) Öğretmen ve öğrenci davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?

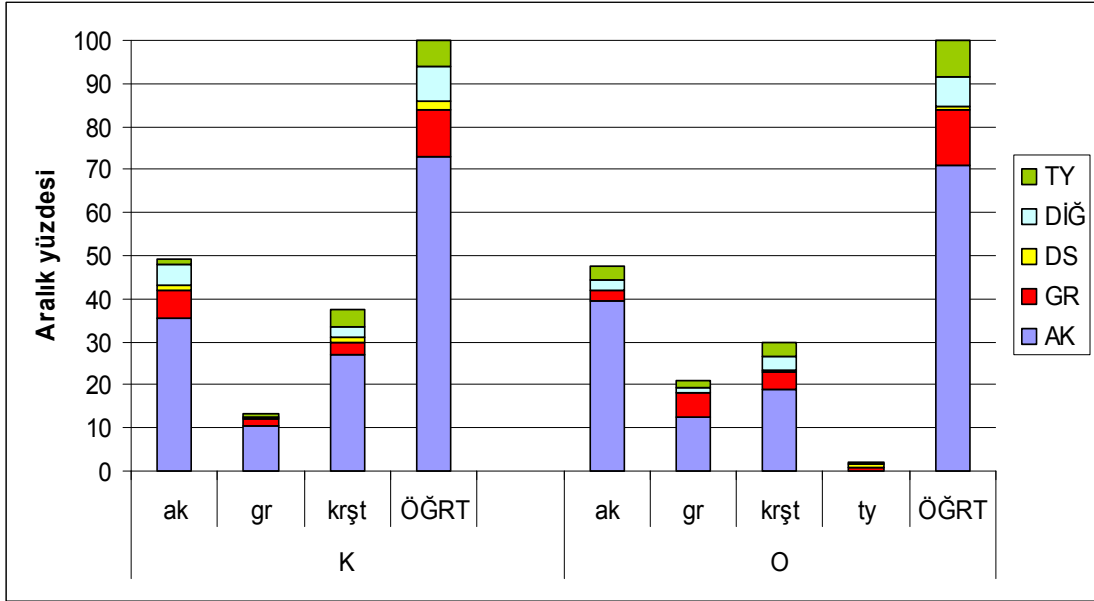
Bu bölümde, öğretmen öğrenci davranışlarını karşılaştırılmak amacıyla, eşleştirilen gözlem aralıklarında gözlenen, gruplanmış öğretmen-öğrenci davranışlarının aralık yüzdeleri hesaplanmış ve bu yüzdeler üzerinden karşılaştırma yapılmıştır. Bu bölümde ayrıca, öğrencilerin gruplanmış davranışlarının kendi içindeki ilişkisine de bakılmış; bu amaçla öğrencilerin gruplanmış davranışlarının aralık yüzdeleri üzerinden korelasyon hesaplanmıştır.

Bu aşamada ilk olarak, öğretmen öğrenci davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla, öğretmen-öğrenci gözlem formları üzerinde eşleştirilmiş olan aralıklarda gözlenen öğretmen ve öğrenci davranışları karşılaştırılmıştır.

a. Bu işlem için önce öğretmen-öğrenci gözlem formlarındaki, gözlem aralıklarının eşleştirilmesi yapılmıştır. 20 dakikalık gözlem süresinde yer alan, toplam 40 gözlem aralığı (bir öğretmen için 40 aralık, iki öğrenci için toplam 40 aralık), her bir aralıkta, bir öğretmen ve bir öğrenci davranışı olacak şekilde eşleştirilmiş, daha sonra öğretmen ve kaynaştırma öğrencisinin karşılaştırıldığu aralıklar ile öğretmen ve ortalama öğrencinin karşılaştırıldığu aralıklar birbirinden ayrılmıştır.

b. Kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrenci için ayrı ayrı yapılan bu karşılaştırmanın sonucunda, gözlenen öğretmen-öğrenci davranışlarının aralık yüzdeleri hesaplanmıştır.

c. Son olarak, gözlem formundaki gibi davranışlar gruplanmış ve her bir grupta yer alan davranışların yüzdeleri toplanarak, grup yüzdeleri bulunmuştur. Bu işlem gözlem yapılan bütün sınıflar için tekrarlanmış ve 10 sınıftan elde edilen sonuçlar birleştirilmiş; öğretmen ve iki grup için ayrı ayrı elde edilen yüzdeler üzerinden hazırlanan sütun grafiği Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Öğretmen ve öğrenci davranışlarının aralık yüzdeleri

* K: kaynaştırma öğrencisi, O: ortalama öğrenci, ÖĞRT: öğretmen,
Ak: akademik davranışlar, Gr: görevle ilgili davranışlar, Krş: karşıt davranışlar, Ty: tepki yok.

Şekil 9'da, aynı gözlem aralığında gözlenen ve en fazla oranda ortaya çıkan, öğretmen-öğrenci davranışlarına yer verilmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin "teпки yok" davranışı hiç gözlenmediği için grafiğe koyulmamıştır. Buna göre, öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik davranışlarının aralık yüzdelerine bakıldığında; öğretmenler kaynaştırma öğrencisi ile eşleştirildiği aralıkların %73'ünde akademik davranışlar, %11'inde görevle ilgili davranışlar; ortalama öğrenci ile eşleştirildiği aralıkların %71'inde akademik davranışlar, %13'ünde ise görevle ilgili davranışlar sergilemektedirler. Öğretmenlerin akademik davranışlarına karşılık öğrenciler de en fazla oranda akademik tepkiler göstermektedirler (K,%35,5; O,%39,5). Öğretmen davranışları ile öğrencilerin görev davranışlarının aralık yüzdelerine bakıldığında; öğretmenler akademik davranışlar sergilediğinde, kaynaştırma

öğrencileri aralıkların %10,5'inde, ortalama öğrenciler ise, aralıkların %12,5'inde, görevle ilgili davranış göstermektedirler. Son olarak, öğretmen davranışları ile öğrencilerin karşıt davranışlarının aralık yüzdelerine bakıldığında; öğretmenler akademik davranışlar sergilediğinde, kaynaştırma öğrencileri aralıkların %27'sinde, ortalama öğrenciler ise, aralıkların %19'unda, karşıt davranış sergilemektedirler.

Eşleştirilmiş aralıklarda gözlenen, öğretmen-öğrenci davranışlarına göre, öğretmenlerin akademik davranışları karşısında; öğrencilerin en fazla oranda, akademik davranış sergiledikleri görülmektedir. Alanyazında da, bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde, düşük, orta ve yüksek düzeyde okuma becerisine sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda (Smith ve diğ., 2004); orta, ağır ve ileri derecede engelli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda (Logan, Bakeman ve Kefe, 1997) ve ağır derecede engelli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda (McDonnell, Thorson ve McQuivey, 1998), genel eğitim öğretmeni öğretim yaparken, en sık gözlenen öğrenci davranışlarının akademik davranışlar olduğu görülmüştür. McDonnell ve arkadaşları (1998) ayrıca, öğretmenin akademik davranışları ile öğrencilerin akademik tepkileri arasında, pozitif bir ilişki olduğunu bulmuşlar ve genel eğitim öğretmeni öğretim yaparken, engelli öğrencilerin akademik davranışlarının yüksek oranda ortaya çıkmasını, ağır derecede engelli öğrencilerin çoğunun, genel eğitim öğretmenlerine karşı olumlu tepki gösterdikleri şeklinde yorumlamışlardır. Araştırmacılar ayrıca, tüm sınıf öğretimi yapılırken öğrencilerin akademik tepki oranlarının yüksek olmasını, öğrencilerin tüm sınıf öğretimi sırasında, akademik tepkilerini sürdürdüklerine bağlamışlar ancak bu bulgunun, öğrencilerin farklı grup yapıları (öğretim grubu) içinde, kritik beceriler, etkinlikler ve rutinleri nasıl ve ne şekilde kazandıkları, genelleştirdikleri ve sürdürdüklerini göstermediğini vurgulamışlardır. Bu araştırmanın sonuçları ile diğer araştırmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde, özel gereksinimli öğrencilere, çoğunlukla, genel eğitim öğretmenleri tarafından öğretim yapıldığı ve genel eğitim öğretmenin akademik davranışları arttığında, öğrencilerin de akademik davranışlarının arttığı görülmekte ve bu bulgu, öğretmen-öğrenci davranışlarının ilişkisini güçlendirmektedir.

Bu çalışmada ayrıca, öğrencilerin kendi davranışları arasında bir ilişki olup olmadığına da bakılmış; iki gruptaki öğrencilerin gruplanmış davranışlarının aralık yüzdeleri üzerinden, Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanarak (Büyüköztürk, 2004; Karagöz ve Ekici, 2004) elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. K ve O'nun gruplanmış davranışları arasındaki korelasyon

	Kaynaştırma öğrencisi	Ortalama öğrenci
	Karşıt D.	Karşıt D.
Akademik D.	-0.78*	-0.79*
Görev D.	-0.56	-0.90*

*p < 0.01

Tablo 6 incelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin *akademik davranışları* ile *karşıt davranışları* arasında, yüksek düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,782$; $p < .01$). Buna göre kaynaştırma öğrencilerin akademik davranışları arttıkça, karşıt davranışlarının azaldığı; dersle ilişkili akademik davranışların sergilenmesinin, karşıt davranış olarak tanımladığımız problem davranışlarının ortaya çıkmasını engellediği/ azalttığı söylenebilir. Tablo incelendiğinde, ayrıca ortalama öğrencilerin *karşıt davranışları* ile *akademik davranışları* arasında ($r = -0,792$; $p < .01$) ve *karşıt davranışları* ile *görev davranışları* arasında ($r = -0,901$; $p < .01$), yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre ortalama öğrencilerin de akademik ve görev davranışları arttığında, karşıt davranışlarının azaldığı söylenebilir.

İstatistiksel analiz sonucuna göre, karşıt davranışlar açısından öğrenci grupları arasında anlamlı fark olmamakla birlikte, öğrencilerin akademik davranışları ile karşıt davranışları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüş ve karşıt davranışlar, akademik davranışları ve akademik gelişmeyi olumsuz yönde etkilediği (Mc-Kinney ve Feagans, 1984: Akt. Bulgren ve Carta, 1992), için bu bulgu önemli bulunmuştur. Dolayısıyla, akademik davranışların fazla olduğu durumlarda, öğrencinin derse katıldığı düşünülerek, hem kaynaştırma öğrencileri hem de ortalama öğrencilerin karşıt davranışlarının daha az oranda olması ya da hiç olmaması beklenir.

Özetle, bu çalışmanın sonuçları öğrenci davranışları açısından değerlendirildiğinde, kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren akranların akademik, görev ve karşıt davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını göstermekte ve bu durum kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarına uyum sağlayabildiklerini düşündürmektedir. Ancak, kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrencilerden oluşan her iki grubun da, karşıt davranışlarının dikkate değer oranda ortaya çıktığı görülmektedir. Küçükahmet (2004), diğer çocukların da zaman zaman sergiledikleri karşıt davranışların, özel gereksinimli çocuklarda daha sık ortaya çıkması nedeniyle, bu çocukların genel eğitim sınıflarından dışlandığını; birçok öğretmenin, bu öğrencilerin sınıf düzenini bozduklarını düşündüklerini ve bu yüzden engelli öğrencileri sınıflarına kabul etmek istemediklerini dile getirmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerin çoğunluğu, engelli öğrencilerin sınıfı rahatsız edeceklerini ve daha fazla ilgiye gereksinim duyacaklarını belirtmişlerdir (Scruggs ve Mastropieri, 1996). Ancak birçok sınıf öğretmenin düşündüğünün tersine, karşıt davranışların özel gereksinimli öğrenciye özgü olmadığı ve sadece çocuğun yetersizliğine bağlı olarak ortaya çıkmadığı; sınıf ortamının düzenlenişi, çocukların oturma düzeni, sınıfların büyüklüğü (öğrenci sayısı), öğretim hızı, kullanılan ders araçların özellikleri, ders programı, dersin içeriği (konunun zorluğu), öğretmenin ya da idarecilerin davranışları, beklentileri ve çocuklara yaklaşımlarının da karşıt davranışların ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmüştür (Westwood, 1997). Bu açıklamalara dayanarak, bu araştırmanın sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin karşıt davranışları ile ortalama öğrencilerin karşıt davranışları arasında anlamlı fark çıkmamış olması, önemli bir bulgu olarak görülmüştür. Çünkü bu bulgu engelli olan ve olmayan öğrencilerin karşıt davranışlarının benzer olduğunu ve engelli olmayan öğrencilerinin de, en az engelli olanlar kadar uygun olmayan davranış gösterdiklerini, başka bir deyişle, ders dışı davranışların sadece engelli öğrencilere özgü olmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu durum, karşıt davranışların, sadece özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine ya da engellerine bağlı olarak ortaya çıkmadığını, öğrencinin dışındaki; sınıf çevresi ya da öğretmen davranışı gibi faktörlerin de, karşıt davranışların ortaya çıkmasında etkili olduğunu düşündürmektedir.

Yapılan bir araştırmada (Çiftçi, Yıkış ve Altun, 2001), kaynaştırma sınıfında çalışan öğretmenlerin, ders işlerken kaynaştırma öğrencisinin olumlu davranışlarını artırmak için pekiştireç kullanmadıkları, bazı öğretmenlerin ise, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinin farkında dahi olmadıkları görölmüştür. Bu araştırmanın sonucunda ise, öğretmenlerin sadece özel gereksinimli öğrencilere değil, bütöün öğrencilere karşı, neredeyse hiç pekiştireç (onaylama davranışı) kullanmadıkları görölmüştür. Her iki araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tüm öğrencilere karşı herhangi bir sözel ya da sözel olmayan pekiştireç kullanmadıkları görölmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilerin karşıt davranışlarını önlemek ve akademik tepkilerini arttırmak için, pekiştireçlerin önemine inanmaları ve sınıftaki tüm öğrencilere yönelik olarak etkili pekiştireç kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları öğretmen davranışları açısından değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere karşı davranışlarının farklılaşmadığı, öğretmenlerin çoğunlukla tüm sınıf öğretimi yaptıkları, sınıftaki her hangi bir öğrenci ile bireysel olarak çok az ilgilendikleri ve çok az birebir öğretim yaptıkları görölmüştür. Ülkemizde yapılan çalışmalar öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve bu öğrenciler için yapılabilecek öğretimsel uyarlamalar konusunda bilgi ve beceri eksiklikleri olduğunu ayrıca, kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütölmesi için, personel, araç-gereç vb. gibi çeşitli alanlarda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Diken ve Sucuoğlu 1999; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Ancak kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olarak, bahsedilen eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmesinin yanında, bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, öğretmenlerin sınıflarında kolaylıkla uygulayabilecekleri bazı küçük müdahalelerin bulunduğu düşünölmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin, sınıflarındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere yönelik davranışlarının farklılaşmadığı, öğretimin odağını farklılaştırmadıkları, öğretimsel uyarlamalar yapmadıkları ve öğretimi bireyselleştirmedikleri görölmüştür. Araştırma sırasında yapılan kişisel

görüşmelerde de öğretmenler, bunun gerekçesi olarak hem sınıfların kalabalık olmasını hem de kendilerinin bu konudaki bilgi ve beceri eksikliklerini öne sürmüşlerdir. Oysa öğretmenler, kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgi ve becerileri olmasa da, sınıflarında öğretim grubunu yapılandırmaya yönelik bazı küçük müdahaleler yapabilirler; tüm sınıf öğretimi yerine küçük grup öğretimi ya da akran öğretimi kullanabilirler, ayrıca sınıfta yardımcı (gönüllü) kullanarak, birebir öğretimi daha fazla uygulayabilirler. Birçok kaynağa (Friend ve Bursuck, 2002; Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996; Wood, 1998) göre de, öğrenmede ortaya çıkan bireysel farklılıkları azaltmak amacıyla öğrenci grupları oluşturmak yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir ve bu gruplar, öğrencilerin eğitimsel düzeylerine ve öğrenme yetenekleri, hızları ve biçimlerine göre oluşturulabilir.

Sonuç olarak, Türkiye'deki var olan eğitim sistemine bakıldığında, gittikçe artan sayıda özel gereksinimli öğrencinin, genel eğitim sınıflarına yerleştirildiği (kaynaştırıldığı), ancak öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri, gereksinimleri ve öğretimsel uyarlamalar gibi konularda, bilgi ve beceri eksiklikleri olduğu görülmektedir. Oysa bu çalışmada da görüldüğü gibi, hafif derecede zihin engelli olan öğrenciler, genel eğitim sınıflarında akranlarıyla benzer davranışlar sergilemektedirler. Ayrıca, yapılan araştırmalarda, öğretmen-öğrenci davranışları arasında bir ilişki olduğu ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre, öğretmen davranışlarının da farklılaşması gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışmada da, alanyazında olduğu gibi, sınıf ortamında öğretmen-öğrenci davranışlarının neler olduğuna dikkat çekilmiş ve bu konuda öğretmenlerin farkındalığını arttırmak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin, sınıflarında yapacakları bazı küçük müdahaleler ve öğretimsel uyarlamalarla, özel gereksinimli olan yada olmayan tüm öğrencilerin, aktif akademik tepkilerinin artacağı ve böylece akademik başarılarının da artacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlere kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik uzun eğitim seminerleri vermek yerine, öğretmenlere engelli olan ve olmayan tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, problem odaklı müdahalelerin öğretilmesi ve işbaşında eğitim yoluyla, daha kısa

sürede ilerleme kaydedilebileceği ve sınıflarda etkili ve verimli eğitim ortamının sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları yorumlanırken bazı sınırlılıkların göz önünde tutulması gerekmektedir. İlk olarak, araştırmanın amacı öğretmen-öğrenci davranışlarını incelemek olduğundan, öğretimsel koşulları oluşturan etmenlerden, öğretmen ve öğrenci davranışı ele alınmış, *sınıf çevresi* değişkeni ise araştırmanın dışında bırakılmıştır. Ülkemizdeki okullarda, sınıfların kalabalık olması, oturma düzeninin (sıra düzeni) genellikle sabit olması, çalışma merkezlerinin olmaması ve çekim için tek derste izin alınabilmesi vb. gibi nedenlerle, etkinlik türü, görev çeşidi ve sınıf yapısından (öğretim grubu) oluşan sınıf çevresine ilişkin özellikler incelenmemiştir. Çevresel-davranışsal değerlendirmenin tam olarak gerçekleştirilebilmesi için bu üç değişkene ilişkin verilerin toplanmasına ihtiyaç vardır, dolayısıyla ileriki araştırmalarda sınıf çevresine ilişkin veriler de elde edildiğinde, öğrenci davranışları üzerinde etki eden çevresel değişkenler daha net olarak ortaya koyulabilecektir.

İkinci olarak, araştırmanın verileri, alt sosyo-ekonomik gelir düzeyindeki bölgede bulunan okullardaki, ikinci sınıf düzeyindeki genel eğitim (kaynaştırma) sınıflarındaki, hafif derecede engelli çocuklardan elde edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında açıklanan nedenlerle, ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerle çalışılmıştır, ancak araştırma bulgularının diğer sınıf düzeylerine ve diğer sosyo-ekonomik gelir düzeyindeki öğrencilere de genelleştirilebilmesi için, farklı bölgelerdeki okullarda ve farklı sınıf düzeylerinde araştırmanın yinelenmesinde fayda vardır.

Son olarak, araştırmanın verileri, öğretmen ve öğrenci davranışları için, Türkçe derslerinde çekilen video-kayıtlarından elde edilen, 20'şer dakikalık tek gözlemlerle sınırlıdır. Bu çalışmada, sınıflarda video-çekimi yapmak için gerekli izinlerin alınmasında yaşanan güçlük ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmen bulmadaki güçlük nedeniyle, az sayıdaki sınıftan ve tek derste yapılan çekimler üzerinden veri toplanmıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın bulgularını Türkçe dersleri için genellemek daha doğru olacaktır. Ayrıca,

araştırmanın veri toplama aşamasında, çekim ekibinde çalışanlar her ne kadar öğretmen ve öğrencilerin kameraya alışmaları için deneme çekimleri yapmış olsalar da, deneklerin bu durumdan ne kadar etkilendiklerini ve videoya kaydediliyor olmalarının davranışlarını ne ölçüde değiştirdiğini kestirmek güçtür. Bu nedenle, video-kaydı ile veri toplamak ve tek gözlem yapmanın yanı sıra, kamera kullanmadan, doğal ortamda ve her sınıftan yinelenen ölçümler yoluyla veri toplamak, veri toplama aracı ve deneklerden kaynaklanabilecek olumsuz etkilerin en aza indirilmesine yardımcı olacaktır. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları yorumlanırken, yukarıda sözü edilen sınırlılıkların dikkate alınması ve ileriki araştırmaların bu sınırlılıklara göre planlanması gerekmektedir.

Araştırma ile ilgili bir diğer önemli nokta ise; bu çalışmada, öğretmen-öğrenci davranışlarını incelemek amacıyla, çevresel-davranışsal yaklaşım temel alınarak, araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma verilerinin elde bulundurulabilmesi ve gözlenen davranışların kaçırılmaması amacıyla, video-kaydı kullanılmış ve gözlenen davranışlar, öğretmen-öğrenci davranış gözlem formlarına kaydedilmiştir. Araştırmanın başlangıcında, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinlerin alınması uzun zaman almış, sınıflarda video-çekimi yapılması konusunda okul idarecilerini ve sınıf öğretmenlerini ikna etmek gerekmiştir. Okulların kapanması da dikkate alınarak, mayıs ayının sonunda video-çekimleri tamamlanabilmiştir. Dolayısıyla, bu çalışmada, MEB'ten izinlerin alınması konusunda yaşanan güçlük ve video-çekimi yapılabilecek sınırlı sayıda sınıfa ulaşılabilmesi nedeniyle gözlem formlarının geçerlik çalışması yapılamamış ancak, alanyazındaki benzer çalışmalar temel alınarak, gözlem formlarından elde edilen veriler üzerinden, gözlemciler arası güvenirlik çalışması yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde de, yapılan çalışmalarda (Algozzine, Morsink ve Algozzine, 1988, Mc-Kinney ve Feagans, 1984; Slate ve Saudargas, 1986: Akt., Bulgren ve Carta, 1992; Cooper, Speece, 1990; Greenwood, Carta, Kamps, Terry, ve Delquardi, 1994; Hollowood, 1994; Logan, Bakeman ve Kefe, 1997; McDonnell, Thorson ve McQuivey, 1998; Rotholz, Kamps ve Greenwood, 1989) farklı gözlem formları kullanıldığı veya daha önceden geliştirilmiş olan gözlem formlarının uyarlanarak, bazı

davranışların tanımları yada gruplamaları değiştirilerek (Logan ve Malone, 1998; Smith, Robinson, Arthur-Kelly ve Morgan, 2004; Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002) doğrudan kullanıldığı ve genellikle gözlemciler arası güvenilirliğe bakıldığı görülmüştür. Dolayısıyla, araştırmanın bulguları yorumlanırken, bu çalışmanın, öğretmen-öğrenci davranışlarının ilişkisini betimlemek ve kaynaştırma uygulamalarında öğretmen davranışlarının önemine ilişkin farkındalığı arttırmak amacıyla yapılmış, gözleme dayalı bir çalışma niteliğinde olduğu göz ardı edilmemelidir.

BÖLÜM IV

SONUÇ ve ÖNERİLER

İlköğretim birinci kademedeki kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen davranışları ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin davranışlarını incelemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmada ilköğretim birinci kademedeki kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen davranışları ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin davranışları incelenmiştir. Çalışma grubu, genel eğitim sınıflarında okuyan 10 kaynaştırma öğrencisi, 10 normal gelişim gösteren öğrenci ve 10 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada, çalışmanın yapılacağı sınıflar ile öğretmen ve öğrencilerin özelliklerini belirlemek amacıyla Okul-Öğretmen-Öğrenci Bilgi Formu ve öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını belirlemek amacıyla Öğretmen-Öğrenci Davranış Gözlem Formları kullanılmıştır.

Araştırmada, gözlem tekniklerinden, anlık zaman örnekleme kayıt tekniği kullanılmış ve öğretmen-öğrenci davranışları kaydedilmiştir. Sınıf video-kayıtları üzerinden toplanan veriler, SPSS programında çözümlenmiş ve elde edilen veriler üzerinden, en sık gözlenen öğretmen ve öğrenci davranışları; öğretmen davranışlarının “kaynaştırma öğrencisi, ortalama öğrenci (orta düzeyde başarılı olan akran), hiç kimse ve diğer” odak gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrencilerin davranışları arasında fark olup olmadığı; sınıf içi öğretmen-öğrenci davranışları arasında ve öğrencilerin kendi davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlemeye çalışılmıştır. Ayrıca, ölçümlerin grafik sunumları da verilmiştir.

Yapılan analizlere göre, a) öğretmenler en fazla oranda akademik davranışlar sergilemektedir; b) en sık gözlenen öğretmen davranışları ise “akademik konuşma ve dinleme” davranışlarıdır. c) Öğretmenlerin, “kaynaştırma öğrencisi, ortalama öğrenci (orta düzeyde başarılı olan akran), hiç kimse ve diğer” odak gruplarına yönelttikleri davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ve öğretmenler genellikle tüm sınıf eğitimi yapmakta; davranışlarını en fazla oranda, “diğer” odağına yöneltmektedirler. Analizler ayrıca, a) öğrencilerin en fazla oranda akademik davranışlar sergilediklerini; b) en sık gözlenen öğrenci davranışlarının ise, “dinleme ve ders dışı etkinlikle uğraşma” davranışı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, c) kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrencilerin davranışları arasında anlamlı fark olmadığı ve d) öğretmenlerin akademik davranışlarının, öğrencilerin akademik davranışlarını arttırdığı görülmüştür. Son olarak, e) kaynaştırma öğrencilerinin *karşıt (problem) davranışları* ile *akademik davranışları* arasında; ortalama öğrencilerin *karşıt davranışları* ile *akademik davranışları* ve *görev davranışları* arasında, yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

İleriki araştırmalara yönelik öneriler:

1. Bu araştırmada, öğretimsel koşulları oluşturan etmenlerden, öğretmen ve öğrenci davranışları ele alınmıştır. İleriki araştırmalarda, öğretimsel koşulların üçüncü bir elemanı olan ve sınıfın yapısı, öğretim grubu, öğretim etkinliği, öğretim görevi gibi değişkenleri içeren öğretim çevresi/ öğretim ortamı ele alınabilir, ayrıca bu öğretim çevresi içinde öğretmen-öğrenci davranışları incelenebilir.

2. Araştırmanın verileri, alt sosyo-ekonomik gelir düzeyindeki bölgede bulunan okulların genel eğitim sınıflarındaki, ikinci sınıf düzeyindeki sınıflarından elde edilmiştir. İleriki araştırmalarda veriler, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki bölge okullarında, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı eğitim ortamlarında toplanarak, öğretmen ve öğrenci davranışlarının SED'e, sınıf düzeyine ve eğitim ortamına değişip değişmediği incelenebilir.
3. Öğretmen ve öğrencilerin cinsiyeti ele alınmamış ayrıca, ortalama öğrenciler ve hafif derece engelli kaynaştırma öğrencilerle çalışılmıştır. İleriki araştırmalarda, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığına; ayrıca öğretmen davranışlarının, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre ya da özel gereksinimli öğrencilerin engelin derecesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılabilir.
4. Araştırmanın verileri, Türkçe derslerinde, 20'şer dakikalık sürelerde, tek bir gözlem oturumunda ve video-kayıtları üzerinden toplanmıştır. İleriki araştırmalarda, sınıflarda doğal gözlem yapılarak, öğretmen ve öğrenci davranışları doğal ortamında kaydedilebilir ve veriler farklı derslerde, farklı sürelerde ve birden fazla gözlem oturumunda toplanarak, öğretmen-öğrenci davranışları karşılaştırılabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler:

1. Araştırmanın sonuçları, genel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli çocukların özellikleri ve gereksinimleri konusunda bilgi ve beceri eksikliklerini gidermek, kaynaştırma uygulamalarını yaygınlaştırmak için düzenlenecek olan hizmet içi eğitim kurslarının içeriğini belirlemek amacıyla kullanılabilir. Bu kurslarda, öğretmen davranışları, sınıfın öğretimsel koşulları ve bunların öğrenci davranışları ile ilişkisine odaklanması ile hem kursların etkililiğinin artacağı, hem de kaynaştırma uygulamalarında olumlu yönde değişiklikler olacağı düşünülmektedir.

2. Genel eğitim öğretmenleri, genellikle tüm sınıf öğretimi yapmakta ve davranışlarının odağına ve türüne dikkat etmemektedirler. Bu araştırmanın sonuçları, öğrencinin öğretmenin ilgi odağında olmasının önemini ve kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kendi davranışları ile öğrenci davranışlarının ilişkisi konusundaki farkındalıklarını arttıracaktır. Böylece, öğretmenler kendi davranışlarını değiştirdiğinde; örneğin bireysel olarak öğrenciye yönelttikleri akademik davranışları ve onay davranışlarını arttırdığında, öğrencilerin tepkilerinin de değişeceği; akademik davranışlarının ve bunun sonucu olarak da akademik başarılarının artacağı düşünülmektedir.
3. Kaynaştırma uygulamalarının uzun dönemdeki başarısının, kaynaştırma sınıflarında, genel eğitim öğretmenleri tarafından kullanılan eğitim programı, öğretimsel ve fiziksel düzenlemelerin (öğretim grubu, oturma düzeni gibi çevresel düzenlemeler) özel gereksinimli öğrencilerin akademik davranışlarını ne şekilde etkilediğinin ve akademik başarılarını arttırıp arttırmadığının kapsamlı bir şekilde anlaşılması ile mümkün olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akın, G. (2002) *Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ve başatme yolları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arreaga-Mayer, C., Utley, C.A, Perdomo-Rivera, C. ve Greenwood, C.R. (2003). Ecobehavioral assessment of instructional contexts in bilingual special education programs for english language learners at risk for developmental disabilities. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 18 (1), 28-40.
- Başar, H. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: MEB Yayınları
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: KÖK Yayıncılık
- Bayındır, N. (2001). *Sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bolduramaz, A (2000). *İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bolat, F. (2002) *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde davranışsal yeterliliklerinin öğrencilerce değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Brown, W.H., Odom, S.L., Li, S. ve Zercher, C. (1999). Ecobehavioral Assessment in Early Childhood Programs: A Portrait of Preschool Inclusion. *The Journal of Special Education*, 33 (3), 138-153.
- Brigham, F.J. ve Brigham, M.M. (2004). *An introduction to understanding behavior*. Web:<http://www.specialconnections.ku.edu/~specconn/page/behavior/>

- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Bulgren, J.A., & Carta; J.J. (1992). Examining the instructional contexts of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 59(3), 182-191.
- Carpenter, S.L. ve McKee-Higgins, E (1996). Behavior Management in Inclusive Classrooms. *Remedial & Special Education*, 17 (4), 195-204.
- Carta, J.J., Atwater, J.B., Schwartz, I.S., Miller, P. (1990). Applications of ecobehavioral analysis to the study of transitions across early education settings. *Education and Treatment of Children*, 13(4), 298-315.
- Charles, R., Greenwood, C.R. ve Carta, J.J. (1987). An ecobehavioral interaction analysis of instruction within special education. *Focus on Exceptional Children*, 19 (9), 1-12.
- Charles, C.M. (1996). *Building classroom discipline*. NY: Longman Publishers USA
- 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.
- Çifci, İ., Yıkılmış, A., Akbaba Altun, S. (2001). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırılmış öğrencilere yönelik pekiştireç kullanma durumlarının belirlenmesi*. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi serbest bildiri. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları, 217-229.
- Diken, İ.H. & Sucuoğlu, B. (1999), *Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin, zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Özel eğitim dergisi, 2(3), 25-40.

- Demir, Y. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaşılan problem davranışlara karşı baş etme stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demiroğlu, A. (2001). *İlköğretim okulları 1.kademede sınıf düzeninin sağlanmasında öğretmen özelliklerinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Dwyer, K. (1997). Using Functional Assessment of Behavior. NASP Communique, 26 (5).
- Ekinci, S. (2000). *Öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin beklenti ve algılarıyla akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Friend, M. & Bursuck, W.D. (2002). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*. Boston, Allyn and Bacon.
- Gearheart, B.R., Weishahn, M.W. & Gearheart, C.J. (1996). *The Exceptional Student In The Regular Classroom*. New Jersey, Prentice Hall.
- Guliyeva, Y. (2001). *İlköğretimde olumlu sınıf çevresinin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Greenwood, C.F.(1991). Longitudinal analysis of time, engagement, and achievement in at-risk versus non-risk students. *Exceptional Children*, 57(6), 521-535.
- Greenwood, C.R., Carta, J.J., Kamps, D., Terry, B., & Delquardi, J. (1994). Development and validation of standart classroom observation systems for school practitioners. Ecobehavioral assessment system software (EBASS). *Exceptional Children*, 61(2), 197-210.

- 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.
- Haney, M. ve Cavallaro, C.C. (1996). Using ecological assesement in daily program planning for children with disabilities in typical preschool settinngs. *Topics in Early Childhood Special Education*. 16 (1), 66-82.
- Hines, R.A. (2001). *Inclusion in middle schools*. Eric Digest. EDO-PS-01-13. Web: <http://ericeece.org>
- Hollowood, T.M. (1994). *Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities*. Retrieved April 5, 2006, Web: <http://gifted-children.families.com>.
- Karagöz, Y., & Ekici, S. (2004). *Sosyal bilimlerde yapılan uygulamalı araştırmalarda kullanılan istatistiksel teknikler ve ölçekler*. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 5 (1), 25-43.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (7.baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kargın, T., Acarlar, F., Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Keskin, M.A. (2002) *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları başetme yolları* (Ankara ili Altındağ ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıçcı, Y. (1999). İlköğretimde Rehberlik. Y. Kuzgun (Ed.), *6-15 Yaş Öğrencilerin Gelişimsel Güçlükleri Ve Kişilik Gelişimini Kolaylaştırma*. (17-50). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Teknikleri*. (1. Basım) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G., ve Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 3-13.
- Kişi,P.(2003). *İlköğretimin Birinci Kademesinde Sınıf Kurallarının Belirlenmesi ve Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Adana İl Merkezi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kontos, S., Burchinal, M., Howes, C., Wishes, S. ve Galinsky, E. (2002). An Eco-behavioral approach to examining the contextual effects of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 239-258.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Logan, K.R., & Malone, D.M. (1998). Comparing instructional context of students with and without disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 64(3), 343-358.
- Logan, K.R., Bakeman, R. & Kefe, E.B. (1997). Effects of instructional variables on engaged behavior of students with disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*. 63 (4). 481-497.
- Mamak Kaymakamlığı (2006), *Resmi Kurumlar İletişim Bilgileri; Okullar*, Web: <http://www.mamak.gov.tr/giriss.html> , 15 Eylül 2006'da alınmıştır.)
- Marzano, R.J., & Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-17.
- MacDonalds, C. ve Dunn, W. (1997). *Designing Individualized Education Programs. Collaborative Teams for Students with Severe Disabilities*.

Second Edition. Ed: Bavorly Raiforth and Jennifer York-Barr. Paulh Brosks Publishing.

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.

MEB (2000). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Munk, D.D., & Repp, A.C. (1994). The relationship between instructional variables and problem behavior: A review. *Exceptional Children*, 60(5), 390-401.

Murdick, N.L., Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive classroom management: Using preintervention strategies. *Intervention in school & Clinic*, 31(3), 172-181.

Morris, C.G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak*. (Çev. Ed.H.B. Ayvaşık ve M. Sayıl). Türk Psikologlar Derneği Yayınları. (Orjinal eserin yayın tarihi, 1986)

O'Sullivan, P.J., Ysseldyke, J.E., Christenson, S.L., Thurlow, M.L. (1990). Mildly Handicapped Elementary Students' Opportunity to Learn during Reading Instruction in Mainstream and Special Education Settings. *Reading Research Quarterly*, 25 (2), 131-146.

Özgüven, İ.E. (1999). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara. PDREM yayınları. 1999

Özyürek, M. (2004). *Sınıfta Davranış Değişirme: Uygulamaları Davranış Analizi*. Ankara: KÖK Yayıncılık

Pavri, S. (2000). *The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? Inclusion issues*

and answers. Retrieved April 07, 2006, Web:
<http://www.ldonline.org/article>

Rotholz, D.A, Kamps, D.M. & Greenwood, C.R. (1989). Ecobehavioral assessment and analysis in special education settings for students with autism. *The Journal of Special Education*. 23 (1), 59-81.

Salend, J.S. (2001). *Creating Inclusive Classrooms. Effective and Leflective Practices*. (4th ed.). New Jersey, Prentice Hall.

Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59-74.

Serin, C. (2001). *Sedat Celasun ilköğretim okulunda sınıf yönetimine ilişkin uygulamalar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/ Araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.

Sucuoğlu, B. (Proje Yöneticisi), (2006-devam ediyor). Proje kodu: 106K/127-105, *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi*. Tübitak Projesi, Ankara.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd.Ş.

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

Smith, S.R., Robinson, G., Arthur-Kelly, M. & Morgan, P. (2004). *The relationship between instructional differentiation, student diversity and*

academic-engagement: A pilot observation study, 12 Eylül 2006'da <http://www.aare.edu.au/04pap/smi04033.pdf> adresinden alınmıştır.

- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel Eğitimde Yanlırsız Öğretim Yöntemleri*. 2.Baskı. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Turanlı, A.S. (1999). *Öğretmenlerin, sınıf yönetimine yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci davranışları ve öğrenme ortamı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Middle East Technical University, 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.
- Wallace, T., Reschly-Anderson, A., Bartolomy, T., & Hupp, S. (2002). An ecobehavioral examination of high school classrooms that include students with disabilities. *Exceptional Children*, 68(3), 345-359.
- Weinstein, C.S. (2003, Autumn). *This issue-Editorial. Theory into practice*. Retrieved November 5, 2004, <http://www.findarticles.com/p/articles>
- Westling, D.L. ve Fox, L. (1995). *Conducting ecological inventories and discrepancy assessments*. Web: Paws.wcu.edu/ westling/ westlingftp/ EcolInvent.ppt.
- Westwood, P. (1997). *Commonsense methods for children with special needs*. London, Routledge.
- Wood, J.W. (1998). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. New Jersey, Merrill, an imprint of Prentice Hall.

EKLER

EK-1 OKUL, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

EK-2 ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU

EK-3 ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU

EK-4 ÖĞRETMEN- ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI VE TANIMLARI

EK-5 MEB, ARAŞTIRMA İZİN YAZISI

EK-1: OKUL, ÖĞRETMEN ve ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

A. Kaynaştırma Uygulamalarının Yapıldığı Okula İlişkin Bilgiler:

- 1- Okulunuzdaki ikinci sınıf düzeyindeki şubelere göre, sınıf mevcutları ve özel gereksinimli öğrenci sayıları

ŞUBELER	2.SINIF	
	Sınıf mevcudu	Özel gereksinimli öğrenci sayısı
<i>A şubesi</i>		
<i>B şubesi</i>		
<i>C şubesi</i>		
<i>D şubesi</i>		
<i>E şubesi</i>		

B. Sınıf Öğretmeni ve Kaynaştırma Öğrencisine İlişkin Bilgiler:

I. Sınıf Öğretmenine İlişkin Özellikler

- 1- Yaşınız:.....
- 2- Cinsiyetiniz:
- 3- Mezun olduğunuz okul:
- 4- Mesleki deneyiminiz (yıl olarak):
- 5- Çalıştığınız okul; İlkokul () İlköğretim ()
- 6- Halen okuttuğunuz sınıf:
- 7- Daha önce sınıfınızda engelli öğrenci okuttunuz mu?
Evet () Hayır ()
Yanıtınız "Evet" ise; Engel türü:..... Okutma süreniz:.....
- 8- Özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri ile ilgili eğitim aldınız mı? Evet () Hayır ()
- 9- Kaynaştırma modeli ve uygulamalarına ilişkin eğitim aldınız mı?
Evet () Hayır ()
Yanıtınız "Evet" ise; Ne tür bir eğitim aldınız?.....Süresi:.....

EK-2
ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU
(Anlık Zaman Örneklemi Kayıt Formu)

Gözleyen:

Gözlenenin öğretmenin adı:

Tarih:

Gözlemin başlangıç ve bitiş saati:

Davranış kodları:

1- Akademik davranışları

- Yazma (Y)
- Dinleme (D)
- Akademik okuma (sesli/sessiz) (AO)
- Akademik (soru/yönerge/konuşma) (AK)

2-Görev/işle ilgili davranışlar

- Yardım/ıpuucu (Yİ)
- Görevi/işi uygulama/gösterme (GU)
- Göreve/işe/materyallere bakma (GB)
- Görevle ilgili (soru/yönerge/konuşma) (GK)

3-Yönetim/disiplinle ilgili davranışlar

- Yön./dis. ilgili (soru/yönerge/konuşma)(DS)

4- Diğer davranışlar

- Onaylama (O)
 - Onaylamama (OM)
 - Diğer konuşmalar (DK)
- 5-Tepki yok (TY)**

Öğretmen odağı:

- Kaynaştırma öğrencisi (K)
- Kaynaştırma öğrencisi olmayan öğrenci (O)
- Hiç kimse (H)
- Diğer (D)

Dakika	Sn	Odak/Dav.	
		O	D
1	30		
	60		
2	30		
	60		
3	30		
	60		
4	30		
	60		
5	30		
	60		
6	30		
	60		
7	30		
	60		
8	30		
	60		
9	30		
	60		
10	30		
	60		

Dakika	Sn	Odak/Dav.	
		O	D
11	30		
	60		
12	30		
	60		
13	30		
	60		
14	30		
	60		
15	30		
	60		
16	30		
	60		
17	30		
	60		
18	30		
	60		
19	30		
	60		
20	30		
	60		

EK-3
ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU
(Anlık Zaman Örneklemi Kayıt Formu)

Gözleyen:

Gözlenen kaynaştırma öğrencisi (K):

Gözlenen kaynaştırma öğrencisi olmayan öğrenci (O):

Tarih:

Başlangıç ve bitiş saati:

Davranış Kodları:

1-Akademik davranışlar

- Yazma (Y)
- Dinleme (D)
- Akademik okuma (sesli/sessiz) (AO)
- Akademik (soru/cevap/konuşma) (AK)

2-Görev/işle ilgili davranışlar

- Parmak kaldırma (PK)
- Yönergelere uyma (YU)
- Göreve/işe/materyallere bakma (GB)
- Görevle ilgili (soru/cevap/konuşma) (GK)
- Görevi uygulama ve göreve katılım (GU)
- Materyalleri kullanma (MK)

3-Karşıt/uygun olmayan davranışlar

- Kendini uyarma (KU)
- Yerinden kalkma (YK)
- Ders dışı konuşma (DK)
- Ders dışı iş/etkinlikle uğraşma (DE)
- Materyalleri amaç dışı kullanma (DM)
- Karşı gelme/itiraz/yönergeye uymama (KG)
- Başkalarını rahatsız etme/engelleme (BR)

4-Disiplinle ilgili davranışlar

- Disiplinle ilgili (soru/cevap/konuşma) (DS)

5-Tepki yok (TY)

Dakika	sn	Odak	Davranış
1	30	K	
	60	O	
2	30	K	
	60	O	
3	30	K	
	60	O	
4	30	K	
	60	O	
5	30	K	
	60	O	
6	30	K	
	60	O	
7	30	K	
	60	O	
8	30	K	
	60	O	
9	30	K	
	60	O	
10	30	K	
	60	O	

Dakika	sn	Odak	Davranış
11	30	K	
	60	O	
12	30	K	
	60	O	
13	30	K	
	60	O	
14	30	K	
	60	O	
15	30	K	
	60	O	
16	30	K	
	60	O	
17	30	K	
	60	O	
18	30	K	
	60	O	
19	30	K	
	60	O	
20	30	K	
	60	O	

EK-4

ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ KODLARI VE TANIMLARI

A- ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI:

1- Akademik davranışları: Öğretmenin hedef öğrenciye/öğrencilere yönelik akademik öğretim davranışlarıdır.

- **Yazma (Y):** Öğretmenin, dersle/öğretim konusuyla ilgili olarak tahtaya, alıştırma kitabına, çalışma sayfasına, çalışma kağıtlarına yada öğrencinin defterine, kalem ile işaretleme yapması yada yazı yazması durumunda kodlanır.
- **Dinleme (D):**
 - Öğretmen, öğrencinin yanıtını/anlattıklarını dinlerken kodlanır.
- **Akademik okuma (sesli/sessiz) (AO):**
 - Öğretmen, öğrencilere akademik öğretim işiyle/dersle ilgili bir şiir, paragraf, hikaye ya da konuyla ilgili bir yazıyı sesli ya da sessiz olarak okurken kodlanır.
- **Akademik konuşmalar (akademik soru/yönerge/konuşma/tartışma) (AK):**
 - Öğretmen aktif olarak öğretim yaparken, öğrencilere ders anlatırken, öğretim konusuyla ilgili soru sorduğunda ya da yönerge verdiğinde kodlanır (öğretmenin, tüm sınıfa ya da bir öğrenciye “Alfabemizde kaç harf var?” diye sorması (akademik soru); “ Şimdi A harfinden başlayarak say”, “Bu bölümü sen oku” yada “Bana parçanın ana fikrini söyle” (akademik yönerge) gibi konuşmaları).

2- Görev/işle ilgili davranışlar: Öğretmenin yapılan iş/görevle ilgili olarak sergilediği davranışlardır. Bu davranışlar, akademik tepki olmamakla birlikte, akademik tepkiler için ön koşul olan tepkilerdir. Bu davranışlar, akademik tepkilerin ortaya çıkmasını sağlar ya da ona yardım eder.

- **Yardım/ipucu(Yİ):**
 - Öğretmenin öğrenciye sunduğu yardım, akademik, görev yada disiplinle ilgili olabilir yada bu tepkilerle birlikte görülebilir.
 - Öğretmenin, **ders, konu, iş ya da görevle ilgili** olarak hedef öğrenci/öğrencilere yönelik **sözel ya da sözel olmayan** yardımda bulunması ya da ipucu vermesidir (öğretmenin, “Ali, cevap 12, bak onlar basamağından bir onluk almayı unuttun, şimdi tekrar yapalım” gibi akademik öğretimle ilgili sözel yardımları ya da bir harfi yazamayan öğrencinin elinden tutarak yazdırması gibi fiziksel (sözel olmayan) yardım gibi).
- **Görevi/işi uygulama/gösterme (GU):**
 - Öğretmenin okuma-yazma dışındaki tepkilerini içerir, öğrencilerde olduğu gibi daha çok psiko-motor becerileri kapsar.
 - Öğretmenin dersle ilgili bir işi/görevi uygulayarak öğrencilere göstermesidir. Öğretmenin konuyla ilgili ya da göreve uygun olarak uygulama yapmasıdır (bir

materyalin (sözlük gibi) nasıl kullanıldığını ya da bir işin/görevin nasıl yapıldığını göstermesi gibi.)

- **Göreve/işe/materyallere bakma, dikkat (GB):**

- Öğretmenin, verdiği yönergeye uygun olarak, bir öğrenci ya da öğrencilerin yaptığı işe/göreve bakması/dikkat etmesidir (öğrenciler, öğretmenin yönergesine uygun olarak, yazı yazarken, öğretmenin öğrenci/öğrencilerin defterlerine ve nasıl yazdıklarına bakması, kontrol etmesi; tahtada yazı yazan yada işlem yapan bir öğrencinin yazdıklarına bakması gibi).
- Eğer görev öğrencilerin, materyaller kullanarak yaptığı bir etkinlik ise, öğretmenin etkinliğe bakması, dikkat etmesi durumunda kodlanır.
- Öğretmen, dersle ilgili, sınıfa sesli olarak bir şey okurken, arada sınıfa baktığında da kodlanır (öğrencileri izlemesi gibi).

- **Görev/işle ilgili konuşmalar (görevle ilgili soru/yönerge/konuşma) (GK):**

- Öğretmenin, günlük program, öğretimsel düzenlemeler, gelecek/sonraki etkinlikler vs. hakkındaki soru, yönerge, açıklama ya da konuşmalarıdır (öğretmenin, öğrencilere yazı yazdırırken, “Şimdi, alt satıra geçin” ya da “Şimdi herkes hikaye kitaplarını çıkarın”, “Herkes sayfa 23’ü açtı mı?” gibi konuşmaları yada “Bu çalışma için kurşun kaleme ihtiyacınız olacak”, “Ayşe, sen Ali’nin yanına geç, birlikte çalışın”, “Ahmet, bu öykü için ders kitabını çıkar, alıştırmayı kitabını değil” gibi sözleri).

3- Yönetim/disiplinle ilgili davranışlar: Öğretmenin, sınıf yönetimi ve disipliniyle ilgili davranışlarıdır.

- **Yönetim/disiplinle ilgili konuşmalar (Disip. ilgili soru/yönerge/konuşma) (DS):**

- Öğretmenin, sınıf işleri, kurallar, sınıf içi fiziksel düzenlemeler vs. hakkında soru/yönerge ya da konuşmalarıdır (öğretmenin, “ Kalem açmak için çöpün yanında en fazla kaç kişi durabilir, demiştiniz size. Ali, şimdi yerine otur ve arkadaşlarının dönmesini bekle”, “Sınıf kurallarımız neydi?” gibi sözleri).
- **Uyarı:** öğretmenin, bir akademik görev öncesinde, herkesin hazır olması için söylediği “Herkes kalemlerini açıp, hazırladı mı?” ifadesi görevle ilgili bir konuşma (GK)olarak kodlanırken, “Kalem açmak için, neden hepiniz aynı anda çöpün yanında toplandınız, orada sadece iki kişi kalsın” sözleri disiplinle ilgili konuşmalar (DS) olarak kodlanır.

4- Diğer davranışlar:

- Öğretmenin onay ve onaylamama davranışları akademik, görev yada disiplinle ilgili konularda olabilir veya bu davranışlarla birlikte gözlenebilir.
- **Onaylama (O):**
- Öğretmenin, öğrencinin davranışını onaylaması yönündeki tepkileridir. Öğretmenin hedef öğrenciyi (öğrencileri) ödüllendirmesi, övmesi ya da öğrencinin kendisinden,

sınıf çalışmasından, davranışından ya da performansından dolayı duyduğu memnuniyeti sözel ya da sözel olmayan yollarla ifade etmesidir.

- Şu durumlar görüldüğünde ya da duyulduğunda kodlanır: Öğretmenin hedef öğrenciye/öğrencilere yönelik olarak, “İyi iş”, “İyi çalışma”, “Tamam” ya da “Başardın” vb. gibi olumlu sözler söylemesi; öğrenciye/öğrencilere bir yıldız vermesi, alkışlaması, başını okşaması; iyi çalışmasından/ davranışından dolayı ödüllendirmesi ya da gülümseme, dokunma ve göz kırpması gibi olumlu jest ve mimiklerde bulunmasıdır.
- CD’den örnek, öğretmen tüm sınıfa döner ve “ Arkadaşınız işlemini doğru yaptı mı?”, öğrenciler “Evet!”der, öğretmen “Evet doğru yaptı, alkış!” der, gibi.
- **Onaylamama (OM):**
- Öğretmenin, öğrencinin davranışını onaylamaması yönündeki tepkileridir. Öğretmenin hedef öğrencinin (öğrencilerin) kendisinden, çalışmasından ya da davranışından hoşlanmaması ve hoşnutsuzluğunu, yılgınlığını ya da bıkkınlığını sözel ya da sözel olmayan yollarla ifade etmesidir.
- Şu durumlarda kodlanır: Öğretmenin hedef öğrenciye, “Hayır”, “ Bu doğru değil”, “Yanlış!” ya da “Yapma!” vb. gibi olumsuz sözler söylemesi, öğrenciye sert bir bakış atması veya kaşlarını çatması gibi olumsuz jest ve mimiklerde bulunmasıdır.
- **Diğer Konuşmalar (DK):**
- Öğretmenin akademik, görev yada disiplin konuşmaları dışındaki konuşmalarıdır (öğretmenin, bir öğrenciyle ders dışı bir konuda, ev veya ailesiyle bir konuda konuşması gibi. Örneğin; öğretmenin “Buse, bu yazıyı al, veline imzalatıp yarın bana geri getir” yada “Ahmet, dün akşamki maç kaç kaç bitti” demesi gibi)

5- Tepki yok (TY):

- Öğretmenin, sınıfa yönelik gözlenebilir herhangi bir tepkisi yoktur.
- Öğretmen, masasında kağıtları puanlama/sınav kağıdı okuma gibi bir işle meşguldür.
- Öğretmen, sınıfın içinde ya da dışında başka biriyle (öğretmen, ebeveyn vs.) konuşur.
- Öğretmenin, verdiği herhangi bir yönergeye uygun olarak, öğrenci/öğrenciler bir iş yaparken, onları beklemesi durumunda da kodlanır. Örneğin, öğretmen “Tahtadakileri defterinize yazın” yönergesini verdikten sonra, öğrenciler defterlerine yazarken, beklemesi, sınıf içinde dolaşması, camdan dışarı bakması gibi.
- Öğretmenin tahtayı silmesi, öğrencilere yönelik doğrudan bir davranışı içermediğinden TY olarak kodlanır.

B- ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI

1- **Akademik davranışlar:** Öğrencinin öğretimle ilgili olarak gösterdiği, aktif akademik tepkileridir.

- **Yazma (Y):**

- Öğrencinin, öğretmenin yönergesine uygun olarak, öğretimle ilgili yazı yazmasıdır.
- Öğrencinin kağıt, alıştırma kitabı, çalışma sayfası, çalışma kağıtları ya da tahta üzerinde, kalem ile işaretleme yapması ya da yazı yazması durumunda kodlanır.

- **Dinleme (D):**

- Öğrencinin, öğretmenin ya da onun söz verdiği başka bir öğrencinin dersle ilgili olarak anlattıklarını, yanıtlarını ya da konuşmalarını dinlemesidir.

- **Akademik okuma (sesli/sessiz) (AO):**

- Öğrenci, dersle ilgili olarak, bir şiir, paragraf, hikaye ya da öğretim konusuyla ilgili, kağıt, kitap ya da tahtadaki bir yazıyı, öğretmenin yönergesi doğrultusunda, sesli ya da sessiz olarak okurken kodlanır. (öğretmenin kendisine söz hakkı vermesi üzerine, öğrencinin, kitap ya da defterinden dersle ilgili olarak, istenen bir bölümü sınıfa sesli olarak okuması gibi.)

- **Akademik konuşmalar (akademik soru/cevap/konuşma/tartışma) (AK):**

- Öğrenci, öğretim konusuyla ilgili, sözel olarak bir şey anlatırken ya da konuyla ilgili bir fikir/düşüncesini ifade ederken kodlanır.
- Akademik konuşma, çocuk öğretmeniyle ya da akranıyla öğretimle ilgili olarak konuşurken de kodlanır. (Ali, Ahmet'e " Bu kağıttakilerden hangisi daha büyük, 7 mi yoksa 4 mü?" diye sorar. Ahmet "7 daha büyüktür, 7 parmağını say, sonra 4 parmağını say" diye cevap verir. Ali sayar " Bir, iki, üç," vs.)

2- **Görev/işle ilgili davranışlar:** Öğrencinin yapılan iş/görevle ilgili istendik tepkileridir.

- **Parmak kaldırma (PK):**

- Öğrenci parmak kaldırarak etrafına/öğretmenine baktığında/bakındığında kodlanır. Bu genellikle çocuğun öğretmen yardımı istemesidir. Parmak kaldırmanın bir sonucu olarak, öğrenci öğretmenden bir konuda açıklama isteyebilir, bir soru sorabilir ya da yardım isteyebilir.
- Öğrenci, öğretmenin bir sorusuna cevap vermek için parmak kaldırdığında da (söz almak istediğinde) kodlanır.

- **Yönergelere uyma (YU):**

- Kısa süre içerisinde gerçekleşen ya da gözlenen bir tepkidir.
- Öğrencinin, öğretmenin vermiş olduğu akademik, görev ya da disiplinle ilgili herhangi bir yönergeye uymasıdır (öğretmenin tahtadaki işlemi doğru yapan bir öğrenci için sınıfa dönüp " evet, Ali işlemi doğru yaptı, arkadaşımızı alkışlıyoruz", "sınıfa bir başka öğretmen geldiğinde "ayağa kalkın." ,ya da "şimdi herkes kalemlerini hazırlasın ve

beni beklesin” gibi yönergeler verdiğinde, gözlenen öğrenci / öğrenciler verilen yönergeye uyduğunda kodlanır).

- Öğrencinin, öğretmenin yönergesine uygun olarak hareket ettiği durumlarda da kodlanır (öğretmen “Ayşe, şimdi sen tahtaya kalk” dediğinde, gözlenen öğrencinin tahtaya kalkması gibi).
 - **Göreve/işe/materyallere bakma,dikkat (GB):**
 - Öğrencinin yaptığı işle/görevle göz kontağı kurması/bakmasıdır.
 - Öğrencinin, öğretmenin ya da görevlendirdiği başka bir öğrencinin yaptığı işe/göreve dikkat etmesi/bakmasıdır.
 - Bu kodlama, okuma, yazma ve dinleme tepkilerini içermez. Öğrenci doğal olarak, yazı yazarken defterine, okuma yaparken kitabına ve dinlerken konuşan kişinin yüzüne bakar. Bu gibi durumlardaki bakma tepkisi bu üç kodlamadan uygun olanı ile kodlanır.
 - **Görev/işle ilgili konuşmalar (görevle ilgili soru/cevap/konuşma) (GK):**
 - Görevle ilgili konuşma, çocuk öğretmeniyle ya da akranıyla iş/görev hakkında konuşurken kodlanır. (Ali, Ahmet’e “ Öğretmen sayfa kaçını açın dedi” diye sorar. Ahmet “ sayfa 20’yi açın dedi” diye cevap verir ve Ali sayfa 20’yi açar. Bu gibi konuşmalar için, bu kod kullanılır)
 - **Görevi/işini uygulama ve göreve katılım (GU):**
 - Öğrencinin, okuma-yazma tepkileri dışındaki, verilen iş/görev üzerinde çalışması ve verilen işi/görevi yapmasıdır.
 - Daha çok psiko-motor becerileri içerir. (Öğretmen tahtaya kaldırdığı öğrencilerden, bir hikayeyi canlandırmalarını istediğinde, gözlenen öğrencinin de bu uygulamalar/canlandırma/ rol oynama içinde yer alması gibi)
 - **Materyalleri kullanma (MK):**
 - Öğrencinin, işle/görevle ilgili materyalleri, yapılan öğretimin/etkinliğin amacına uygun olarak kullanmasıdır.
 - Bu kodlama, okuma-yazma etkinlikleri ve okuma-yazma tepkileri dışında geçerlidir (öğretmenin yönergesine uygun olarak, gözlenen öğrencinin sözlükten bir kelime araması, sınıf dolabından dersle ilgili bir şey alması ya da dersle ilgili alıştırma kitabı gibi bir materyali kullanması ve benzeri davranışlar).
 - Öğrencinin, öğretim materyallerini araması, kullanması yada eline alması gibi durumlar da kodlanır (öğrencinin silgi kullanması yada kalemını eline alması gibi).
- 3- Karşıt/uygun olmayan davranışlar:** Öğrencinin akademik tepkiye karşıt/zıt olan tepkileridir.
- **Kendini uyarma (KU):**
 - Öğrencinin, el sallama hareketi, ileri geri sallanması, tırnak yemesi, saçını kıvrması/saçıyla oynaması, mırıldanması vs. ve bunun en az 2-3 sn kadar sürmesi durumunda kodlanır.

- **Yerinden kalkma (YK):**
- Öğrencinin, öğretmenin izni olmadan, sırasından kısmen ya da tamamen çıkmasıdır.
- Öğrencinin sırasında/yerinde oturmaması, sırasından çıkması, sınıf içinde dolaşması ya da sınıftan dışarı çıkması durumlarında kodlanır.

- **Ders dışı konuşma/ (DK):**
- Öğrenci, öğretmen ya da akranlarıyla, var olan etkinlik ya da görevle ilgisi olmayan konuşma yaparken gözlemlendiğinde kodlanır.
- Öğrenci, anlamsız, konuyla ilgili olmayan, uygun olmayan zamanda ya da dersle ilgili bir çalışma yapıldığı sırada, öğretmen izni olmadan ya da arkadaşlarıncı da hoş karşılanmayan bir şekilde konuştuğunda da kodlanır.

- **Ders dışı iş/etkinlikle uğraşma (DE):**
- Öğrencinin, bağımsız çalışma ya da bir grup etkinliğine katılmaması, etrafına bakınma, söylenenin dışında ve diğerlerinden farklı bir şey/nesne/iş/etkinlikle meşgul olmasıdır.

- **Materyalleri amacı dışında kullanma (DM),**
- Öğretmenin izni olmadan veya kullanım amacı dışında, materyalleri karıştırmak, kurcalamak, oynamak ya da karalamak.

- **Karşı gelme/itiraz/yönergeye uymama (KG):**
- Öğrencinin, sınıf kurallarına karşı gelmesi, öğretmenin yönergelerine uymaması ya da verilen görevle ilgilenmeyip, pasif bir şekilde oturması ya da beklemesidir

- **Başkalarını rahatsız etme/ engelleme/ gürültü/saldırganlık (BR):**
- Öğrencinin, nesnelere, bedeniyle ya da ağızıyla ses çıkarmak ya da gürültü yapmak suretiyle öğretim sürecini bozması, diğerlerinin çalışmasını engellemesi, izinsiz eşyasını alması, uygun olmayan dokunma ya da fiziksel temasta bulunması, itme, çekme, dokunma ya da ısırması durumunda kodlanır.

- 4- Disiplin davranışları:** Öğrencinin, sınıf içinde, öğretmen ya da başka bir öğrenci ile disiplinle ilgili olarak yaptığı konuşmalarıdır.
- **Yönetim/disiplinle ilgili konuşmalar (disiplinle ilgili soru/cevap/konuşma) (DS):**
- Öğrencinin, sınıf işleri, kurallar, sınıf içi düzenlemeler vs. hakkındaki soru, cevap ya da konuşmalarıdır.

- 5- Tepki yok (TY):**
- Öğrencinin gözlenebilir herhangi bir tepkisi yoktur.
- Öğrencide, yukarıda belirtilen davranışların hiçbirini gözlenmediğinde de bu kod ile kodlanır.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 432/1522
Konu : Araştırma İzni

26./03/2007

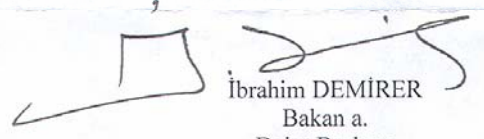
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 12.02.2007 tarih ve B.30.2.ANK.0.F8.00.00/422 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Selma AKALIN'ın "İlköğretim Birinci Kademedeki Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmen Davranışları İle Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğrencilerin Davranışlarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi" konulu araştırması incelenmiştir.

Gönüllülük esasına uyulması, öğrenci velilerinden izin alınması, okul idaresinin uygun görmesi ve bir öğretmenin gözetiminde yürütülmesi şartı ile video ve kamera çekiminin Ankara İli ilköğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


İbrahim DEMİRER
Bakan a.
Daire Başkanı

EK :
Okul Listesi (1 Adet-1 Sayfa)