



**BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARININ
YÜRÜTÜLDÜĞÜ BİR ANASINIFINDA İŞBİRLİĞİ İLE
ÖĞRETİM (İ-ÖĞRETİM) YAKLAŞIMININ
İNCELENMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Doktora Tezi

Hüseyin KOÇ

Eskişehir 2021

**BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARININ YÜRÜTÜLDÜĞÜ BİR
ANASINIFINDA İŞBİRLİĞİ İLE ÖĞRETİM (İ-ÖĞRETİM) YAKLAŞIMININ
İNCELENMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Hüseyin KOÇ

DOKTORA TEZİ

İşitme Engelliler Eğitimi/Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2021

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARININ YÜRÜTÜLDÜĞÜ BİR ANASINIFINDA İŞBİRLİĞİ İLE ÖĞRETİM (İ-ÖĞRETİM) YAKLAŞIMININ İNCELENMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Hüseyin KOÇ

Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engellilerin Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2021

Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Bütünleştirme uygulamaların niteliğinin artması için ön koşullardan birisi destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasıdır. İş birliği ile öğretim (i-öğretim) de bu destek özel eğitim hizmeti modellerinden biridir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü bir anasınıfında iş birliği ile öğretim (i-öğretim) yaklaşımını incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Kırsal bölgede yer alan bir anasınıfında gerçekleştirilen araştırmaya; özel eğitim öğretmeni olarak araştırmacı, bir anasınıfı öğretmeniyle birlikte, biri işitme yetersizliği olan, biri de geçici koruma statüsünde olan toplam 20 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama teknikleri olarak; katılımcı bilgi formu, görüşmeler, video kayıtları, ses kayıtları, gözlemler, araştırmacı günlüğü ve belgeler kullanılmıştır. Elde edilen veriler sistematik olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda gerçekleştirilen analizlerde; öğretmenler arasındaki uyum sürecinin kısa sürede atlatıldığı, uyumun artmasıyla birlikte öğretmenlerin, planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerini sistematik olarak birlikte gerçekleştirdikleri, farklı i-öğretim modellerini uyguladıkları ve sürecin tamamında iş birliği sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca uygulamayla birlikte gerçekleştirilen düzenlemelerle sınıfın bütünleştirme felsefesine daha uygun bir hale geldiği, sınıfta bulunan tüm öğrencilerin akademik ve sosyal gelişim kaydettiği, öğretmenlerin bütünleştirme uygulamalarını nitelikli hale getirmek için gerekli olan mesleki gelişimlerine katkı sağlandığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma, Bütünleştirme, Destek özel eğitim hizmetleri, İş birliği ile öğretim, Eylem araştırması.

ABSTRACT

EXAMINING THE TEACHING WITH CO-TEACHING APPROACH IN AN INCLUSIVE KINDERGARTEN CLASSROOM: AN ACTION RESEARCH

Hüseyin KOÇ

Department of Special Education

Programme in Education of Hearing Impaired

Anadolu University, Graduate School Educational Sciences, December 2021

Supervisor: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

One of the prerequisites for increasing the quality of inclusive practices is the provision of special education support services. Co-teaching is one of these special education support service models. In this direction, the aim of the research was determined as examining the co-teaching approach in an inclusive kindergarten classroom. The research was designed as an action research. The research carried out in a kindergarten classroom in a rural area; The researcher as a special education teacher and a kindergarten teacher, a total of 20 students, one with hearing impairment and one with temporary protection status, participated in the study. As data collection techniques in the research; participant information form, interviews, video recordings, audio recordings, observations, researcher's diary and documents were used. The obtained data were analyzed systematically. In the analyzes carried out at the end of the research; it was determined that the adaptation process among teachers was overcome in a short time, and with the increase in harmony, teachers systematically carried out planning, implementation and evaluation activities together, applied different i-teaching models and exhibited cooperation throughout the process. In addition, it has been determined that the classroom has become more suitable for the inclusive philosophy with the arrangements made with the application, all students in the classroom have made academic and social development, and teachers have contributed to the professional development necessary to make the inclusive practices qualified.

Keywords: Integration, Inclusive education, Special education support services, Co-teaching, Action research.

TEŞEKKÜR

Akademiye adım attığım günden beri her sıkıldığımda, her sıkıştığımda aramaktan hiçbir zaman çekinmediğim, gün ve saat mefhumunu hiçbir zaman dert etmeyen, nezdimde hocalığı ilelebet daim olmakla birlikte bir yanıyla artık abim gibi gördüğüm, kıymetli Hocam Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR. Elbette yüksek lisans yaparken olduğu gibi bu süreçte de emeğini hiç esirgemediği, daralan yollarımı genişlettiği, her karanlığa düştüğümde yoluma fener tuttuğu, ufkumu açtığı için kendisine çok teşekkür ederim.

Tez izleme süreçlerinde hep motivasyon kaynağı olan, araştırmanın hep daha iyiye gitmesi için fikirlerini esirgemeyen ve beni yönlendiren kıymetli hocalarım Prof. Dr. E. Sema BATU ve Doç Dr. Veysel AKSOY’a teşekkür ederim.

Araştırmamın uygulama aşamasında benim kadar emeği bulunan, her ne kadar yorulsa da, iş yükü artsa da, çay içeceği zamanı bile bana ayırsa da “biz çıktığımız yoldan dönmeyiz” hocam diyerek bir sene benimle çalışan, en önemlisi öğrencilerinde gördüğü her kıpırtıda gözlerinin içi gülen ve süreçte motivasyonun hiç kaybetmeyen değerli öğretmenime ayrıca teşekkür ederim.

Geçerlilik komitesinde araştırma boyunca bana destek olan, araştırmanın her adımını dikkatle takip edip fikirleriyle beni motive eden canım arkadaşlarıma da ayrıca teşekkür ederim. Onlar hep yanımda oldular. Tabi beni Eskişehir’e her gidiş gelişimde ağırlayan, misafir eden arkadaşlarım Tezcan ÇAVUŞOĞLU ve Osman ÇOLAKLIOĞLU’na da teşekkürü bir borç bilirim.

Doğduğumdan bugüne dek beni büyüten, yetiştiren başta anne babam olmak üzere üzerimde emeği olan herkese de çok teşekkür ederim.

Elbette teşekkürlerin en büyüğünü hak eden, evlendiğimiz günden beri derttaşım sırdaşım, yol arkadaşım, güzel eşim, Zeynebim. Hep yanımda olduğun için, beni hiç yalnız bırakmadığın için, beni hep desteklediğin için sana çok teşekkür ederim. Yavrularım Ayşe Hümeysra ve Abdullah Akif’e de teşekkür etmek isterdim ama onlardan bu süreçte çaldığım zamanlar için kendimi özür dilemek zorunda hissediyorum. Umarım bu zamanlarımızı telafi edebilirim.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Hüseyin KOÇ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Bütünleştirme Uygulamaları.....	4
1.2. İş Birliği ile Öğretim (İ-Öğretim)	9
1.3. Türkiye’de Bütünleştirme Uygulamaları ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri	17
1.4. İlgili Araştırmalar	21
1.5. Amaç.....	26
1.6. Önem	26
2. YÖNTEM.....	29
2.1. Araştırma Deseni.....	29
2.2. Araştırmanın Katılımcılarının Belirlenme Süreci	31
2.2.1. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul ve sınıfın belirlenmesi	31
2.2.2. Araştırma sürecinin başlaması için MEB, okul idaresi ve öğretmenden izin alma süreci	32
2.2.3. Ailelerin araştırma hakkında bilgilendirilmesi	32
2.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Yer	33

2.3.1. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul	33
2.3.2. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf	34
2.4. Araştırmanın Katılımcıları	37
2.4.1. Sınıf öğretmeni: Zeynep Öğretmen	37
2.4.2. Katılımcı öğrenciler	38
2.4.2.1. Ayşe	38
2.4.2.2. Affan	40
2.4.2.3. Ahmet.....	41
2.4.2.4. Levent.....	41
2.4.2.5. Hamza	41
2.4.2.6. İbrahim	42
2.4.2.7. Emine.....	42
2.4.2.8. Esma	42
2.4.2.9. Kuzey.....	43
2.4.2.10.Sema.....	43
2.4.2.11.Veli	43
2.4.2.12.Mehmet	44
2.4.2.13.Halil	44
2.4.2.14.Ahsen	45
2.4.2.15.Cezmi	45
2.4.2.16.Akif.....	45
2.4.2.17.Remzi	46
2.4.2.18.Süheyla	46
2.4.2.19.Ümit	46
2.4.2.20.Eylül.....	47
2.4.3. Okul Müdürü.....	47
2.4.4. Okul Müdür Yardımcısı	47
2.4.5. Araştırmacı	48

2.4.6. Geçerlilik komitesi üyeleri.....	49
2.4.7. Tez izleme komitesi üyeleri	52
2.5. Veri Toplama Teknikleri.....	52
2.5.1. Katılımcı bilgi formu.....	53
2.5.2. Belgeler	54
2.5.2.1. Aday kayıt formu	54
2.5.2.2. Çocuk ve aile tanıma formu	54
2.5.2.3. ÖÖERM BEP formu	55
2.5.2.4. Hastane raporları	55
2.5.2.5. Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) raporları	55
2.5.3. Öğrenci bireysel gözlem formu	55
2.5.4. Eğitsel performans belirleme formu.....	56
2.5.5. Bireyselleştirilmiş eğitim programı	56
2.5.6. Geçerlilik komitesi tutanakları	57
2.5.7. İ-Öğretim ders planı formları	57
2.5.8. Öğretmen günlüğü	57
2.5.9. Araştırmacı günlüğü	57
2.5.10. Gözlemler	58
2.5.11. Görüşmeler	58
2.5.11.1.Yarı yapılandırılmış görüşmeler	59
2.5.12. Ders planlama ve değerlendirme görüşmeleri.....	60
2.5.13. Bire bir görüşmeler	61
2.5.14. BEP'e ilişkin görüşmeler	61
2.5.15. Video Kayıtlar	61
2.6. Araştırma Süreci	62
2.7. Verilerin Analizi	63
2.8. Araştırmanın Sağlamlığı	64
2.9. Araştırmanın Etiği	65

3. BULGULAR	67
3.1. Birinci Aşama: Hazırlık ve Betimleme	68
3.1.1. Okul idarecileriyle gerçekleştirilen ilk yarı yapılandırılmış görüşmeler	68
3.1.2. Öğretmen Zeynep Hanım'la gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler	72
3.1.3. Öğretmen Zeynep Hanım'la gerçekleştirilen 1. karar toplantısı.....	76
3.1.4. Öğretmen Zeynep Hanım'la gerçekleştirilen diğer görüşme ve karar toplantıları ile sınıf gözlemleri	77
3.1.5. Geçerlilik komitesi kararları.....	78
3.2. İkinci Aşama: Uygulama	79
3.2.1. Isınma ve tanıtım.....	79
3.2.1.1. <i>Birinci uygulama</i>	80
3.2.1.2. <i>İkinci uygulama</i>	82
3.2.1.3. <i>Üçüncü uygulama</i>	83
3.2.1.4. <i>Dördüncü uygulama</i>	85
3.2.2. Gelişim aşaması	87
3.2.2.1. <i>Beşinci uygulama</i>	88
3.2.2.2. <i>Altıncı uygulama</i>	90
3.2.2.3. <i>Yedinci uygulama</i>	91
3.2.3. Uyum	94
3.2.3.1. <i>Sekizinci uygulama</i>	95
3.2.3.2. <i>Dokuzuncu uygulama</i>	96
3.2.3.3. <i>Onuncu uygulama</i>	98
3.2.3.4. <i>On birinci uygulama</i>	100
3.2.4. Deneme aşaması	102
3.2.4.1. <i>On ikinci uygulama</i>	103
3.2.4.2. <i>On üçüncü uygulama</i>	105

3.2.4.3. <i>On dördüncü uygulama</i>	107
3.2.5. <i>Bocalama ve yeniden uyum</i>	110
3.2.5.1. <i>On beşinci uygulama</i>	110
3.2.5.2. <i>On altıncı uygulama</i>	112
3.2.5.3. <i>On yedinci uygulama</i>	114
3.2.5.4. <i>On sekizinci uygulama</i>	115
3.2.5.5. <i>On dokuzuncu uygulama</i>	117
3.2.6. <i>Liderin değişimi</i>	119
3.2.6.1. <i>Yirminci uygulama</i>	120
3.2.6.2. <i>Yirmi birinci uygulama</i>	122
3.2.6.3. <i>Yirmi ikinci uygulama</i>	124
3.2.6.4. <i>Yirmi üçüncü uygulama</i>	126
3.2.6.5. <i>Yirmi dördüncü uygulama</i>	128
3.2.6.6. <i>Yirmi beşinci uygulama</i>	130
3.2.6.7. <i>Yirmi altıncı uygulama</i>	132
3.2.6.8. <i>Yirmi yedinci uygulama</i>	134
3.3. <i>Üçüncü Aşama: Genel Değerlendirme</i>	136
3.3.1. <i>Öğretmenle gerçekleştirilen son görüşmeye ilişkin bulgular</i>	136
3.3.2. <i>Uygulama sonrası katılımcı öğrencilerin değerlendirilmesi</i>	142
3.3.2.1. <i>Ayşe</i>	142
3.3.2.2. <i>Affan</i>	144
3.3.2.3. <i>Ahmet</i>	145
3.3.2.4. <i>Levent</i>	145
3.3.2.5. <i>Hamza</i>	146
3.3.2.6. <i>İbrahim</i>	146
3.3.2.7. <i>Emine</i>	146
3.3.2.8. <i>Esmâ</i>	147
3.3.2.9. <i>Kuzey</i>	147

	<u>Sayfa</u>
3.3.2.10.Sema.....	147
3.3.2.11.Veli	148
3.3.2.12.Mehmet	148
3.3.2.13.Halil	148
3.3.2.14.Ahsen	149
3.3.2.15.Cezmi	149
3.3.2.16.Akif.....	149
3.3.2.17.Remzi	150
3.3.2.18.Süheyla	150
3.3.2.19.Ümit	150
3.3.2.20.Eylül.....	151
3.3.3. Uygulamalara ilişkin istatistikler.....	151
4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER	153
4.1. Tartışma ve Sonuç.....	153
4.2. Öneriler	169
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	169
4.2.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler	170
KAYNAKÇA	171
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Geçerlilik komitesi toplantıları.....	50
Tablo 2.2. Geçerlilik komitesi görüşmeleri.....	51
Tablo 2.3. Tez izleme komiteleri.....	52
Tablo 2.4. Veri toplama matrisi.....	53
Tablo 2.5. Görüşmeler tablosu.....	58
Tablo 2.6. Ders planlama ve değerlendirme görüşmeleri.....	60
Tablo 2.7. BEP'e ilişkin toplantılar.....	61
Tablo 2.8. İ-öğretim video kayıt listesi.....	62

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Bütünleştirme için ön koşullar.....	6
Şekil 1.2. Destek özel eğitim hizmetleri türleri.....	8
Şekil 1.3. Bir öğretene bir gözleyen sınıf modeli.....	12
Şekil 1.4. Bir öğretene bir yardım eden sınıf modeli.....	13
Şekil 1.5. Ekip öğretimi sınıf modeli.....	14
Şekil 1.6. Alternatif öğretim sınıf modeli.....	15
Şekil 1.7. Paralel öğretim sınıf modeli.....	16
Şekil 1.8. İstasyon öğretimi sınıf modeli.....	17
Şekil 2.1. Eylem araştırması döngüsü	30
Şekil 2.2. Sistematiik analitik analiz süreci.....	63
Şekil 3.1. Araştırmanın aşamaları.....	67
Şekil 3.2. Araştırma haritası.....	68
Şekil 3.3. Araştırmanın ikinci aşaması.....	79
Şekil 3.4. Isınma ve tanıtım döngüsü.....	80
Şekil 3.5. Gelişim aşaması.....	88
Şekil 3.6. Uyum.....	94
Şekil 3.7. Deneme aşaması.....	103
Şekil 3.8. Bocalama ve yeniden uyum.....	111
Şekil 3.9. Liderin değişimi.....	121
Şekil 3.10. Uygulamalara ilişkin istatistikler.....	153

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. Araştırma okulu.....	33
Görsel 2.2. Araştırma okulunun bahçesi.....	34
Görsel 2.3. Araştırma okulu krokisi.....	34
Görsel 2.4. Araştırma sınıfı 1.....	35
Görsel 2.5. Araştırma sınıfı 2.....	36
Görsel 2.6. Araştırma sınıfı 3.....	36
Görsel 2.7. Araştırma sınıfın genel krokisi.....	37
Görsel 3.1. Birinci uygulama materyalleri.....	81
Görsel 3.2. İkinci uygulama materyalleri.....	84
Görsel 3.3. Beşinci uygulama materyalleri.....	89
Görsel 3.4. Altıncı uygulama materyali.....	90
Görsel 3.5. Yedinci uygulama materyali.....	92
Görsel 3.6. Sekizinci uygulama materyalleri.....	95
Görsel 3.7. Dokuzuncu uygulama materyalleri.....	97
Görsel 3.8. Onuncu uygulama materyalleri.....	99
Görsel 3.9. On birinci uygulama materyalleri.....	101
Görsel 3.10. On ikinci uygulama materyalleri.....	104
Görsel 3.11. On üçüncü uygulama materyalleri.....	106
Görsel 3.12. On dördüncü uygulama materyalleri.....	108

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.13. On beşinci uygulama materyalleri.....	112
Görsel 3.14. On altıncı uygulama materyalleri.....	113
Görsel 3.15. On yedinci uygulama materyalleri.....	115
Görsel 3.16. On sekizinci uygulama materyalleri.....	117
Görsel 3.17. On dokuzuncu uygulama materyalleri.....	119
Görsel 3.18. Yirminci uygulama materyalleri.....	122
Görsel 3.19. Yirmi birinci uygulama materyalleri.....	124
Görsel 3.20. Yirmi ikinci uygulama materyalleri.....	126
Görsel 3.21. Yirmi üçüncü uygulama materyalleri.....	128
Görsel 3.22. Yirmi dördüncü uygulama materyalleri.....	130
Görsel 3.23. Yirmi beşinci uygulama materyalleri	132
Görsel 3.24. Yirmi altıncı uygulama materyalleri	134
Görsel 3.25. Yirmi yedinci uygulama materyalleri	136

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
ÖÖERM	: Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
İ-ÖĞRETİM	: İş Birliği ile Öğretim
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund
EIGE	: European Institute for Gender Equality



1. GİRİŞ

Son yüz yılda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamları, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almalarının sağlanması amacıyla pek çok değişim göstermiştir. Eğitim ortamları en çok sınırlayıcıdan başlayarak sıralandığında; yatılı özel eğitim okullarından, yatılı olmayan özel eğitim okullarına, özel alt sınıflara, yarım zamanlı kaynaştırma uygulamalarına ve tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarına doğru evrilmiştir (Heward, 2013; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Salend, 1998; Thomas, 1997). Basit anlamda özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortam ilkesi çerçevesinde normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamaları (Gürgür, 2008; Loreman vd., 2014; Mastropieri ve Scruggs, 2004), uygulanmaya başlanıldığı günden beri kapsamını ve içeriğini genişleterek, geliştirerek uygulanmaya devam etmektedir.

İlk ve sistematik olarak 1970 yılının başında Kuzey Avrupa’da başlayan kaynaştırma uygulamaları aynı on yıl içerisinde Avrupa’nın diğer ülkelerinde de yaygınlaşmış, Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) ise 1975 yılında uygulanmaya başlanmıştır (Ainsow ve César, 2006; D’Alessio, 2008; 2011; Mittler, 2001; Parilla, 2008). Kaynaştırma uygulamalarının başlamasında ve yaygınlığının artmasında pek çok uluslararası yasal düzenlemeler, bildiriler ve bu uluslararası yasal düzenlemeleri temel alan ülkelerin kendi yasal düzenlemeleri önemli olmuştur (Koç, Yılmaz ve Uysal, 2019).

Uluslararası çalışmalar özelinde bakıldığında 1948 yılında Birleşmiş Milletler (BM) tarafından yayımlanan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi tüm insanların; temel yaşam hakkı, barınma hakkı, eğitim hakkı ve hukuki hakları olduğunu savunmuştur (BM, 1948). Benzer şekilde Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nde (AİHS) de tüm hak ve özgürlüklerin; dil, din, ırk, renk, cinsiyet farkı gözetmeksizin herkesin hakkı olduğu vurgulanmıştır (AİHS, 1950). 1994 yılında yayımlanan Salamanca Bildirgesi’nde her öğrencinin eğitim alma hakkı olduğu, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında bireysel ihtiyaçları karşılanacak şekilde eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994). 1995 yılında yayımlanan Sosyal Gelişim Üzerine Kopenhag Beyannamesi’nde de toplumsal çeşitliliğe saygı gösterilmesi ve her konuda fırsat eşitliği sağlanması gerektiği belirtilmiştir (UNESCO, 1995).

2006 yılına gelindiğinde ise BM tarafından kabul edilen Engelli Bireylerin Hakları Sözleşmesi (BM, 2016), kaynaştırma uygulamalarının gelişimi için çok büyük bir adım olarak kabul edilebilir (Koç, Yılmaz ve Uysal, 2019). Bu sözleşmeyle birlikte kaynaştırma (intergration/mainstreaming) kavramı yerine ilk kez bütünleştirme (inclusion) kavramı kullanılmıştır (BM, 2016). Bütünleştirme kavramı özünde bir felsefeyi barındırmaktadır ve sadece özel gereksinimli öğrencileri değil, tüm dezavantajlı bireyleri ve bireysel farklılıkları da kapsamaktadır (Forlin ve Loreman, 2014; Hornby, 2014). Dolayısıyla bütünleştirme eğitimi, okullarda ve sınıflarda doğal olarak bulunan bireysel farklılıkların tamamına yönelik bütünleştirici bir felsefe barındırmaktadır (Gürgür, 2019; Haug, 2017; Plows ve Whitburn, 2017). Bu felsefeyle birlikte her türlü ayrımcılığın önüne geçilmesi, her bir öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesinden hareketle, var olan potansiyelinin en üst düzeyine ulaştırılması amaçlanmaktadır (Hehir ve Katzman, 2012). Bütünleştirme eğitiminin bahsedilen bu genel felsefesiyle birlikte farklı şekillerde tanımlandığı ve özelliklerinin açıklandığı görülmektedir. Alanyazında rastlanan bütünleştirme kavramı ile birlikte anılan temel özellikler şu şekilde ifade edilmektedir (Ainscow, 2003; Booth ve Ainscow, 1998; Dyson ve Millward, 2000):

1. Özel gereksinimli öğrenciler ve bu öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarıyla ilgilenme.
2. Dışlamalara tedbir olarak bütünleştirme (yaramaz, tecavüze uğramış vb. çocuklar).
3. Ayrımcılığa açık gruplar için bütünleştirme (etnik gruplar vb.).
4. Herkes için okula teşvik (tüm okullarda homojen bir dağılım sağlamak).
5. Herkes için eğitim.

Herkes için eğitim görüşü aslında, yayımlanan uluslararası bildirilerde ve uluslararası projelerde üstünde durulan ve olması arzulanan bütünleştirme modeli olarak görülmektedir. Herkes için eğitim modelinin, tüm dezavantajlı bireyleri kapsaması nedeniyle bütünleştirme felsefesini daha iyi yansıttığı ifade edilebilir (Ainscow ve Miles, 2008; Freire ve Ce'sar, 2003; Haug, 2017). Ainscow ve Miles (2008), bütünleştirme uygulamalarıyla birlikte; tüm öğrencilerin okul kültürünün bir parçası olacağını ve dışlamaların azalacağını, okul kültürlerinin, politikalarının ve uygulamalarının, bulundukları bölgedeki öğrenci çeşitliliğine cevap verecek şekilde yeniden yapılandırılabilirliğini ve sadece özel gereksinimli öğrencilerin değil, dışlanma

riski ile karşı karşıya olan tüm öğrencilerin varlığının, katılımının ve başarısının önemli olduğunu savunmaktadırlar

Dolayısıyla bütünleştirme uygulamalarının yürütülmesinde dezavantajlı grupların ve bireysel farklılıkların farkında olunması gerektiği ifade edilebilir. Bu bağlamda dezavantajlı gruplarla ilgili uluslararası kuruluşların çeşitli gruplandırmaları bulunmaktadır (Çeviker vd., 2018; Yaşar ve Amaç, 2018). Bu gruplandırmalar içerisinde; özel gereksinimli bireyler, kırsal bölgelerde yaşayan insanlar, etnik azınlık grupları, çatışma ortamındaki insanlar, bulunduğu bölgenin anadilini kullanmayan insanlar ve uluslararası göçmenler yer almaktadır (UNESCO, 2016; United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2018). Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi düşük insanlar da dezavantajlı gruplar içerisinde sınıflandırılmaktadır (European Institute for Gender Equality [EIGE], 2018).

Bireysel farklılıklar bağlamında ise dil, din, ırk mezhep gibi farklılıkların dışında çeşitli bağlamlarda bireysel farklılıklardan bahsedilmektedir. Bu gruplandırmalardan bazıları bireysel farklılıkları belirlemede şu başlıklar altında ele almaktadırlar (Nordlund, 2003; Tomlinson, 2013; 2014):

- Öğrenme profilleri
- İlgi alanları
- Hazırbulunuşluk

Öğrencilerin öğrenme profillerinin; çevre, kültür, cinsiyet gibi unsurlardan etkilenip kendi içinde farklılıklar gösterebileceği gibi öğrenmeye ilişkin kullanmaktan hoşlandıkları stratejilerle birlikte kendilerine göre oluşturdukları bir öğrenme bağlamı olabileceği vurgulanmaktadır (Avcı ve Yüksel, 2014; Tomlinson, 1999; Tomlinson ve Moon, 2013). Öğrenme için önemli motivasyon kaynaklarından biri olarak ifade edilen ilgi alanları ise (Yaman ve Nerdel, 2008), öğrenci için çekici gelen, fikir, beceri ve tutku alanları olarak tanımlanmaktadır (Price, 2014; Yaman ve Nerdel, 2008). Hazırbulunuşluk ise öğrencinin yeni şeyler öğrenmeye başlamadan önce hâlihazırda sahip olduğu akademik ve sosyal beceriler olarak tanımlanmaktadır ve öğrenciler arasında farklılık gösteren özelliklerden biri olarak nitelendirilmektedir (Nordlund, 2003).

Bu gruplamanın dışında öğrenciler arasında; öğrenme hızı ve bilişsel yetenekler bağlamında da farklılıklar olabileceği vurgulanmaktadır (Chapman ve King, 2012; Tomlinson, 2014). Her öğrencinin öğrenme hızının birbirinden farklı olabileceği, bazı

öğrencilerin aynı konuyu çok hızlı öğrenirken bazı öğrencilerin bu konuda yavaş kalabileceği ve bu bağlamda uygulamalar sırasında öğrencilerin sıkılmamaları veya geri kalmaları için öğretim faaliyetlerinin uyarlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Chapman ve King, 2012). Bilişsel yetenekler bağlamında ise her öğrencinin farklı zekâ türüne ve yeteneklere sahip olduğu ve bu sebeple farklı öğrenme stilleri olabileceği ifade edilmektedir (Blaz, 2006).

Son olarak Drapeau (2004) öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları şu şekilde de ele almaktadır:

- Akademik başarıları yüksek olan akademik öğrenciler.
- Her şeyi çok iyi yapmaya çalışan mükemmeliyetçi öğrenciler.
- Yeni şeyler yapmaktan hoşlanan yaratıcı öğrenciler.
- Özgüven sorunu yaşayan silik öğrenciler.
- Hareket etmekten çok hoşlanan yüksek enerjili öğrenciler.

Görülebileceği gibi özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almalarını sağlamak amacıyla başlayan değişim ihtiyacının, zaman içerisinde gelişerek kaynaştırma uygulamalarını, akabinde de bütünleştirme uygulamalarını meydana getirdiği ifade edilebilir. Sözü edilen süreçte yaşanan gelişim, eğitim ortamlarından farklılıkların kabulüne ve gereksinimlerin karşılanmasına kadar pek çok alanda kendini göstererek günümüzdeki bütünleştirme anlayışının oluşmasına katkı sağlamıştır.

1.1. Bütünleştirme Uygulamaları

Bütünleştirme uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte gerekli düzenlemelerin gerçekleştirilerek ve destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması koşuluyla tam zamanlı olarak eğitim almaları şeklinde tanımlanmaktadır (Heward, 2013; Gürgür, 2008; Mastropieri ve Scruggs, 2010; Salend, 1998). Bununla birlikte bütünleştirme uygulamalarının amaçları şu şekilde ele alınmaktadır (Bender, 2012; Karten, 2011; Willis, 2009):

- Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim alarak eşit eğitim hakkından yararlanmaları.
- En az kısıtlayıcı ortam felsefesi bağlamında özel gereksinimli öğrenciler için uygun eğitim ortamının sağlanması.

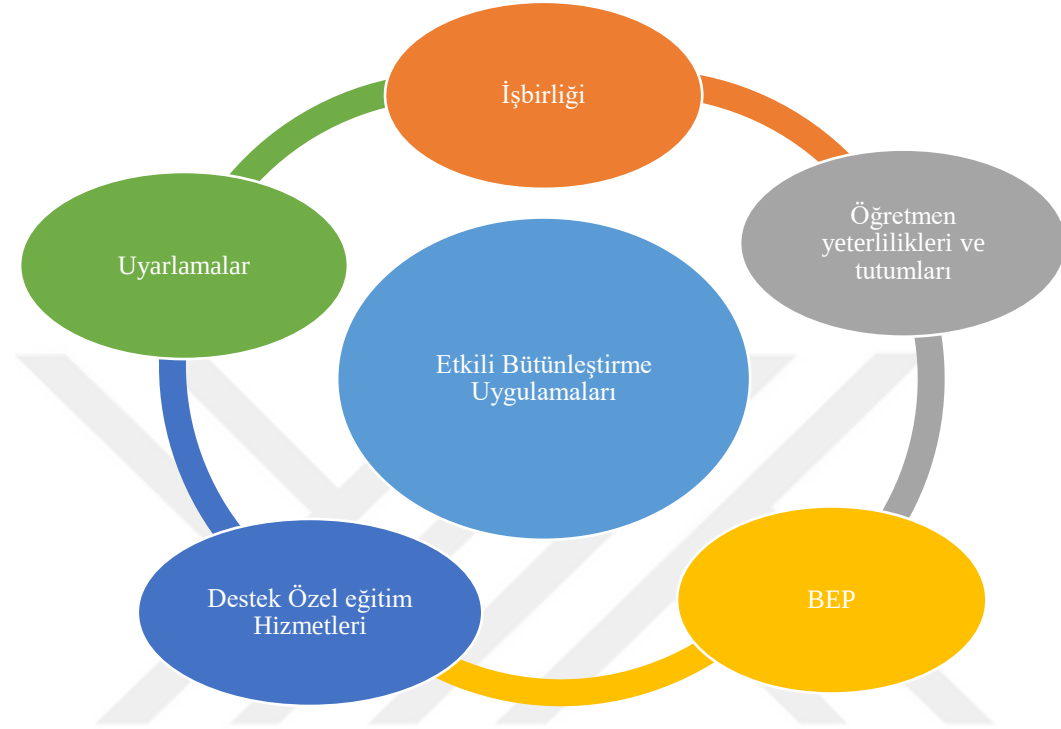
- Hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin bireysel özellikleri doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülüp, sosyal ve akademik gelişim sağlanması.

Bu amaçlar çerçevesinde bütünleştirme uygulamalarının ortaya çıkarabileceği pek çok yarardan söz edilmektedir. Bu yararlar özel gereksinimli öğrenciler açısından, normal gelişim gösteren öğrenciler açısından, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri açısından ve öğretmen açısından ele alınmaktadır (Armstrong vd., 2009; Gürgür, 2008; Hornby, 2014; Karten, 2005). Bütünleştirme uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla sağladığı iletişim sayesinde toplumsal uyum becerilerinin artacağı ve sosyal hayata kabulün kolaylaşabileceği ifade edilmektedir (Marschark ve Knoors, 2012; Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Sosyal gelişimlerinin yanı sıra bütünleştirme uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilere yönelik akademik beklentilerin artabileceği, bu durumun da öğrencilerin motivasyonlarını artıracığı belirtilmektedir (Fisher ve Meyer, 2002; Sharpe, York ve Knight, 1994). Bu doğrultuda bütünleştirme uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerinin özel eğitim okullarına devam eden öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Salisbury vd., 1995).

Bütünleştirme uygulamaları normal gelişim gösteren öğrenciler açısından ele alındığında normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerden olumsuz yönde etkilenebilecekleri düşüncesinin aksine (Idol, 2006), sosyal ve akademik gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği ifade edilmektedir (Davigo vd., 2017; Karten, 2005). Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri bağlamında ise; ailelerin yaşadıkları kaygı ve güvensizlik duygusunun azaldığı ve okula olan bakış açılarındaki olumlu değişikliklerle birlikte ailelerin özel eğitim için son derece önemli olan iş birliğine daha açık hale geldikleri belirtilmektedir (Baveriedge, 2013; Doménech ve Moliner, 2014).

Bütünleştirme uygulamalarını yürüten öğretmenler açısından bakıldığında ise öğretmenlerin hem bireysel farklılıklara olan bakış açılarında gelişmeler olduğu hem de uyguladıkları farklı yöntem ve tekniklerle mesleki gelişimlerine katkı sağladıkları ifade edilmektedir (Forlin ve Chambers, 2011; McCrimmon, 2015). Ayrıca planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerinde kullandıkları yeni yöntem ve tekniklerle daha fazla mesleki tatmin yaşadıkları belirtilmektedir (Andrews, 2002; Forlin ve Chambers, 2011; Salvia vd., 2010; Turner, 2003). Hem öğrenciler, hem aile hem de

öğretmen açısından bahsedilen bu yararların ortaya çıkabilmesi ve etkili bütünleştirme uygulamalarının yürütülebilmesi için alanyazında çeşitli ön koşullardan bahsedilmektedir. Bu koşullar Şekil 1.1’de görselleştirilmiştir.



Şekil 1.1. Bütünleştirme için ön koşullar

İşbirliği bütünleştirme uygulamaları için kritik bir öneme sahiptir. Sınıf öğretmeniyle birlikte öğrencinin gereksinimlerine göre alan uzmanları ve aileyle kurulacak olan bir ekibin sürecin her aşamasında ortak hareket etmeleri etkili bütünleştirme uygulamalarının yürütülebilmesi için ön koşullardan biri olarak ifade edilmektedir (Karten, 2005; Salend, 1998).

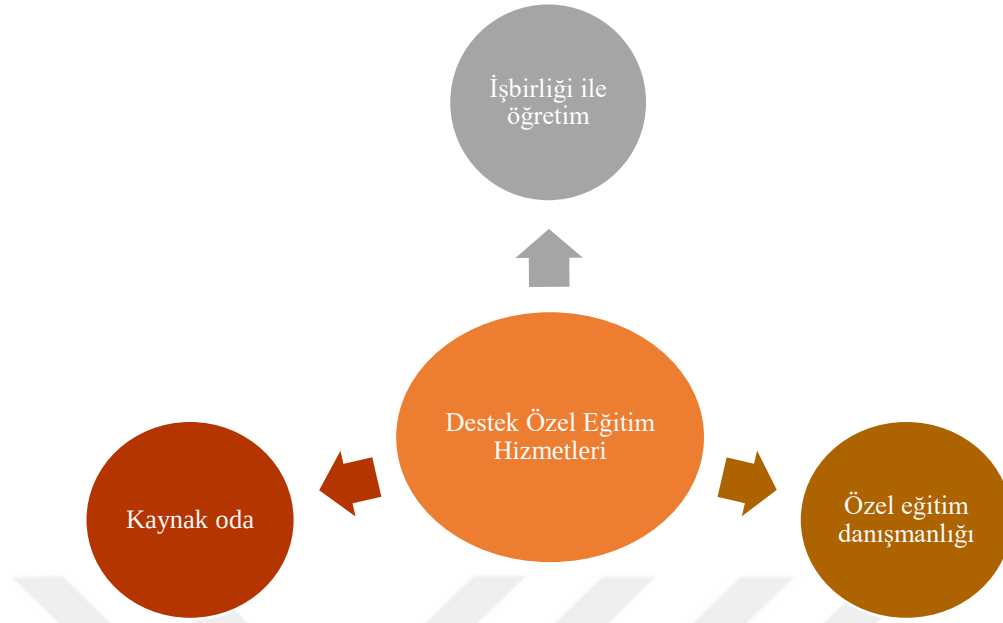
Uyarlamalar ise fiziksel uyarlamalar ve müfredat uyarlamaları olarak iki gruba ayrılmaktadır (Punch ve Hyde, 2010). Sınıfın fiziki yapısının ve uygulama materyallerinin eğitim öğretim öncesinde öğrenci özellikleri göz önünde bulundurularak uyarlanmasıyla birlikte yürütülecek uygulamaların daha etkili olacağı belirtilmektedir (Stinson ve Antia, 1999). Bununla birlikte özel gereksinimli öğrencinin ve sınıfta bulunan diğer öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak müfredatta uyarlamalar yapılması gerektiği de sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu uyarlamalar sırasında; bulunan çevrenin koşulları, iklim şartları ve öğrencilerin sosyo-ekonomik

düzeylerinin de planlama faaliyetlerinde yol gösterici olması gerektiği ifade edilmektedir (Mara ve Mara, 2012; Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini, 2016).

Öğretmen yeterlilikleri ve tutumları ise bütünleştirme uygulamalarının niteliğini etkileyen bir diğer temel unsur olarak ifade edilmektedir. Öğretmenin bireysel farklılıklara ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının sınıf içinde yürütülecek eğitim öğretim faaliyetlerini doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Florian ve Rouse, 2009; Gibb vd., 2007). Öğretmen yeterlilikleri bağlamında ise bütünleştirme uygulamalarını yürütecek bir öğretmenin alanyazında belirtilen standart öğretmen yeterliliklerinin dışında; öğrenci gereksinimlerini belirleyebilmekle BEP hazırlayabilen, etkili sınıf yönetimi gerçekleştirebilen, ekip olmaya açık, iş birliğine yatkın, bireysel farklılıklara saygılı ve mesleki gelişime açık olması gerektiği ifade edilmektedir (Florian ve Rouse, 2009; Round, Subban ve Sharma, 2016).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) özel gereksinimli öğrenciler için bulundukları eğitim kurumunda; sınıf öğretmeni, idareci, aile, alan uzmanları ve öğrencinin de dâhil olduğu sorumlu bir ekip tarafından hazırlanan, uzun ve kısa dönemli amaçların belirlendiği, sunulacak destek özel eğitim hizmetlerinin ve amaçlardan sorumlu kişilerin belirlendiği bir öğretim programı olarak tanımlanmaktadır (Kol, 2016; Turnbull vd., 2002). Bahsedilen ekip tarafından hazırlanan ve düzenli olarak takibi yapılan bu program, başta sınıf öğretmeni olmak üzere ekipteki her bir üye için bir yol haritası niteliği taşımakta ve nitelikli bütünleştirme uygulamalarının yürütülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Heward, 2013; Hornby, 2015).

Etkili bütünleştirme uygulamaları için ön koşullardan birisi de destek özel eğitim hizmetleridir (Heward, 2013; Mastropieri ve Scruggs, 2010; Salend, 1998). Okul içinde sağlanan destek özel eğitim hizmetleri üç başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar Şekil 1.2.'deki gibidir (Cook ve Friend, 1995, s. 4; Foster ve Cue, 2009, s. 437).



Şekil 1.2. Destek özel eğitim hizmetleri türleri

Özel eğitim danışmanlığı bir özel eğitim öğretmenin; müfredat uyarlama, planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerinde sınıf öğretmenlerine danışmanlık etmesi şeklinde gerçekleştirilen, dolaylı bir destek özel eğitim hizmeti olarak tanımlanmaktadır (Gürgür, 2020; Hall, 2015; Mastropieri ve Scruggs, 2004). Bu destek eğitim modeli her ne kadar sınıf öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlaması ve düşük maliyetiyle olumlu gözükse de dolaylı bir destek sağlaması, sınıf öğretmenin süreçte rol karmaşası yaşaması ve özel eğitim öğretmenin sınıfı ve özel gereksinimli öğrenciyi sürekli gözleyip değerlendirememesi gibi olumsuzlukları da barındırmaktadır (Gürgür, 2020; Hall, 2015).

Kaynak oda veya destek eğitim odası ise alanyazında özel gereksinimli öğrencinin belirlenen zaman aralıklarında gereksinimleri doğrultusunda sınıftan ayrı bir ortamda eğitim alması olarak tanımlanmaktadır (Gürgür, 2020; Hall, 2015; Mastropieri ve Scruggs, 2004). Bu odada sağlanacak olan eğitime ilişkin BEP’te alınan kararlar etkili olmaktadır. Farklı materyal, yöntem ve teknikler kullanılarak yürütülen eğitimlerde özel eğitim öğretmeni görev almaktadır ve bu özel eğitim öğretmeni BEP ekibinin de bir parçasıdır. Özel eğitim öğretmenin sürekli öğrenciyi gözleme ve takip etme şansı olmasına karşın, öğrencinin sınıftan ayrılıyor oluşunun etiketleme ve ayrımcılığa neden olabileceği ifade edilmektedir (Gürgür, 2020; Mitiku, Alemu ve Megsitu, 2014).

İşbirliği ile öğretim bir genel eğitim öğretmeni ve bir özel eğitim öğretmenin sınıf içinde sağlanacak eğitim öğretim faaliyetlerini ortak şekilde yürütmeleri olarak tanımlanmaktadır (Friend ve Cook, 2008; Friend, 2007; Mcuffie, Scruggs ve Mastropieri, 2007). Özel gereksinimli öğrenciyle birlikte sınıfın tamamını kapsayan bu destek özel eğitim modelinin, etiketlenmenin önüne geçmesi ve uzmanlar arası iş birliği sağlanması nedeniyle bütünleştirme felsefesine daha uygun olduğu ifade edilebilir (Friend vd., 2010; Gürgür, 2008; Walsh, 2012).

1.2. İş Birliği ile Öğretim (İ-Öğretim)

Alanyazında “co-teaching” olarak ifade edilen iş birliği ile öğretim kavramı, bu raporda hem alanyazına yeni bir kavramla katkı sağlamak hem de metnin okunurluğunun kolaylaşması adına i-öğretim olarak kullanılmıştır. 1960’lı yıllarda takım öğretimi şeklinde ortaya çıkan ve i-öğretimin temellerini oluşturan birlikte öğretim uygulamaları, süreçte gerçekleştirilen çalışmalarla birlikte çeşitli gelişmeler kaydetmiştir (Scruggs ve Mastropieri, 2017). İ-öğretim günümüzdeki haliyle ilk olarak 1989 yılında Bauwens, Hourcade ve Friend (1989) tarafından mevcut destek özel eğitim programlarının bütünleştirme uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine yeterince karşılamadığı gerekçesiyle ortaya atılarak kavramsallaştırılmıştır (Walsh, 2011).

Geniş tanımıyla ele alındığında ise i-öğretim, genel eğitim sınıfında hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını esnek ve bilinçli bir şekilde karşılayacak şekilde, bir özel eğitim öğretmeni ve bir genel eğitim öğretmeni tarafından yürütülen öğretim modeli olarak tanımlanmaktadır (Bouck, 2007; Cook ve Friend, 1995; Friend, 1989; 2008; Friend vd., 2010). Ayrıca i-öğretimin kendi başına bir müdahale programı olmadığı bir hizmet sunma modeli veya genel eğitim bağlamında özel gereksinimli öğrencilere destek özel eğitim hizmetleri sağlamaya yönelik bir çerçeve olarak da tanımlanmaktadır (Scruggs ve Mastropieri, 2017).

Bir özel eğitim öğretmeni ve bir genel eğitim öğretmenin bu uygulamayı yürütmesindeki temel prensiplerden biri, genel eğitim öğretmenin mevcut müfredatı ve geniş grupla uygulama yapmayı biliyor olması, özel eğitim öğretmenin ise uyarlamalar ve bireysel değerlendirmeler noktasında daha fazla yeterliliğe sahip olması olarak belirtilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Friend vd., 2010; Guise vd., 2017). Bu

bağlamda öğretmenlerin güçlü yönlerini bir araya getirerek öğretim faaliyetlerini etkili hale getirebilecekleri düşünülmektedir (Gürgür, 2008; King-Sears, Jenkins ve Brawand, 2020; Scruggs ve Mastropieri, 2017).

İ-öğretim sağlanırken öğretmenlerin birbirleriyle uyum içerisinde olmaları ve hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerini birlikte yürütmeleri gerekmektedir (Cook ve Friend, 1995; Scruggs ve Mastropieri, 2017; Walsh, 2012). Oysa, gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin aynı sınıfta rolleri paylaşmakta özellikle ilk dönemde zorluk yaşadıkları, ekip ruhuna bürünebilmelerinin zaman aldığı, kimi zaman da etkili iş birliği yürütemedikleri için aynı sınıf içerisinde farklı gruplarla çalışmayı tercih ettikleri belirtilmektedir (Bafaro, 2016; Fluijt, Bakker ve Struyf, 2016; Friend, 2007; Hulin, 2018; Jurkowski ve Müller, 2018). Bu gibi olumsuz durumlar etkili bir i-öğretim yürütmenin önünde engel teşkil etmektedir.

Öğretmenler arasında uyumun sağlanması ve etkili i-öğretim uygulamalarının yürütülebilmesi için çeşitli koşullardan bahsedilmektedir. Bu koşullar şu şekilde ele alınabilir (Bouck, 2007; Hang ve Rabren, 2009; McDuffie, Scruggs ve Mastropieri, 2007; Murawski ve Lee Swanson, 2001; Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007):

- Öğretmenlerin birbirlerine karşı saygılı olmaları,
- Roller ve sorumlulukların açıkça belirlenmesi,
- Esnek olunması,
- Her şeyin birlikte planlanması,
- Etkili iletişim,
- İdarenin desteğinin alınması.

Öğretmenlerin süreçte birbirlerinin uzmanlık alanlarına saygı göstermeleri ve birbirlerinin uzmanlıklarını kabul etmeleri, iş birliği sürecini hızlandıran etmenlerden biridir. Gerçekleştirilen toplantılarda eşit söz hakkına sahip olduklarının farkında olmaları, herhangi birisinin yardımcı öğretmen olmadığı gibi temel konularda mutabakata varmak partnerler arasında uyum sürecini hızlandırmaktadır (Loremore, 2019; Shaffer ve Thomas-Brown, 2015; Shin, Lee ve McKenna, 2016; Tzivinikou, 2015).

Sürecin başında rol karmaşasından kurtulmak için sorumluluk alanlarının belirlenmesinin de sürece olumlu etki ettiği belirtilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Scruggs ve Mastropieri, 2017). Yeni yöntem ve stratejilerin kullanılması eski uygulama alışkanlıklarının değiştirilmesi anlamını taşıdığı için, bu durum zaman zaman

öğretmenlere zor gelebilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin uygulamalar noktasında esnek ve yeniliklere açık olmaları da etkili i-öğretim uygulamaları için önemli görülmektedir (Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007; Thousand, Villa ve Nevin, 2007).

Gerçekleştirilecek uygulamaların planlanmasının yanı sıra sınıf içerisinde yapılacak fiziksel düzenlemelerin, öğrenci rutinlerinin, serbest zaman etkinliklerinin önceden planlanmasının hem öğretmenlerin gün içinde çatışmalarının hem de rol karmaşasının önüne geçmek adına önemli olduğu vurgulanmaktadır (Fisk, 2016; Keefe ve More, 2004; Meier ve Murphy, 2018). Elbette sırasıyla ele alınan bu maddelerin tamamı etkili iletişim becerilerine dayanmaktadır. Dolayısıyla i-öğretim yürütecek öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olma durumları sürecin tamamını etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

İ-öğretim uygulamaları yürütülürken ortaya çıkan en temel sorunlardan birisi de zamandır. Öğretmenlerin planlama ve değerlendirme toplantıları gerçekleştirebilmek için okul zamanı dışında bir zaman dilimine ve ortama ihtiyaçları bulunmaktadır (Bouck, 2007; Cook ve Friend, 1995; Friend vd., 2010; Friend, 2008). Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için de okul idarecilerinin sürekli öğretmenlere destek sağlaması ve partnerlikte yaşanacak sorunlarda arabulucu olması önemli görülmektedir (Hulin, 2018; Jurkowski ve Müller, 2018; Loremore, 2019).

Etkili i-öğretim uygulamaları için bahsedilen bu koşullarla birlikte öğretmenlerin uygulamalar öncesi hazırlık ve planlama, birlikte uygulama ve birlikte değerlendirme yapmalarının yanı sıra kendilerini bireysel olarak değerlendirmeleri büyük önem taşımaktadır (Friend, 1995; Scruggs ve Mastropieri, 2017; Thousand vd., 2007). Bu noktada öğretmenlerin kendi uzmanlık alanları doğrultusunda;

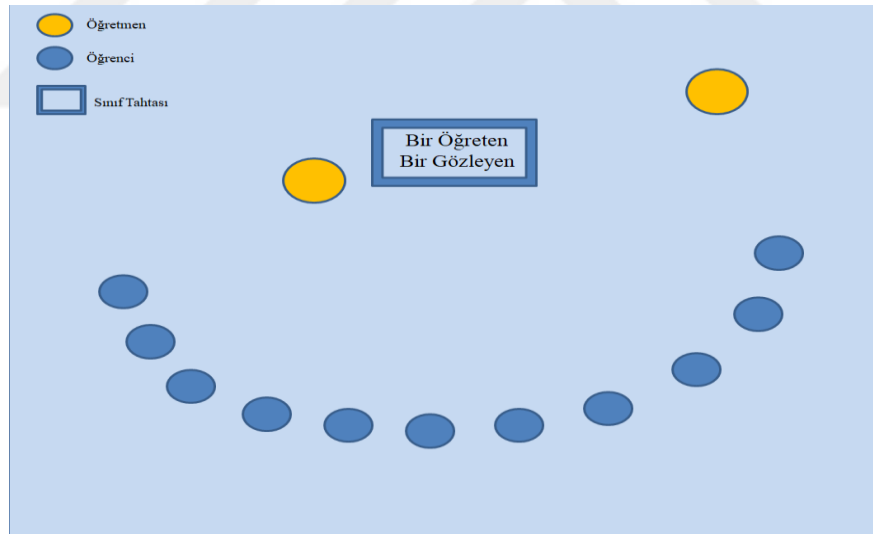
- Müfredatı ve sınıfı, belirlenen öğrenci özelliklerine göre uyarlamaları,
- Uygulamada kullanılacak yöntem, teknik, materyal ve i-öğretim modelini belirlemeleri,
- Uygulama sırasında ve sonrasında gerçekleştirecekleri değerlendirme yöntemlerini belirlemeleri gerektiği vurgulanmaktadır.

Uygulama sırasında öğretmenlerin dersin amacı ve içeriği doğrultusunda kullanabilecekleri çeşitli i-öğretim modelleri bulunmaktadır (Bouck, 2007; Cook ve Friend, 1995; Friend vd., 2010; Friend, 2008). Bu modelleri belirlerken dersin amacı ve içeriğiyle birlikte öğretmenler arasındaki iş birliğinin boyutunun da önemli olduğu

belirtilmektedir (Hamdan, Anuar ve Khan, 2016; Shin, Lee ve McKenna, 2016; Tzivinikou, 2015). Bahsedilen bu modeller şu şekilde sıralanmaktadır:

- Bir öğretmen, bir gözleyen
- Bir öğretmen, bir yardım eden
- Ekip öğretimi
- Alternatif öğretim
- Paralel öğretim
- İstasyon öğretimi

Bir öğretmen bir gözleyen modelinde öğretmenlerden biri öğretimi gerçekleştirirken diğeri gözlemci durumundadır. Öğreten konumundaki öğretmen sınıftaki tüm öğrencilerle birlikte öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken gözleyen konumundaki öğretmen ise öğrenci gereksinimlerini, ilgilerini, derse katılımlarını belirlemek amacıyla notlar alır (Cook ve Friend, 1995; Friend vd., 2010; Friend, 2008; Scruggs ve Mastropieri, 2017). Bu modele ilişkin görsel Şekil 1.3.'teki gibidir.

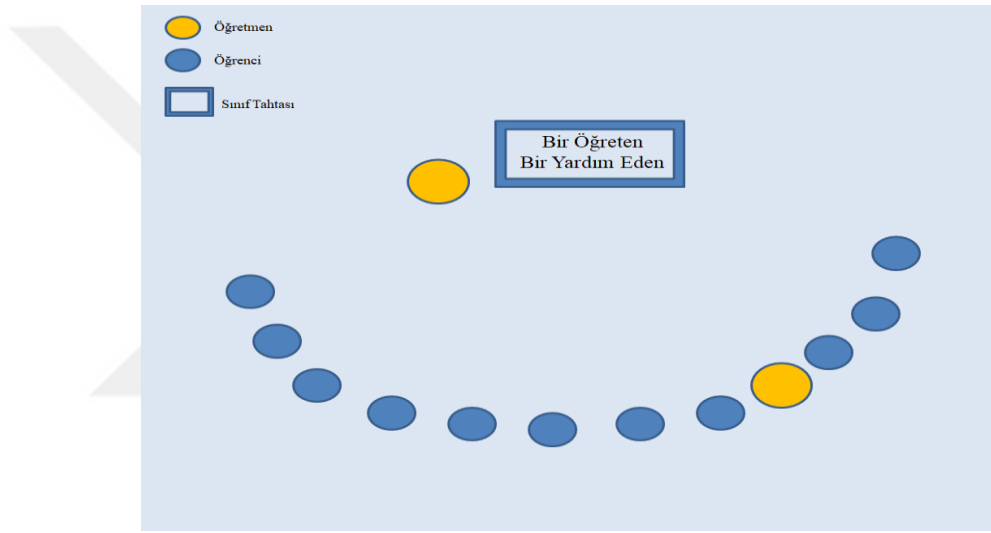


Şekil 1.3. Bir öğretmen bir gözleyen sınıf modeli

Bu model, i-öğretimi kullanmaya başlayan öğretmenlerin ilk uygulama dönemlerinde sıklıkla görülebilmektedir. Bunun sebebi ise öğretmenlerin henüz yeterince iş birliği gerçekleştirememiş olmaları olarak açıklanmaktadır (Hulin, 2018; Jurkowski ve Müller, 2018). Oysa bir öğretmen bir gözleyen modelinin; amaçlı gözlem gerçekleştirmek, öğrenci katılımlarını ve performanslarını belirlemek açısından oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir (Murawski ve Lee Swanson, 2001; Scruggs,

Mastropieri ve McDuffie, 2007). Sürekli bu modelin uygulanmasının ise öğretmenlerin ortak çalışma olanaklarını kısıtlayabileceği, iş birliğinin gelişmesine engel olabileceği ve bir öğretmenin zamanının boşa geçebileceği yönünde eleştirileri bulunmaktadır (Cassel, 2019; Keefe ve More, 2004; Meier ve Fisk, 2016).

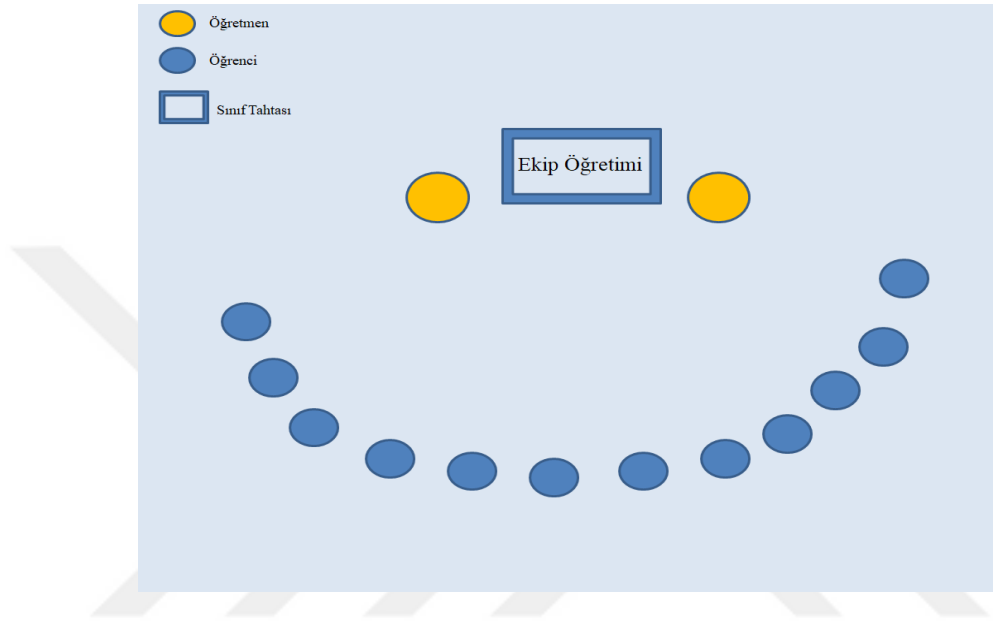
Bir öğreten bir yardım eden modelinde ise planlama doğrultusunda bir öğretmen sınıfın tamamına yönelik öğretimi yürütürken diğer öğretmen odak öğrencilerin yanına oturarak veya sınıfta dolaşarak öğrencilere yardım eder (Cook ve Friend, 1995; Friend vd., 2010; Friend, 2008; Scruggs ve Mastropieri, 2017). Bu modele ilişkin görsel Şekil 1.4'teki gibidir.



Şekil 1.4. Bir öğreten bir yardım eden sınıf modeli

Bu modelin uygulanmasının öğretmenlerin arasındaki iş birliğini güçlendirebileceği, rollerin konulara göre değiştirilerek bireysel mesleki becerilerden daha fazla yararlanılabileceği belirtilmektedir. Ayrıca uygulama sürecinde öğrenci ihtiyaçlarına göre anında müdahale olanağı sağladığı ve bu sırada gözlemler yoluyla değerlendirmelerinde gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir (Rytivaara, Pulkkinen ve de Bruin, 2019; Shin, Lee ve McKenna, 2016). Model sürekli öğretmenler arasında roller değişmeden kullanıldığında ise yardım eden öğretmenin sınıfta hem genel eğitim öğretmeni hem de öğrenciler tarafından yardımcı öğretmen olarak algılanabileceği belirtilmektedir. Bu da öğretmenler arasında eşitlikten ziyade hiyerarşi oluşmasına sebep olabilmektedir (Cassel, 2019; Shaffer ve Thomas-Brown, 2015; Shin, Lee ve McKenna, 2016; Tzivinikou, 2015).

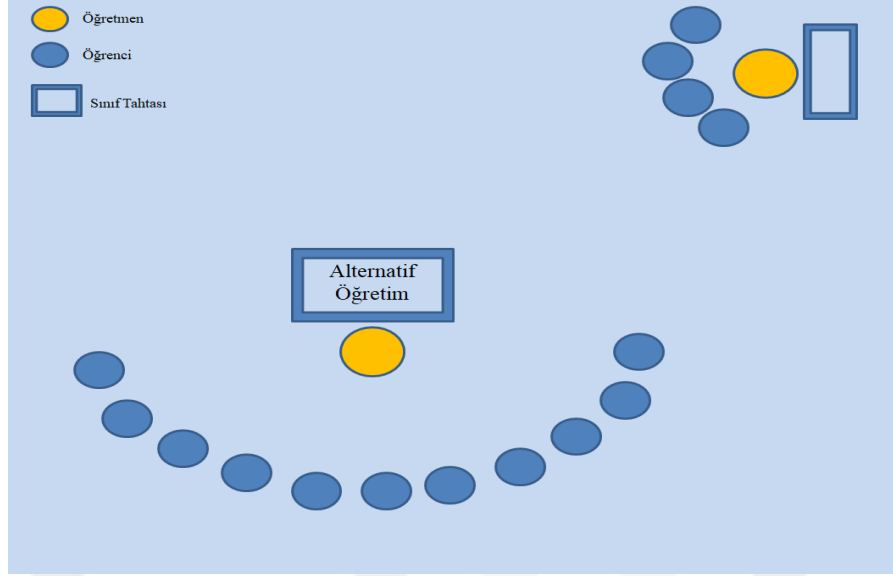
Ekip öğretimi modelinde her iki öğretmen de farklı bakış açıları ve problem çözme becerilerini kullanarak bütün sınıfa grup öğretimi yaparlar. Planlamaya göre uygulama sürecinde belirledikleri hedefler doğrultusunda öğretimi birlikte yürütürler (Cook ve Friend, 1995; Friend vd., 2010; Friend, 2008; Scruggs ve Mastropieri, 2017). Modele ilişkin görsel Şekil 1.5’teki gibidir.



Şekil 1.5. Ekip öğretimi sınıf modeli

Ekip öğretiminin etkili şekilde uygulanabilmesi için uygulamacılar arasında iş birliğinin gelişmiş olması gerektiği vurgulanmaktadır (Fluijt, Bakker ve Struyf, 2016; Friend, 2007; Hulin, 2018). Öğretmenlerin farklı mesleki becerilerini ortak olarak kullanmaya olanak tanıyan bu modelin uygulanmasında planlama sürecinde her adımın belirlenmesinin, böylece süreçte yaşanabilecek rol karmaşasının önüne geçilmesinin son derece önemli olduğu da ifade edilmektedir (Cassel, 2019; McDuffie, Scruggs ve Mastropieri, 2007; Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007).

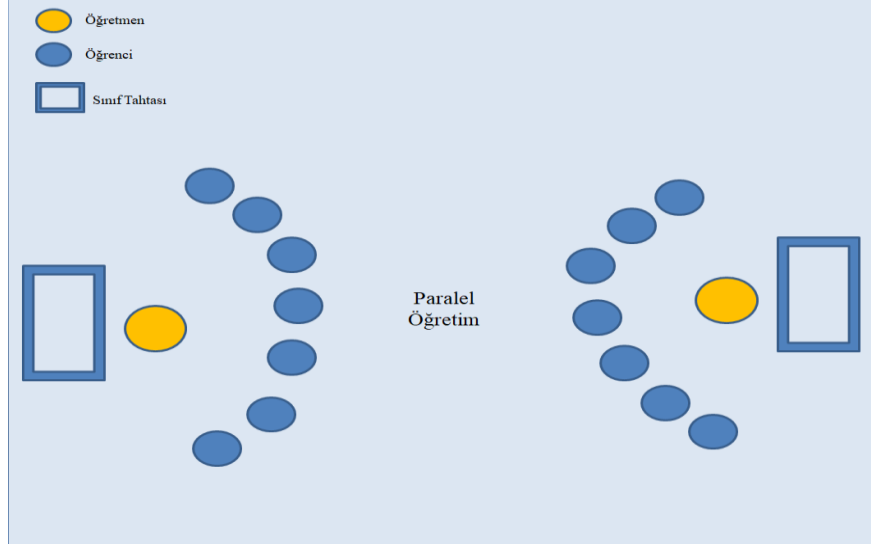
Alternatif öğretim modelinde, bir öğretmen sınıfın büyük grubuyla çalışırken diğer öğretmen belirlenen küçük bir grupla öğretimi gerçekleştirmektedir. Küçük grupta çalışan öğretmen aynı konuyu farklı materyallerle ve farklı uyarlamalarla ele alabileceği gibi öğrencilerin bireysel gelişimlerine odaklı da çalışabilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Friend vd., 2010; Friend, 2008; Scruggs ve Mastropieri, 2017). Modele ilişkin görsel Şekil 1.6’daki gibidir.



Şekil 1.6. *Alternatif öğretim sınıf modeli*

Bu model uygulanırken bulunulan ortamın fiziki şartları, öğrenci gruplarının birbirlerinden rahatsız olmamaları ve dikkatlerinin dağılmaması için önem arz etmektedir. Ayrıca öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemek amacıyla gerçekleştirilen alternatif öğretim modelinde, küçük gruptaki öğrencilerin büyük gruptan geri kalmamasının da önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu modelde ayrı gruplarla öğretim gerçekleştirildiği için iki farklı planlama gerekmesi daha çok zaman harcanması gerekliliğini doğururken, uygulamanın ayrı ayrı öğretmenler tarafından yürütülüyor olması da iş birliğine olumsuz yönde etki edebilmektedir (Cassel, 2019; Scruggs ve Mastropieri, 2007; Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007).

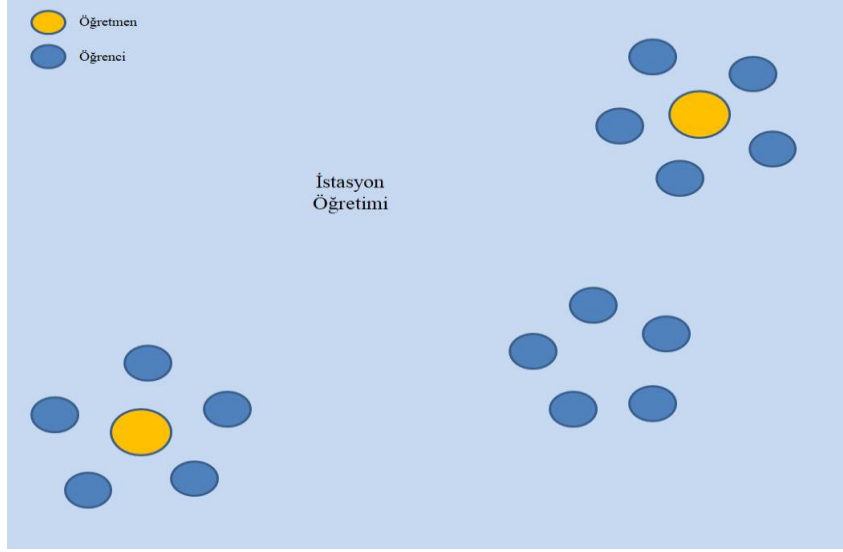
Paralel öğretim, her iki öğretmenin de öğretimi farklılaştırmak ve öğrencilerin daha fazla katılımını sağlamak amacıyla aynı materyal üzerinden öğretimi sınıfı ikiye bölerek gerçekleştirdikleri modeldir (Cook ve Friend, 1995; Friend vd., 2010; Friend, 2008; Scruggs ve Mastropieri, 2017). Modele ilişkin görsel Şekil 1.7'deki gibidir.



Şekil 1.7. *Paralel öğretim sınıf modeli*

Sınıf iki gruba ayrıldığı, aynı materyallerle aynı dersin farklı yöntem ve stratejilerle ele alındığı için bu modelde öğrencilere daha fazla söz verme olanağı olduğu, böylece öğrenci gereksinimlerine cevap vermenin daha kolay olabileceği düşünülmektedir. Buna karşın sınıfın fiziksel ortamının bu uygulamaya uygun olmasının gerekliliği, çalışılan grubun dikkatlerinin dağılabilme durumu ile planlama ve hazırlık için daha fazla zamana ihtiyaç duyulması da bu modelin olumsuz yönleri olarak belirtilmektedir (Cassel, 2019; Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007; Sundqvist, Björk-Aman ve Ström, 2020; Toews, 2020).

İstasyon öğretimi sınıfın üç gruba ayrılmasıyla gerçekleştirilmektedir. Her bir grup bir istasyon olarak değerlendirilerek iki öğretmen iki grupta öğretimi gerçekleştirir, bir grup ise üçüncü istasyonda bağımsız olarak çalışmasını yürütür (Cook ve Friend, 1995; Friend vd., 2010; Friend, 2008; Scruggs ve Mastropieri, 2017). İstasyon öğretimine ilişkin sınıf modeli Şekil 1.8'deki gibidir.



Şekil 1.8. *İstasyon öğretimi sınıf modeli*

Bu modelde küçük öğrenci gruplarıyla öğretimin yürütülmesi, öğrenci gereksinimlerine daha fazla cevap verebilmenin yolunu açmaktadır. Ayrıca farklı istasyonlarda aynı konunun işleniyor olması öğrencilerin hem konuyu pekiştirmesi hem de öğrenme için alternatifler oluşturuyor olması anlamına gelmektedir. Planlama ve hazırlık için daha fazla zaman ayrılması gereken bu modelde bağımsız grubun kontrol edilemiyor olması bir olumsuzluk olarak ifade edilebilir (Cassel, 2019; Kofahl, 2016; Luckner, 1999; Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007).

Raporun bu bölümüne kadar uluslararası alanyazında, birlikte eğitimden bütünleştirmeye giden süreç ve destek özel eğitim hizmetleri ele alınmıştır. Görüldüğü gibi bütünleştirme kavramı artık yalnızca özel gereksinimli öğrencileri değil, okul ortamında bulunan tüm öğrencileri kapsamakta ve bu doğrultuda da sağlanan hizmetler daha kapsayıcı hale getirilmeye çalışılmaktadır. Bir destek özel eğitim hizmeti olan i-öğretimin ise tüm öğrencileri kapsayan sınıf içi bir yardım olduğu ve etiketlemeyi önlediği için bütünleştirme felsefesiyle uyumlu bir öğretim modeli olduğu vurgulanmıştır.

1.3. Türkiye’de Bütünleştirme Uygulamaları ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Türkiye’de “özel eğitim” ifadesi yasal metinlerde ilk kez 1961 anayasasında yer almıştır. Anayasanın 50. maddesinde “... Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır” ifadesine yer verilmiştir. Aynı yıl çıkan İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 12. maddesinde ise “Mecburi ilköğrenim

çağında bulundukları halde zihnen, bedenlen, ruhen ve sosyal bakımdan özürlü olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır” ifadesi yer almaktadır. 1962 yılında yayımlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği de bütünleştirmeye giden yolda önemli adımlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türlerine göre açılacak özel eğitim okullarında eğitim almalarının sağlanması gerektiği vurgusunun ardından 15. maddede, “Arızalarının derece ve çeşidi yönünden normal okulların normal sınıflarında yetiştirilmeleri mümkün olan özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitim ve öğretim gezici özel eğitim öğretmenleri vasıtasıyla yapılır.” ifadesine yer verilmiştir. Bu ifadenin hem bütünleştirme uygulamalarına hem de destek özel eğitim hizmetlerine atıfta bulunduğu ifade edilebilir. 1968 yılında yayımlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği’nin 59. maddesinde konuya ilişkin şu maddeye yer verilmiştir:

“Arızalarının derece ve çeşitleri yönünden normal okulların normal sınıflarında yetiştirilmeleri mümkün olan özel eğitime muhtaç öğrencilerin öğretimi, haftanın belli günlerinde gelen gezici özel eğitim öğretmeni tarafından yürütülür. Haftanın diğer günlerinde ise normal sınıfta eğitim ve öğretim görürler. Özel eğitim öğretmeni öğrencilerin özel yetenekleri ve özel kusurları hakkında sınıf öğretmeni ile iş birliği yapar ve onlara rehberlik eder.”

1982 anayasası kendinden önceki anayasadaki konuya ilişkin ifadeleri muhafaza etmiş, devamında 1983 yılında yayımlanan “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” yürürlüğe girmiştir. Bu kanun engel türü ve derecesi ne olursa olsun özel gereksinimli her bireyin eğitim hakkından yararlanması gerektiğini, eğitimlerinin erken başlaması ve süreçte tüm eğitim kademelerinde eğitim alabilmeleri için gerekli planlamaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. 1985 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği ise destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerektiğini vurgulayan ilk yasal düzenlemedir. Yürürlüğe giren bu yasal düzenlemelere karşın 1990’lı yıllara kadar gerçekleştirilen herhangi bir çalışma mevcut değildir. 1991 yılında gerçekleştirilen “I. Özel Eğitim Konseyi’nde” bütünleştirme uygulamalarının uzman kişilerce yürütülerek yaygınlaşması gerektiği vurgusundan sonra 1992 ve 1993 yıllarında 12 bölgede 88 pilot okul açılmıştır. Bütünleştirme uygulamalarının o yıllarda yaygınlaşması çalışmalarına karşın aynı dönemde özel eğitim okullarının sayılarının arttığı ifade edilmektedir (Kargın, 2004).

1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ise Türkiye’deki bütünleştirme uygulamalarının köşe taşlarından biri olarak

değerlendirilebilir. Bu kanunda kaynaştırma: “Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları” şeklinde tanımlanmıştır. 2000 ve 2006 yıllarında çıkan ve ara yıllarda üzerinde çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilen “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ise son olarak 2018 yılında revize edilmiştir. Bu yönetmelikle yürütülen bütünleştirme uygulamaları sürecinde; öğrencilerin bireysel özelliklerine göre fiziksel düzenlemelerin gerçekleştirilmesi, destek eğitim odalarında hizmet sağlanması, özel eğitim ve BEP ekiplerinin oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır.

Gerçekleştirilen bu ulusal yasal düzenlemelerle birlikte Türkiye’nin başta Salamanca Bildirgesi ve BM Engelli Bireylerin Hakları Sözleşmelerini kabul etmesi ve yasal metinlerine alması, bütünleştirme uygulamalarının yaygınlığını ve niteliğini artırmaya başlamıştır. 2010-2011 yılları arasında bütünleştirme uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin oranı %65’ken (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014), 2020-2021 istatistiklerine göre bu oran günümüzde %76 olarak belirtilmektedir (MEB, 2021, s. 44). Bütünleştirme uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrenci sayısındaki artış, bu alanda gerçekleştirilen araştırmaları da artırmıştır.

Bu araştırmaların çoğunluğu betimsel olmakla birlikte araştırmalarda; bütünleştirme ortamlarının geliştirilmesi, destek özel hizmetlerinin düzenlenmesi, BEP geliştirilme süreçlerinin incelenmesi gibi konular uygulamalı olarak ele alınmıştır. Sözü edilen bu araştırmalar bir arada ele alındığında bütünleştirme uygulamalarına ilişkin olumlu bulguları araştırmacılar şu şekilde raporlamışlardır (Akay, 2006; 2011; Akay vd., 2017; Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019; Bakkaloğlu vd., 2018; Batu vd., 2018; Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013; Gürgür, 2008; Kol, 2016; Özgönenel ve Girli, 2016):

- Hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerinde iyileşme olmaktadır.
- Bütünleştirme ortamlarının geliştirilmesinde etkili iş birliğin yürütülmesi büyük önem taşımaktadır.
- Bütünleştirme uygulamaları etkili şekilde yürütüldüğünde aile tutumları olumlu yönde gelişmektedir.
- Nitelikli bütünleştirme uygulamaları öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

- Destek özel eğitim hizmetleri nitelikli bütünleştirme uygulamalarının yürütülmesinde kritik bir öneme sahiptir.

Bu olumlu bulgulara karşın mevcut araştırmalarda karşılaşılan pek çok sorundan da bahsedilmektedir. Bahsedilen bu sorunlar ise maddeler halinde şu şekilde ele alınabilir (Akalin, 2015; Anılan ve Kayacan, 2015; Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019; Batu vd., 2018; Doğaroğlu ve Dümenci, 2015; Esmer vd., 2017; Metin, 2018; Rakap, 2017; Yatgın, Sevgi ve Uysal, 2015; Yazıcıoğlu, 2018):

- Bütünleştirme ortamlarında gerekli fiziksel düzenlemelerin yapılmaması,
- Özel gereksinimli öğrencilerin yeterince sosyal ve akademik başarı elde edememeleri,
- Özel gereksinimli öğrencilerin göz ardı edilmesi,
- Müfredatta yeterince uyarlamaların yapılmaması
- Öğrenci özelliklerine göre BEP'in hazırlanmaması,
- Destek özel eğitim hizmetlerinin yeterince sağlanmaması,
- Olumsuz aile, öğretmen ve idareci tutumları,
- Öğretmen yeterlilikleri,
- İş birliğinin yürütülememesi.

Ayrıca destek özel eğitim hizmetleri boyutunda bütünleştirme uygulamaları ele alındığında ise Türkiye'de destek eğitim odası uygulamasının yürütüldüğü görülmektedir (Akay, 2016; Kol, 2016). Bunun sebebi; çeşitli yönetmeliklerle destek eğitim odalarının bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü okullarda açılmasının zorunlu hale getirilmiş (MEB, 2018) olması olarak açıklanabilir. Sözü edilen araştırmalarda son olarak bütünleştirme uygulamalarının geliştirilmesine yönelik daha fazla uygulamalı araştırma gerçekleştirilmesi, farklı destek özel eğitim hizmetlerinin uygulanması yönünde önerilere yer verilmiştir (Akay, 2006; Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013; Gürgür, 2008; Kol, 2016).

Görüldüğü gibi Türkiye'de her geçen sene bütünleştirme uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrenci sayıları artmaktadır. Bu artışın yaşanmasında bütünleştirme uygulamalarının etkili şekilde yürütülebilmesi için yürürlüğe giren yasal düzenlemelerin ve sivil toplum kuruluşlarının çeşitli çalışmalarının etkili olduğu savunulabilir. Gerçekleştirilen bu çalışmalara ve düzenlemelere karşın yürütülen bütünleştirme uygulamalarında pek çok sorun yaşandığını ve uygulamaların niteliğinin sorgulandığını ifade etmek yanlış olmayacaktır.

1.4. İlgili Araştırmalar

Her ne kadar şimdiye kadar çeşitli araştırmalara yer verilse de i-öğretim modelinin uygulanması yoluyla gerçekleştirilen araştırmaları daha detaylı şekilde ele alıp kanıt sunmak amacıyla raporun bu bölümünde bazı araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan alanyazın taramasında ulusal düzeyde tek bir araştırmaya rastlandığı için ulusal ve uluslararası gibi bir başlıklandırma yapılmamıştır.

Hang ve Rabren (2009), öğretmenlerin ve öğrencilerin i-öğretime olan bakış açılarını ve bu öğretim yaklaşımının etkililiğini belirlemek amacıyla 31 genel eğitim, 14 özel eğitim öğretmeniyle birlikte 58 özel gereksinimli öğrencinin katıldığı bir çalışma tasarlamışlardır. Anket, gözlem ve doküman inceleme teknikleriyle toplanan veriler ışığında bir önceki yılla i-öğretim yönteminin uygulandığı yılın verileri karşılaştırılmıştır. Analizler sonucunda tüm öğrencilerin akademik ve davranışsal performanslarında önemli farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler ve özel gereksinimli öğrencilerin olumlu geri dönütler verdiği araştırmada, i-öğretimin bütünleştirme uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için etkili bir öğretimsel sunum seçeneği olduğu ifade edilmiştir.

Luckner (1999) tarafından, iki farklı sınıfta yürütülen i-öğretim yöntemini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada dört öğretmen, 10 normal işiten, 10 işitme yetersizliği olan öğrenci, iki idareci ve öğrenci aileleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılar sınıf içinde artan iş birliğinden, öğrencilerin dikkatlerindeki artıştan bahsetmişler ve tüm öğrencilerin destek eğitim hizmeti alıyor oluşundan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitimin yürütüldüğü sınıftaki öğrencilerin daha fazla sorumluluk aldıkları, akademik ve sosyal becerilerinin arttığı da raporda ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ise mevcut uygulamayla birlikte mesleki gelişim sağladıkları kaydedilmiştir. Bunlarla birlikte öğretmenler arası iletişimde zaman bulmakta, ortak zemin bulmakta ve maddi konularda yer yer sıkıntıların yaşanabildiği de ifade edilmiştir.

Görüldüğü gibi süreçte yaşanan belli sıkıntılarla birlikte etkili şekilde gerçekleştirilen i-öğretim uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı ifade edilmektedir. Ayrıca bu modelin uygulandığı ortamlarda sürecin parçası olan ailelerin ve okul idarecilerinin de olumlu görüşleri ifade edilmiştir.

Lakkala vd. (2021), mikro düzeyde karşılaştırma yapmak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada genellikle durum çalışmalarıyla ortaya konan araştırma verileri tartışılmıştır. Etkileşimsel etnografya yöntemiyle yapılan araştırmada ayrıca dört ülkeden sekiz öğretmenle ikişer kez görüşme yapılmıştır. İşbirliğinin yürütülmesinin zaman, maddi imkânlar vb. zorluklara muhatap olmasıyla birlikte etkili yürütüldüğünde uygulayıcı öğretmenler ve katılımcı öğrencilerin gelişim alanlarının tümü açısından etkili olduğu vurgulanmıştır. İ-öğretim modelinin ise iyi bir iş birliği modeli olmasının yanında zaman zaman uygulayıcıları strese sokabildiği, planlama aşamalarına yeterince zaman ayrılamadığı ve tüm i-öğretim modellerinin etkili şekilde uygulanamadığı belirlenmiştir.

Rytivaara, Pulkkinen ve de Bruin (2019), daha kapsayıcı bir eğitim sistemi geliştirmek amacıyla yürütülen bir projenin parçası olan bu araştırmayı 28 öğretmenden oluşan 12 ekiple yürütmüşlerdir. Bu ekiplerle iki kez derinlemesine görüşmeler yapılarak anlatı araştırması şeklinde tasarlanan araştırmada sürecin başlangıcında öğretmenlerin maddi boyutta, uyum süreçlerinde ve birbirlerini kabullenme süreçlerinde sorunlar yaşandığı kaydedilmiştir. Sürecin devamında ise ekip olmayı öğrendikleri, iş birliğinin arttığı, farklı odaklar yerine ortak amaç için ortak planlama ve uygulamalarla i-öğretim modelinin uygulandığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin birbirlerinin uzmanlıklarını kabul edip rol ve sorumlulukları paylaştıklarında uzlaşmanın sağlandığı bu durumunda hem mesleki gelişim açısından hem de öğrencilerin gelişim alanlarına olan katkısından söz etmişlerdir.

Tzivinikou (2015) tarafından Selanik'te özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu 15 sınıfta gerçekleştirilen araştırmaya 30 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler en az on yıl tecrübeye sahiplerdir. Uygulamalı durum çalışmasına benzer şekilde gerçekleştirilen araştırmada ilk etapta araştırmacı tarafından hazırlanan rubriğin birinci kısmı, eğitimden sonra da ikinci kısmı katılımcılara uygulanmıştır. Sürecin başında ekip olma durumuyla ilgili sorunlar yaşandığı kaydedilmiştir. Ekip olma durumunun ise sağlanan hizmet içi eğitimle geliştiği kaydedilmiştir. Her ne kadar birlikte planlama ve hareket etme durumu hızlı gelişse de bu durumun birlikte uygulamaya yansımalarının zaman aldığı ifade edilmiştir. Araştırmanın başında öğretmenler kendi disiplinlerinden alışık oldukları yöntem ve teknikleri uyguladıklarını ifade ederken süreçte birbirlerini etkileyerek mesleki gelişim sağladıkları ve ortak yöntem ve teknikler kullanarak i-öğretimin farklı modelleriyle uygulamaları

gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Olgunlaşan iş birliğinin i-öğretimin uygulanmasını kolaylaştırdığı ve etkili şekilde yürütülen uygulamaların sınıftaki tüm öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine katkı sağladığı da bulgular arasında yer almıştır.

Shaffer ve Thomas-Brown (2015), iki genel eğitim bir özel eğitim öğretmenini dâhil ettikleri araştırmada alışma sürecinin zor olduğunu ifade etmişlerdir. İlk etapta yardımcı öğretmen olarak görülen özel eğitim öğretmenin sağladığı materyal desteğiyle birlikte sağlanan eğitimin etkililiğinin artması sonucu genel eğitim öğretmenin duruma kayıtsız kalmadığı belirtilmiştir. Buradan hareketle tam anlamıyla olmasa da belli oranda yürütülen birlikte planlama ve uygulama durumunun öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamasının yanı sıra öğrencilerin akademik gelişimlerine de katkı sağladığı kaydedilmiştir.

Bouck (2007), araştırmacının katılımcı gözlemci yoluyla dâhil olduğu araştırmasında bir özel eğitim öğretmeni bir de tarih öğretmenin i-öğretim modeliyle yürüttükleri süreci kayıt altına almıştır. Sancılı başlayan uyum sürecinde öğretmenlerin rollerini benimsemeleri ve içselleştirmeleri zaman almıştır. Öncelikle rollerini benimseyen ve bunu bölüşen katılımcılar devamında öğretim alanlarını, disiplinlerini ve sınıfı fiziksel olarak zaman zaman bölmeye, zaman zaman paylaşmaya karar vermişlerdir. İlk etapta oluşan bu gerginliklerin öğretmenlere yeni öğrenme ve uygulama fırsatları sunduğu da ifade edilmiştir. Sürecin başında yaşanan sorunlara karşın idare tarafından sağlanan desteğin öğretmenlerin ortak zaman yaratmalarına katkı sağlaması sonucunda, planlama ve tasarlama aşamalarının birlikte yürütülmesiyle uygulamalarının niteliğinin arttığı ifade edilmiştir. Ayrıca birlikte geçirilen zamanın öğretmenler arası uyumu artırdığı ve bu artışın uygulamaya yansıdığı da vurgulanmıştır. Öğretmenlerin birbirlerine karşı açık fikirli olup saygı duymaları sonucunda mesleki gelişimlerine olan katkı da bulgular arasında yer almıştır.

Pratt (2014) gömülü teori şeklinde planlanan çalışmasında beş özel eğitim öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır ve odak grup görüşmeleri, anket, gözlem gibi farklı tekniklerle veriler elde edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin i-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunlarla baş etme yollarını belirlemeyi amaçlayan araştırmada, etkili i-öğretimin gerçekleştirilmesinin karmaşık bir süreç olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin rol karmaşası yaşadığı, karşılıklı ilişki kurmakta güçlük çektikleri ve yeterli rol paylaşımının yapılmasında güçlükler çekildiği ifade

edilmiştir. Buna karşın; açık fikirli olma, iletişime açık olma, ortak bir zemin bulma, mizah kullanma, özveri olma ve yardım istemenin sürecin gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir. Etkili i-öğretim ilişkileri için ayrıca; ilişkiye değer verilmesi, zorlukların sorunsuz bir şekilde ele alınması, yönergelerin açık şekilde ifade edilmesi, yansıtma yapılması ve uyumluluğun son derece önemli olduğu da bulgular arasında yer almıştır.

Bu araştırmalarda elde edilen bulgular bir arada değerlendirildiğinde öğretmenlerin birbirlerine uyum sağlamalarının zaman aldığı, iş birliği içerisinde planlama, uygulama ve değerlendirme yapmanın zor olduğu, zaman ve maddi imkânların süreçte zorluklar yaşattığı fakat bu sorunların aşılmasıyla birlikte i-öğretimin tüm katılımcılara olumlu yansımaları olduğu sonuçları çıkarılabilir.

Bahsedilen bu zorlukların atlatılamadığını ifade eden Jurkowski ve Müller (2018), Almanya'nın kırsal bir bölgesinde 36 genel eğitim, 19 özel eğitim öğretmeni ve 184 öğrencinin katıldığı bir çalışma grubuyla üç kez ölçek kullanarak bir çalışma yapmışlardır. İ-öğretim modeli kullanan öğretmenlerin sergiledikleri iş birliği davranışlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonunda;

- Sene sonunda öğretmenler arası iş birliği davranışının gelişmediği,
- İ-öğretim ile iş birliğinin ilişkili olmadığı,
- Öğrencilerin öğretmenlerin iş birlikçi tavırlarının giderek azaldığını belirttiği,
- Genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin birbirlerine uyum sağlayamadığı raporlanmıştır.

Okulun yapısal koşulları, öğretmenlerin karşılıklı tavırları, yönetim tarafından yeterli desteğin sağlanmayışı ve bütünleştirme uygulamalarına bakış bu sonuçların elde edilme sebepleri olarak açıklanmıştır.

İ-öğretim modellerini de değerlendiren King-Sears, Jenkins ve Brawand (2020), ortaokul düzeyinde bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitime devam eden bir sınıfta matematik dersinde uygulanan i-öğretim modelini, öğrenciler ve eğitimciler açısından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Gerçekleştirilen bu araştırmada, özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim öğretmenini, normal gelişim gösteren öğrenciler ise özel eğitim öğretmenini lider rolünde tanımlamışlardır. Her iki öğretmenin de derslerde destek sağladığını belirtirlerken özel eğitim öğretmenin daha anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Derslerde genellikle ekip öğretimi ve bir öğreten bir yardım eden modelinin kullandığı da öğrencilerden elde edilen bulgular arasında yer almıştır. Öğretmenlerin kendi aralarında herhangi bir liderlik sorunu olamamasına karşın, bir

grup özel eğitim öğretmeninin kendilerini yardımcı öğretmen olarak hissettikleri bulgusu da araştırma raporunda yer almıştır. Son olarak katılımcı tüm öğretmenler de ekip öğretimi ve bir öğreten bir yardım eden modellerini en çok kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Pancsofar ve Petroff (2015) ise, öğretmenlerin i-öğretime ilişkin farklı modelleri ne sıklıkta uyguladıklarını ve bu modelleri uygulamada hangi faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymak amacıyla şehir merkezi ve kırsalda görev yapan 129 öğretmenden oluşan karma bir grupla araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. İ-öğretimin uygulanabilirliği bağlamında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin önemini vurgulayan bulgulara, uygulama pratiğinin önemi de eşlik etmiştir. Modeller arasında en çok bir öğreten bir yardım eden veya paralel öğretimin uygulandığı, özel eğitim öğretmeninin bu modeller aracılığıyla sadece özel gereksinimli öğrenciyle ilgilendiği ifade edilmiştir. En az ekip öğretiminin uygulandığı, bunun sebebi olarak da birlikte planlama, birlikte dersi yürütme işlemlerinin öğretmenlere zor geldiği ifade edilmiştir.

İ-öğretim modellerinin kullanılma durumunu ise genellikle öğretmenler arasındaki iş birliğine bağlı olduğu, daha az iş birliği içerisinde olan öğretmenler arasında bir öğreten bir yardım eden modelinin uygulandığı, iş birliğini daha iyi yürüten öğretmenlerin ise ekip öğretimi modelini daha çok uyguladıkları ifade edilmiştir.

Son olarak derleme çalışmalarına bakıldığında ise McDuffie, Scruggs ve Mastropieri (2007) tarafından ABD, Kanada ve Avustralya'da gerçekleştirilen 32 araştırmanın derlendiği bir çalışmada, analiz edilen araştırmalarda 454 öğretmen, 42 yönetici, 142 öğrenci, 26 veli ve beş destek personelin yer aldığı tespit edilmiştir. İlkokul düzeyindeki araştırmalarda genel olarak; mesleki gelişimin artması, öğrencilere daha fazla destek hizmetin sağlanması, akademik ve sosyal becerilerdeki artıştan söz edilirken, ortak felsefenin benimsenmesi, sorumlulukların paylaşılması, ortak planlama ve uygulama, rollerinin açıkça belirlenmesi ve uyumluluk koşullarından bahsedilmiştir. Bazı çalışmalarda ise özel eğitim öğretmeninin genellikle yardımcı öğretmen olarak ifade edildiği ve bunun rol karmaşasına neden olduğu da raporda belirtilmiştir. Diğer sınıf seviyelerinde de benzer sonuçların ifade edilmesinin yanında iş birliğine yönelik oryantasyon ve branş öğretmenleriyle özel eğitim öğretmenlerinin rol algılarının düzenlenmesi için çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiği de vurgulanmıştır. İş birliği olanaklarının geliştirilmesinde idarenin kritik öneme sahip olduğu, zaman ve paraya ilişkin düzenlemelerde idarenin destek olması gerektiği de bulgular arasında yer

almıştır. Ailelerin ve diğer yardımcı personelin i-öğretim uygulamalarını olumlu buldukları da raporlanmıştır.

Araştırmaların tamamı göz önünde bulundurulduğunda i-öğretimin etkili iş birliği içerisinde yürütüldüğü durumlarda hem öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimleri hem öğretmenin mesleki gelişimi hem de bütünleştirme uygulamalarının diğer paydaşları üzerinde olumlu katkıları olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte önemli ifade olarak “etkili iş birliği” kavramı ortaya çıkmaktadır. Bunun önünde de öğretmenler arası kabul ve uyum, zaman ve paranın bir engel olarak durduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır.

1.5. Amaç

Bu araştırmanın amacı bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü bir anasınıfında i-öğretim yaklaşımının incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Bütünleştirme uygulamaları bir anasınıfında nasıl yürütülmektedir?
2. İ-öğretim uygulaması süreci bir sınıfta nasıl gelişmektedir?
3. İ-öğretim uygulamaları sürecinde öğretmenler arası uyum nasıl gelişmektedir?
4. İ-öğretim uygulamasında planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetleri nasıl gerçekleştirilmektedir?
5. İ-öğretim uygulaması özel gereksinimli öğrencinin akademik ve sosyal başarısını nasıl etkilemektedir?
6. İ-öğretim uygulaması normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal ve akademik başarısını nasıl etkilemektedir?
7. İ-öğretim uygulaması bütünleştirme uygulamalarının yürütülmesine ne gibi katkılar sağlamaktadır?
8. İ-öğretim uygulaması öğretmenin iş birliği becerilerine ve mesleki gelişimine nasıl etki etmektedir?

1.6. Önem

Özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortam ilkesi çerçevesinde eğitim almaları amacıyla çıkılan yolda mevcut son durak bütünleştirme uygulamaları olmuştur. Özel gereksinimli öğrencilerle birlikte dezavantajlı öğrencileri ve bireysel farklılıkları da kapsamayı hedefleyen bütünleştirme uygulamalarının, bu hedefe ulaşabilmesi için

çeşitli ön koşullardan bahsedilmektedir. Bu ön koşullar; iş birliği, mesleki yeterlilikler, uyarlamalar, BEP ve destek özel eğitim hizmetleri olarak sıralanmaktadır. Destek özel eğitim hizmetleri ise sınıf dışında sağlanan kaynak oda ve özel eğitim danışmanlığı, sınıf içinde sağlanan i-öğretim olarak sıralanmaktadır.

Özel eğitim danışmanlığı; özel gereksinimli öğrenciyle yeterince etkileşime geçemediği ve takip edemediği için, kaynak oda ise; öğrencinin etiketlenmesine sebep olduğu için eleştirilmektedir. Ayrıca bütünleştirme felsefesinde iş birliği ve sınıfın genelini kapsama olduğu için bu iki destek eğitim modelinin, bu felsefenin gerekliliklerini tam olarak karşılayamadığı belirtilmektedir. İ-öğretim uygulaması ise vadettiği bütünleştirici yapıyla birlikte teorik altyapısının oluşturulduğu 90'lı yıllardan beri popülerliğini artırarak uygulanmaya devam etmektedir. Hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı belirtilen i-öğretim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimini de olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir.

Dünyanın genelinde olduğu gibi Türkiye'de de gelişimini devam ettiren bütünleştirme uygulamalarının niteliğini artırmak için çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmesine karşın henüz bu anlamda genel bir başarıdan söz etmek mümkün gözükmemektedir. Ülkemizde uygulanan destek eğitim modelinin destek eğitim odası uygulaması olduğu ve bu odada alan uzmanlarının çalışmadığı da raporun üst başlıklarında belirtilmiştir. Bu destek eğitim odalarının henüz yeterince yaygınlaşmadığı da bilinmektedir. Ayrıca destek eğitim odalarında sadece özel gereksinimli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sağlanmaktadır. Oysa mevcut durumda ülkemizde dezavantajlı gruplar arasında sayılabilecek pek çok öğrencinin bulunduğu çeşitli uluslararası raporlarla ortaya konmuştur. Bununla birlikte ülkemizde yaşayan resmi göçmen sayısının Mülteciler Derneği'nin Ekim 2021 raporuna göre 3 milyon 723 bin 674 olduğu ve bunların yaklaşık 1 milyon 700 bininin okul çağında olduğu bildirilmektedir.

Ulusal araştırmalar ele alındığında, sınıf içindeki tüm öğrencilerin desteklenmesi gerektiği, bunun gerçekleştirilirken mümkün olduğunca uzman kişilerce ve iş birliğiyle yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca sınıf içi destek özel eğitim hizmetinin uygulanması yoluyla bunun gerçekleştirilebileceği de öneriler arasındadır. Dolayısıyla bu tür bir araştırma da i-öğretim destek özel eğitim modelinin nasıl yürütüleceğine dair yol göstermesi bakımından önemlidir.

Okul öncesi dönemde yürütülen bütünleştirme uygulamalarına yönelik alanyazında çok fazla uygulamalı araştırma yer almamaktadır. Mevcut araştırmaların büyük kısmının betimsel çalışmalar olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda yürütülen araştırmanın uzun süreli katılımı ve uygulamalı olarak gerçekleştirilmesinin de i-öğretim uygulamalarının gelişimine ve ileride gerçekleştirilecek olan araştırmalara rehber olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte i-öğretim modelinin bütünleştirme felsefesini karşılama savına karşın ülkemizde sadece bir çalışma gerçekleştirildiği ve bu çalışmanın da ilkokul düzeyinde olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla her geçen gün önemi daha çok vurgulanan erken çocukluk dönemi eğitimi ele alması bağlamında da bu araştırmanın önemli olduğu savunulabilir.

Son olarak i-öğretim yaklaşımının vadettiği kazanımların ortaya çıkıp çıkmadığının gözlemlenmesi, uygulama sürecindeki yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini ayrıntılı şekilde raporlayarak ileriki araştırmalara ışık tutması açısından da araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü bir anasınıfında i-öğretim yaklaşımının incelenmesidir. Gerçekleştirilen araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Takip eden bölümde öncelikle araştırmanın deseni, katılımcılarının belirlenmesine ilişkin süreç ve katılımcılar ele alınmıştır. Devamında ise araştırmacı ve araştırmacının rolünün yanı sıra, geçerlilik komitesi üyeleri ve komitenin rolü açıklanmıştır. Son olarak da veri toplama teknikleri, araştırmanın etiği, inandırıcılığı ve verilerin analizi bölümlerine yer verilmiştir.

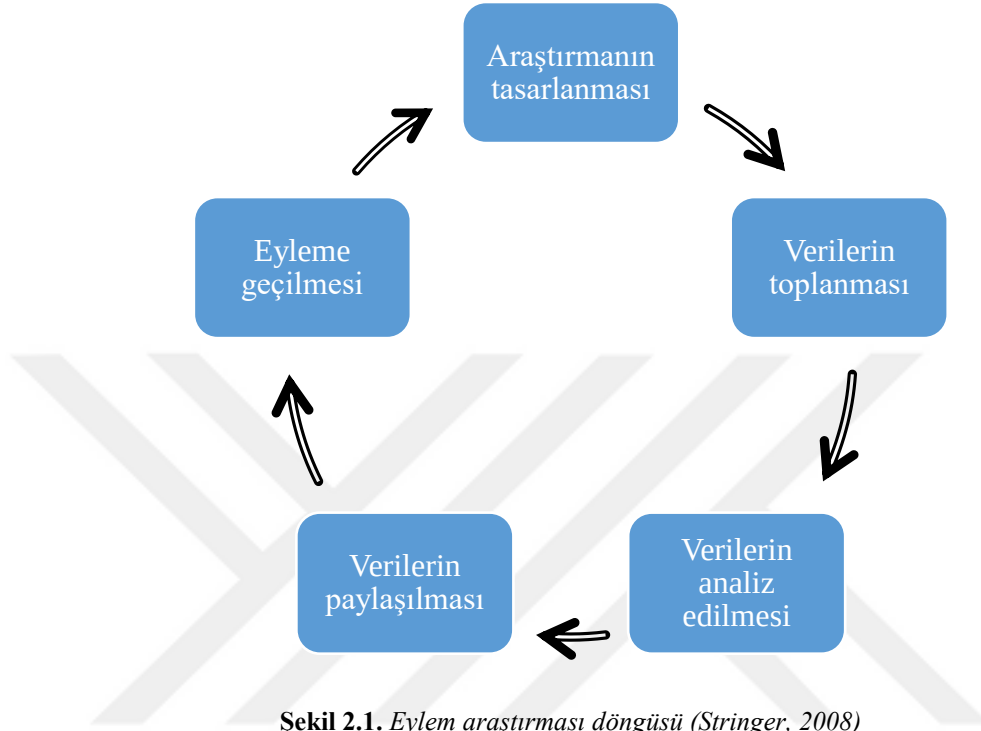
2.1. Araştırma Deseni

Bütünleştirme uygulamasının yürütüldüğü bir anasınıfında i-öğretim modeliyle yürütülen destek özel eğitim hizmetinin; derinlemesine, sistematik ve döngüsel bir biçimde incelemek amacıyla yürütülen bu araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmada eylem araştırmasının kullanılmasının nedeni, i-öğretim modeliyle sağlanan destek özel eğitim hizmetinin; sınıf öğretmeni, özel gereksinimli öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin farklı gelişim alanlarındaki değişimlerinin planlı ve sistematik bir şekilde gözlemlenebilmesi şeklinde açıklanabilir.

İçinde bulunulan ortamda değişim ve gelişimin sağlanması amacıyla sistematik olarak veri toplama, analiz etme ve yansıtma (Bogdan ve Biglen, 2007) olarak tanımlanan eylem araştırması, aynı zamanda mesleki gelişim için döngüler halinde müdahalelerin gerçekleştirilmesi ve bu sürecin yansıtılmalı bir şekilde başkalarıyla paylaşılması olarak da tanımlanmaktadır (Handrick, 2006). Eğitim alanında gerçekleştirilen eylem araştırmalarında ise öğretmenin kendisini ve sınıfı çeşitli yöntemlerle sürekli değerlendirmesi ve bu değerlendirmeler doğrultusunda yeni eylemler geliştirmesinin önemi vurgulanmaktadır (Gürgür, 2017; Mertler, 2014; Mills, 2003). Böylece oluşan tüm değişimin kayıt altına alınmasının yanı sıra, sistematik olarak ilerlemenin de mümkün olabileceği ifade edilmektedir (Handrick, 2006; MacNaughton ve Hunges, 2009).

Değişim ve gelişim odaklı bir araştırma olan eylem araştırması (Gürgür, 2017); problem durumun belirlenmesi, veri toplama tekniklerinin belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi, bulguların betimlenmesi ve elde edilen bulguların paylaşılması eyleme karar verilmesi adımlarını içermektedir (Johnson, 2012). Benzer şekilde Stringer (2008), eylem araştırmasının aşamalarını; araştırmanın desenlenmesi,

verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi, bulguların tartışılması ve eyleme geçilmesi şeklinde basamaklandırmış ve bunun bir döngü şeklinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Bahsedilen bu döngü Şekil 2.1’deki gibidir.



Şekil 2.1. Eylem araştırması döngüsü (Stringer, 2008)

Gerçekleştirilen bu araştırmada da alanyazında belirtildiği gibi adımlar sarmal bir şekilde izlenmiştir. İlk aşama olan hazırlık ve betimleme aşamasında araştırmanın yürütüleceği ortamın betimlenebilmesi için araştırma soruları doğrultusunda veri doygunluğu gözetilerek farklı veri toplama teknikleriyle veriler toplanmıştır. Betimleme aşamasının ardından gerçekleştirilen komite toplantıları sonucunda, verilerin ilk aşama için doygunluğa ulaştığı tespit edilmiş, böylece araştırmanın ikinci adımı olan uygulama ve değerlendirme sürecine geçilmiştir. Uygulama ve değerlendirme aşamasında da aynı şekilde döngü izlenmiş, bununla birlikte her uygulama da kendi içerisinde; hazırlık, planlama, uygulama, değerlendirme döngüleriyle yürütülmüştür. Araştırmanın her aşamasında toplanan veriler araştırmacının yansıtmalarıyla birlikte analiz edilmiş ve komite toplantılarında paylaşılmıştır. Paylaşılan verilerin ışığında alınan eylem kararlarıyla araştırmacı yeni eylemler alarak sarmalın ilk adımına tekrar dönüş yapmıştır. Böylece eylem araştırmasının adımları sarmal bir şekilde araştırma boyunca tekrar edilmiştir.

2.2. Araştırmanın Katılımcılarının Belirlenme Süreci

Bu bölümde araştırmanın gerçekleştirildiği okul, öğrenci ve öğretmenin belirlenmesi süreciyle birlikte, uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM), okul idaresi, katılımcı öğretmen ve sınıfta bulunan tüm öğrenci velilerinden izin alma süreci başlıklar halinde ele alınmıştır.

2.2.1. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul ve sınıfın belirlenmesi

Araştırmanın yürütüldüğü ildeki tüm bağımsız anaokullarının ve okullara bağlı anasınıflarının listesine ulaşılarak, okullarla tek tek yüz yüze veya telefonla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)’dan alınan bilgi doğrultusunda 77 özel gereksinimli öğrencinin bütünleştirme uygulamalarına devam ediyor olduğu bilgisine karşın (Araştırmacı günlüğü, 19.09.2019, s. 19), gerçekleştirilen görüşmelerde yalnızca 18 özel gereksinimli öğrencinin bu okullara devam ediyor oldukları bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmanın yürütüleceği sınıfın belirlenmesinde şu koşullar göz önünde bulundurulmuştur:

- Araştırma sınıfında bütünleştirme uygulamaları kapsamında bulunan en az bir işitme yetersizliği olan öğrenci olması,
- Öğretmenin araştırmaya katılmaya gönüllü olması,
- Sınıftaki tüm öğrenci velilerinin araştırmaya rıza gösteriyor olması ve kayıtların alınmasına izin vermesi,
- Okul idaresinin iş birliğine yatkın ve araştırmanın yürütülmesine izin veriyor olması.

Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda araştırmanın yürütülmesine uygun olabileceği düşünülen okulun idarecisiyle telefonda ilk görüşme gerçekleştirilmiş ve yüz yüze görüşme için randevu alınmıştır (Araştırmacı günlüğü, 23.09.2019, s. 20).

Okulla idarecileriyle tanışmak için gidildiğinde okul ve çevre ile ilgili müdür yardımcısından bilgi alınmış, anasınıfında bir işitme yetersizliği olan öğrenci olduğu bilgisi edinilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 25.09.2019, s. 21). İleri bir tarihte okul tekrar ziyaret edilerek hem okul müdürüyle hem de öğretmenle ilk görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler neticesinde hem okul müdürü hem de öğretmen araştırmaya katılımcı olmaya gönüllü olmuşlardır. Bu görüşmede ayrıca anasınıfında geçici korunma statüsünde (Suriyeli) bir öğrencinin olduğu ve anasınıfının iki farklı yaş grubundan (54-66 ay) oluştuğu bilgisine ulaşılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 27.09.2019,

s. 22). Geçerlilik komitesiyle yapılan toplantıda gerçekleştirilen süreç aktarılmış, toplantı sonrasında araştırmının bu sınıfta yürütülmesinin uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

2.2.2. Araştırma sürecinin başlaması için MEB, okul idaresi ve öğretmenden izin alma süreci

Araştırmının gerçekleştirileceği dönemin başında izin alınabilmesi için Ağustos 2019 tarihinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne (MEM) üniversite kanalıyla müracaat edilmiştir. Bu müracaatta istenen belgeler ve araştırmının amacı ve önemi dosya halinde MEM'e gönderilmiştir.

Bu müracaat neticesinde 23.09.2019 tarihinde olumlu yanıt alınmış ve araştırmının yürütülebilmesi için gerekli belgeler MEM tarafından onaylanarak araştırmacıya gönderilmiştir. Böylece resmi izin alınarak etik kurallara uyulmuştur (bkz. EK. 1). Devamında okul müdürünün de araştırmaya gönüllü katılımcı olacağına dair bir belge alınmış (bkz. EK. 2) ve gerçekleştirilen toplantı ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir (Ses Kaydı, 1). Süreçte yaşanan müdür değişikliği sonucunda mevcut müdür, müdür yardımcısı olmuştur (Araştırmacı günlüğü, 08.10.2019, s. 25). Yeni atanan müdür ile de 08.10.2019 tarihinde ilk müdürle yapılan görüşme gerçekleştirilerek gerekli belgeler imzalatılmış (Ses Kaydı, 3; bkz. EK. 2) ve aynı taahhütler alınmıştır.

2.2.3. Ailelerin araştırma hakkında bilgilendirilmesi

Araştırmının başladığı ilk dönem görüntü kaydı alınmadan sadece okul içinde ve dışında gözlem gerçekleştirilirken, çocuklarını almaya gelen ailelerle de kısa süreli tanışma toplantıları gerçekleştirilmiştir. Devamında ise araştırmının sağlamlığı ve etiği için görüntü kayıtları alınabilmesi adına sınıfta çocuğu bulunan tüm velilerle bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıya öğretmen de dahil olmuştur.

Toplantıda gerçekleştirilecek çalışmanın amacı, uygulanması planlanan etkinlikler, araştırmacının ve öğretmenin rolleri, derslerin nasıl uygulanacağını yanı sıra, bu uygulamaların video kamera ile kayıt altına alınacağı da ifade edilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 12.11.2019, s. 34). Görüşmelerin sonucunda tüm öğrenci velileri çocuklarının bu sürece katılmalarına gönüllü olmuşlar ve gerekli olan izin belgesini imzalamışlardır (Bkz. EK. 3).

2.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Yer

Bu kısımda araştırmanın gerçekleştirildiği okul ve sınıfa ilişkin genel bilgiler ele alınmıştır.

2.3.1. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul

Araştırmanın yürütüldüğü okul, İç Anadolu Bölgesi'nin kırsalında yer almaktadır. İl merkezine 50 km mesafedeki kasabanın 2010 yılı nüfus sayımına göre 2409 nüfusu bulunmaktadır. Kasabada bir ilkokul, bir ortaokul ve bir de çok programlı lise bulunmaktadır. Kasabanın başlıca geçim kaynağı çiftçilik ve elmacılıktır. Kasabanın kuzeydoğusunda yer alan araştırma okulu yaklaşık beş dönümlük bir bahçe içerisinde konumlanmaktadır. Okulun ilk ve ortaokul kısmı üç katlı bir binadan oluşmakta olup, ilkokul kısmında beş öğretmen, ortaokul kısmında ise dokuz öğretmen görev yapmaktadır. İlk ve ortaokulun idaresi bir müdür ve bir müdür yardımcısıyla yürütülürken, okulda görevli bir tane de memur bulunmaktadır. Bununla birlikte okulun bahçesinde bir atölye, bir spor salonu, açık bir basketbol sahası, bir anasınıfı, bir çocuk parkı ve su içilebilen altı musluklu bir çeşme yer almaktadır. Okula ilişkin Görseller (Görsel, 2.1; Görsel, 2.2)'deki gibidir. Okula ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulan kroki ise (Görsel 2.3)'deki gibidir.



Görsel 2.1. *Araştırma okulu*

almaktadır. Ana giriş kapısının iki metre ilerisinde solda bulunan kapı, küçük bir kaydırak ve elbise askılarının bulunduğu alana açılmaktadır. Yaklaşık 6 m² büyüklüğündeki bu alanın güney tarafında orta boyutta bir pencere bulunmaktadır. Pencerenin yanında ise sınıfın giriş kapısı yer almaktadır.

Kapısından itibaren zemini halıyla kaplı olan bu alan yaklaşık 35 m² büyüklüğünde olup kuzey, güney ve batı duvarlarında pencereleri bulunmaktadır. Sınıfın kuzeybatı köşesinde öğretmen masası ve sandalyesi, masanın yastılı olduğu duvarda ise 32 inç boyutunda bir televizyon bulunmaktadır. Öğretmen masasının arka tarafında 6 adet çalışma masası ve bunların etrafında sıralı 25 adet küçük boy sandalye yer almaktadır. Sınıfın tam yarısını kaplayan bu masaların bittiği noktada sınıfı ortadan bölen üç adet ince kolon yer almaktadır. Sınıfın doğu bölümü olan bu kısımda doğu duvarına dayalı oyuncak ve materyal dolapları yer almaktadır. Kolonlarla dolap arasında boş bir alan yer almaktadır.

Ayrıca duvarlarda çeşitli etkinlik istasyonları yer almaktadır. Giriş kapısının sol tarafı olan güney duvarının başlangıcında hayvanlar köşesi, öğretmen masasının çaprazındaki batı duvarında evcilik köşesi, kuzey duvarının batı duvarına birleştiği köşede etkinliklerin sergilendiği pano, bu panonun üç metre ilerisinde ise kitap ve yapboz köşesi yer almaktadır. Etkinlikler sırasında sınıfta bulunan sandalyeler doğu duvarının önünde yer alan oyuncak ve materyal dolaplarının önüne u şeklinde konumlanmaktadır. Sınıfın fiziksel yapısına ilişkin Görseller (Görsel, 2.4.; Görsel, 2.5. ve Görsel, 2.6.)’deki gibidir. Araştırmacı tarafından çizilen sınıfa ilişkin kroki ise Görsel 2.7’deki gibidir.



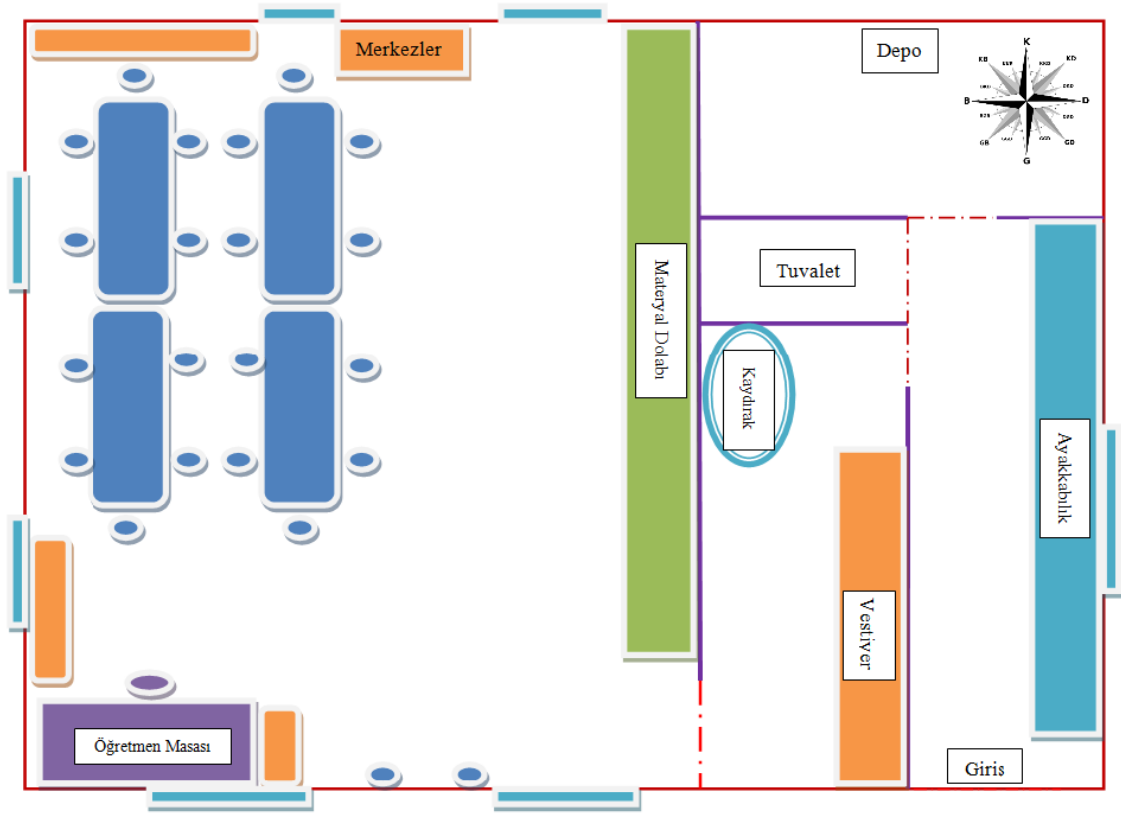
Görsel 2.4. *Araştırma sınıfı 1*



Görsel 2.5. *Araştırma sınıfı 2*



Görsel 2.6. *Araştırma sınıfı 3*



Görsel 2.7. Araştırma sınıfın genel krokisi

2.4. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya anasınıfı öğretmeni, sınıfta bulunan 20 öğrencinin yanı sıra, araştırmacının kendisi, geçerlilik komitesi üyeleri ve tez izleme komitesi üyeleri katılmıştır. Araştırmanın raporlaması sırasında etik kurallar gereği hiçbir katılımcının gerçek isimi kullanılmamıştır.

2.4.1. Sınıf öğretmeni: Zeynep Öğretmen

Atatürk Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunu olan Zeynep Öğretmen 6 yıllık mesleki deneyime sahip olup, bunun iki yılında bütünleştirme uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrencilerle çalışmıştır. Daha önce zihin yetersizliği ve fiziksel yetersizliği olan özel gereksinimli gruplarla çalışan Zeynep Öğretmen ilk kez işitme yetersizliği olan bir öğrenciyle çalışmıştır. MEB hizmet içi “Özel Eğitim Semineri” ve “Destek Eğitim” seminerlerine katılmıştır. Evli olan Zeynep Öğretmen’in anasınıfına devam eden bir kız çocuğu bulunmaktadır (Demografik Bilgi Formu (bkz. EK. 5); Ses Kaydı, 2).

2.4.2. Katılımcı öğrenciler

2.4.2.1. Ayşe

02.10.2015 doğumlu olan Ayşe, çok ileri düzeyde işitme yetersizliğine sahip olup (Hastane Raporu Ek. 4) 18.04.2019 tarihinde Selçuk Üniversitesi Tıp Fakültesinde gerçekleştirilen operasyonla çift taraflı cochlear implant uygulamasına tabi tutulmuştur. Yenidoğan taramasıyla işitme yetersizliği tespit edilen Ayşe süreçte sağlık kurumlarınca takip altına alınmış, ilk işitme cihazını bir yaşında kullanmaya başlamıştır. Aynı yaşta eğitim almasına karşın operasyon öncesine kadar sadece; baba, anne, dede ve su kelimelerini sözel olarak ifade edebilmiştir. Gerçekleştirilen ameliyat sonrası takılan cochlear implantlarıyla birlikte 23.07.2019 tarihinde tekrar özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim almaya başlamıştır. Devam ettiği özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim aldığı öğretmenleri işitme engelliler öğretmeni değildir. Ameliyat öncesi veya sonrasında herhangi bir aile eğitimi almamıştır. Öğrencinin anne ve babası ayrı oldukları için anneannesi, dedesi, dayısı ve annesiyle birlikte ikamet etmektedirler. Okul öncesi eğitime de ilk kez bu kurumda başlamıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 27; Ses Kaydı, 3). Annesi ve babası işitme engelli olmasına karşın ailedeki diğer bireyler işitme yetersizliği bulunmamaktadır. Ebeveynleri ilkokul mezunudur (Ses Kaydı, 3; Çocuk ve Aile Tanıma Formu (bkz. EK. 6), 1). Geçimlerini bölgede yoğun olarak yürütülen çiftçilik faaliyetleriyle sağlamaktadır. Öğrenci genelde okula annesi, anneannesi veya dayısı tarafından bırakılıp alınmaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 31.10.2019, s. 31)

Öğrenci öz bakım becerilerine sahiptir. Sınıf içerisinde akranlarıyla genellikle uyumlu bir görüntü sergilemektedir. Yer yer iletişimde yaşadığı sıkıntılardan dolayı gergin anlar yaşamaktadır (Ses Kaydı, 7; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Ailesi öğrencinin sosyalleşmesinin ve dil gelişiminin olumlu yönde etkilenmesini beklemektedir (Çocuk ve Aile Tanıma Formu (bkz. EK. 7), 1). Gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda ise öğrencinin eğitsel becerileri; uyumsal beceriler, sosyal iletişim becerileri, sosyal-duygusal beceriler, okuma-yazma becerileri, matematik becerileri, kaba motor becerileri, işitmeye ilişkin beceriler, ince motor becerileri, dil becerileri ve bilişsel beceriler başlıkları altında değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencinin uyumsal beceriler bağlamında;

- Bağımsız olarak yemeğini yer ve içer.
- Bağımsız olarak içeceklerini içer.
- Meyve suyu, süt gibi içecekleri kaplarından bardağa doldurur.

- Dügmesiz giysileri giyer.
- Giysilerin önünü ve arkasını ayırt eder.
- Sırt çantasını takar.
- Sözel ya da sözel olmayan davranışlarla tuvalete gitme isteğini ifade eder.
- Tuvaletini yaptıktan sonra temizlenmek için yetişkinden yardım ister.
- Küçük tuvaletini yardımsız yapar.
- Tuvalet sonrası sifonu çeker.
- Tuvalet sonrasında ellerini sabunla yıkar.
- Saçlarını tarar.
- Mendil kullanarak burnunu siler.
- Oynadığı oyuncaklarını oyun bitiminde yerine koyar. Günlük işlerde istekli olarak aile üyelerine yardım eder. Sofra hazırlamaya ve toplamaya yardım eder.
- Sofra kurallarına uyar.
- Çorabını giyer. Üzerindeki giysilerin büyük düğmelerini ilikler.
- Giysilerinin önünü ve arkasını ayırt eder.
- Temizlik aşamasına kadar tuvaletini kendi kendine yapar.
- Kirli giysilerini yıkanması amacıyla uygun yere bırakır.
- Kendi sorumluluğundaki ev işlerini yapar.
- Okul ya da sınıf ortamının düzenlenmesinde sorumluluk alır. Kendiliğinden sofra hazırlamaya ve toplamaya yardım eder.
- En alt düzeyde karıştırma ve ölçme gerektiren soğuk yiyecek ve içecekleri hazırlar.
- Çatal, kaşık, kepçe gibi araçları kullanarak yiyecekleri servis eder. Üzerindeki giysilerin fermuarını kapatır.
- Yırtılan ya da sökülen giysisini yetişkine söyler.
- Yardım ya da hatırlatma olmadan tüm tuvalet gereksinimlerini kendisi karşılar.
- Kirlettiği yeri temizler.
- Tehlike yaratacak durumları sözel ve sözel olmayan davranışlarla ifade eder. maddelerini gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Sosyal-duygusal gelişim olarak öğrencinin;
- Giysilerini kendi beğenisine göre seçer.
- Yardımsız ellerini yıkamayı talep eder.

- Yardımsız çatal ve kaşık kullanarak yemek yemeyi talep eder.
becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Matematik becerilerine ilişkin olarak ise;
- Benzer nesneleri eşler.
- Farklı olan nesneleri ayırt eder.
- Nesneleri renklerine göre eşler.
- Nesneleri şekillerine göre eşler.
maddelerini gerçekleştirdiği belirlenmiştir. İşitme becerisi olarak; sesleri fark ettiği, ince motor becerileri olarak ise;
- Kol ve bacakları olan çöp adam çizer.
- Oyun hamuru gibi yumuşak malzemeleri elleriyle dairesel şekle dönüştürür.
- Her iki elini aynı anda kullanarak kâğıt ve örtü gibi nesneleri katlar.

şeklinde performans gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Dil becerilerine ilişkin; konuşma seslerine benzer sesler çıkaran öğrenci, bilişsel gelişim bağlamında ise; üç küple köprü yapma ve iki vücut bölümü içeren insan resmi yapma becerilerine sahiptir. Bunların yanında sosyal iletişim, okuma-yazma ve kaba motor becerilerinde mevcut bir performansı olmadığı belirlenmiştir (BEP).

2.4.2.2. Affan

05.03.2014 doğumlu Affan, 2016 yılında ailesiyle birlikte Suriye'deki savaştan kaçarak geçici koruma statüsünde Türkiye'ye gelmiştir. Ebeveynleri formları doldurmadıkları için hakkında detaylı bilgi edinilememiştir. Annesi okula hiç gelmemiş, babası sadece veli toplantısına katılmıştır. Özbakım becerilerine sahip olan öğrenci genel olarak iletişim kurmakta güçlük yaşamaktadır. Söylenenleri anlamakta çok fazla güçlük yaşamakla birlikte sözel dili yeterince kullanmamaktadır. Özellikle oyunlar sırasında çok fazla saldırgan davranışlar sergilemektedir. Yer yer vurma davranışı da gözlenen öğrenci, masa etkinliklerinde de oturmaktan hoşlanmamaktadır. İlk kez okul öncesi eğitim almaktadır (Ses Kaydı, 7; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede tüm gelişim alanlarındaki en düşük performansa sahiptir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.3. Ahmet

09.07.2014 doğumlu olan Ahmet, kendilerine ait kaloriferli bir evde iki kardeşi ve çekirdek ailesiyle birlikte yaşamaktadır. Annesi lise, babası ortaokul mezunu ve esnafılık yapmaktadır. Ahmet'in ailesi orta gelir düzeyine sahiptirler. Daha önce okul öncesi eğitim almayan Ahmet, özbakım becerilerine sahiptir (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 3). Sınıf içerisinde uyumlu ve sessiz bir öğrenci olmakla birlikte hem masa etkinliklerinde hem de hareketli etkinliklerde genel olarak dikkat dağınıklığı yaşamaktadır (Ses Kaydı, 7; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede bilişsel gelişim ve sosyal gelişim alanlarında sınıftaki akranlarından geride olduğu görülmektedir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.4. Levent

17.09.2014 doğumlu olan Levent, kendilerine ait sobalı evde anne babasıyla birlikte yaşamaktadır. Kardeşi bulunmamaktadır. Annesi ve babası ilkokul mezunudur. Daha önce okul öncesi eğitim almayan Levent, özbakım becerilerine sahiptir (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 4). Sınıf içerisinde genelde uyumlu davranışlar sergilemekle birlikte, masa etkinliklerinde çabuk sıkılmakta, kurallı oyunları anlamakta güçlük çekmekte ve zaman zaman iletişim kurmakta sorun yaşamaktadır (Ses Kaydı, 7; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; dil gelişimi, bilişsel gelişim ve kavramlar alanlarında akranlarının gerisinde olduğu belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.5. Hamza

08.01.2014 doğumlu olan Hamza, kendilerine ait sobalı evde iki kardeşi, annesi ve babasıyla birlikte yaşamaktadır. Annesi ve babası ilkokul mezunu olan Hamza özbakım becerilerine sahiptir (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 5). Sınıfın yaş olarak en büyük öğrencilerinden olan Hamza, fiziksel olarak da sınıfın en iri öğrencilerindendir. Sınıf kurallarına uymakta güçlük çekmekte, hareketli bir öğrencidir. Fiziksel olarak şiddet uygulamamakla birlikte zaman zaman arkadaşlarına psikolojik şiddet uygulama eğilimi bulunmaktadır. Daha önce okul öncesi eğitim almamıştır (Ses Kaydı, 7; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede öğrencinin tüm gelişim alanlarında sınıfın ortalamasını yansıtacak bir performansı olduğu belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.6. İbrahim

28.05.2014 doğumlu olan İbrahim, kendilerine ait sobalı bir evde anne baba ve iki kardeşiyle birlikte yaşamaktadır. Annesi ilkokul, babası ise lise mezunudur ve orta gelirli bir ailedir (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 6). Özbakım becerilerine sahip olan İbrahim genel olarak sınıf kurallarına uyan, uyumlu ve sessiz bir öğrencidir. Hem masa etkinliklerinden hem de hareketli etkinliklerden hoşlanmaktadır. Bunların yanında çekingen tavırlar sergilemekte, hem arkadaşlarıyla hem de öğretmeniyle iletişim kurmakta zorluk yaşamaktadır. Son derece kısık sesle konuşmaktadır ve daha önce okul öncesi eğitim almamıştır (Ses Kaydı, 7; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; dil ve bilişsel gelişim alanlarıyla birlikte kavram bilgisi yönünden de akranlarının gerisinde olduğu belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.7. Emine

02.07.2014 doğumlu olan Emine, kendilerine ait sobalı bir evde iki kardeşi, annesi ve babasıyla birlikte yaşamaktadır. Annesi ilkokul babası ise lise mezunu olan aile orta gelir düzeyine sahiptir (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 7). Fiziksel olarak sınıfın en ufak öğrencisi olan Emine gerekli özbakım becerilerine sahiptir. Hem masa başı hem de hareketli etkinliklerden hoşlanan öğrenci, sınıf kurallarına son derece uyum göstermektedir. Arkadaşlarıyla iletişim kurmakta zaman zaman sıkıntı yaşamakla birlikte son derece kısık bir ses tonu kullanmaktadır. Daha önce okul öncesi eğitim almamıştır (Ses Kaydı, 7; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu) Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde olmakla birlikte kavram bilgisi olarak sınıfın gerilerinde yer almaktadır (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.8. Esma

30.11.2014 doğumlu Esma, kendilerine ait sobalı evde bir kardeşi, annesi ve babasıyla birlikte yaşamaktadır. Annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur ve orta gelir düzeyine sahiplerdir (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 8). Gerekli özbakım becerilerine sahip olan Esma, sınıf kurallarına uymakta ve masa etkinliklerine motive bir şekilde katılmaktadır. Kurallı oyunlarda ve hareketli etkinliklerde zaman zaman katılmak istememekte ve katıldığı oyunlarda birinci olamadığında ağlama davranışı sergilemektedir. Daha önce okul öncesi eğitim almamıştır (Ses Kaydı, 7; Öğrenci

Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.9. Kuzey

12.03.2014 doğumlu Kuzey, kendilerine ait kaloriferli bir evde iki kardeşi ile çekirdek aile olarak yaşamaktadır. Annesi ilkokul, babası ise üniversite mezunudur ve orta gelirli bir ailedir (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 9). Özbakım becerilerine sahip olan Kuzey sınıf kurallarına uymakta zaman zaman zorluk çekmekte, kurallı oyunlarda bazen oyun dışında kalmaktadır. İnce motor becerileri akranlarından daha iyi olan Kuzey masa etkinliklerinde kesme, boyama gibi işlemleri son derece iyi bir şekilde gerçekleştirmektedir. Daha önce okul öncesi eğitim almamıştır (Ses Kaydı, 7; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; tüm gelişim alanlarında sınıfın en iyi öğrencilerin birisi olduğu belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.10. Sema

01.04.2014 doğumlu olan Sema, anne babasıyla birlikte kendilerine ait sobalı bir evde bir kardeşiyle birlikte yaşamaktadır. Annesi ve babası ilkokul mezunudur (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 10). Özbakım becerilerine sahip olan Sema sınıf kurallarına son derece uyumlu ve arkadaşlarıyla iyi iletişim içindedir. Hem masa etkinliklerine hem de hareketli etkinliklere keyifli bir şekilde katılmakta ve arkadaşlarına yardım etmektedir. Özellikle işitme yetersizliği olan Ayşe'ye karşı son derece şefkatli ve koruyucu şekilde davranmaktadır. Daha önce okul öncesi eğitim almamıştır (Ses Kaydı, 7; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; tüm gelişim alanlarında sınıfın en iyi öğrencilerin birisi olduğu belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.11. Veli

22.02.2014 doğumlu olan Veli, sobalı bir evde annesi, abası ve iki kardeşiyle birlikte yaşamaktadır. Annesi ve babası ilkokul mezunudur ve orta gelirli bir ailedir. (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 11). Özbakım becerilerine sahip olan Veli fiziksel olarak sınıfın en iri çocuklarından bir tanesidir. Sınıf kurallarına büyük oranda uymakta ve hareketli etkinliklerden hoşlanmaktadır. Masa etkinliklerinde zaman zaman kurallara

uymakta zorluk çekmektedir. Arkadaşlarına karşı genelde koruyucu bir tavır sergilemektedir. Daha önce okul öncesi eğitim almamıştır (Ses Kaydı, 7; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.12. Mehmet

02.12.2014 doğumlu olan Mehmet, annesi babası iki kardeşi ve büyük ebeveynleriyle birlikte kendilerine ait sobalı bir evde geniş aile olarak yaşamaktadır. Annesi ortaokul, babası ise ilkokul mezunudur ve orta gelirli bir ailedir (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 12). Özbakım becerilerine sahip olan Mehmet genel olarak utangaç ve sessiz bir görüntü çizmekle birlikte akranlarıyla olan iletişimde son derece baskındır. Sınıf kurallarına büyük oranda uymakla birlikte masa etkinliklerinde genelde geride kalmaktadır. Hareketli etkinliklerde ve kurallı oyunlarda büyük oranda aktif olmakla birlikte kendiışlerini arkadaşlarına yaptırma eğilimi göstermektedir. Daha önce okul öncesi eğitim almamıştır (Ses Kaydı, 7; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde yer almakla birlikte kavram bilgisinin eksik olduğu belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.13. Halil

13.11.2014 doğumlu olan Halil, annesi babası ve bir kardeşiyle birlikte kendilerine ait sobalı bir evde yaşamaktadır. Annesi ve babası ortaokul mezunudur ve orta gelirli bir ailedir (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 13). Özbakım becerilerine sahip olan Halil fiziksel olarak sınıfın en ufak öğrencilerindendir. Sınıf kurallarına uymakta ve sınıf içerisinde genelde uyumlu ve sessizdir. Hem masa etkinliklerinde hem de hareketli etkinliklerde aktif olarak katılmaktadır. Daha önce okul öncesi eğitim almamıştır (Ses Kaydı, 7; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.14. Ahsen

22.02.2014 doğumlu olan Ahsen, sobalı bir evde kirada oturmaktadır. Annesi, babası ve iki kardeşiyle yaşamaktadır ve aile düşük gelir düzeyine sahiptir. Annesi ve babası ilkokul mezunudur (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 14). Özbakım becerilerine sahip olan Ahsen fiziksel olarak sınıftaki en iri öğrencilerden biridir. Güler yüzlü, arkadaşlarıyla uyumlu olmasının yanında sınıf kurallarına da sorunsuz şekilde uymaktadır. Masa etkinliklerinde ve hareketli etkinliklerde kurallara uymasının yanında arkadaşlarına da yardım etmektedir. Daha önce okul öncesi eğitim almamıştır (Ses Kaydı, 6; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; tüm gelişim alanlarında sınıfın en iyi öğrencilerin birisi olduğu belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.15. Cezmi

14.08.2014 doğumlu olan Cezmi, kendilerine ait sobalı bir evde annesi babası ve iki kardeşiyle birlikte yaşamaktadır. Evleri merkeze 5 km. mesafede bir köyde yer almaktadır. Annesi lise, babası ise ilkokul mezunudur ve orta gelir grubunda yer almaktadır (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 14). Öz bakım becerilerine sahip olan Cezmi fiziksel olarak sınıfın en ufak öğrencilerindendir. Sınıf kurallarına uymaktadır. Hem masa etkinliklerine hem de hareketli etkinliklere keyifle katılmaktadır. Genel olarak arkadaşlarıyla iletişim kurmakta güçlük çekmektedir fakat öğretmenleriyle olan iletişimde bir sıkıntı bulunmamaktadır. Daha önce okul öncesi eğitim almamıştır (Ses Kaydı, 6; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde yer almakla birlikte kavram bilgisinin eksik olduğu belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.16. Akif

07.04.2015 doğumlu olan Akif, kendilerine ait sobalı bir evde dedesi, babaannesi, annesi, babası ve iki kardeşiyle birlikte geniş aile olarak yaşamaktadır. Annesi ve babası ilkokul mezunudur ve orta gelirli bir ailedirler (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 15). Fiziksel olarak sınıfın ufak öğrencilerindendir. Özbakım becerilerine sahip olan Akif sınıf kurallarına büyük oranda uymaktadır. Hareketli etkinliklere keyifli bir şekilde katılırken masa etkinliklerinden çabuk sıkılmakta ve genellikle etkinlikleri yarım bırakmaktadır. Arkadaşlarıyla olan iletişimi genel olarak iyidir. Daha önce okul öncesi

eğitim almamıştır (Ses Kaydı, 6; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde yer almakla birlikte sayıların hiçbirini tanınamamaktadır (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.17. Remzi

15.03.2015 doğumlu olan Remzi, annesi, babası ve bir kardeşiyle birlikte kendilerine ait sobalı bir evde yaşamaktadır. Annesi ilkokul mezunu olup düşük gelir grubunda yer almaktadırlar (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 17). Ramazan biyolojik yaş olarak sınıfın küçüklerinden olmasına rağmen fiziksel olarak en iri öğrencilerinden birisidir. Sınıf kurallarına uymakta, masa ve hareketli etkinliklerine zevkle katılmaktadır. Özbakım becerilerine sahip olan Ramazan herhangi bir iletişim problemi yaşamamakta ve problem davranışı bulunmamaktadır. Daha önce okul öncesi eğitim almamıştır (Ses Kaydı, 6; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; tüm gelişim alanlarında sınıfın en iyi öğrencilerin birisi olduğu belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.18. Süheyla

15.07.2014 doğumlu olan Süheyla, annesi, babası ve üç kardeşiyle birlikte kendilerine ait sobalı bir evde yaşamaktadır. Annesi ve babası ilkokul mezunudur (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 18). Öz bakım becerilerine sahiptir. Sık sık devamsızlık yapan öğrenci sınıf kurallarına uymakta güçlük çekmektedir. Masa etkinliklerinden çok fazla hoşlanmamakla birlikte hareketli etkinliklerden zevk almaktadır fakat zaman zaman kural dışına çıkmaktadır. Arkadaşlarıyla olan iletişimi değişiklik göstermektedir. Bazı günler uyumlu iken bazı günler arkadaşlarıyla olan iletişimi son derece kısıtlı olmaktadır. Daha önce okul öncesi eğitim almamıştır (Ses Kaydı, 6; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; sosyal ve duygusal gelişim alanında akranlarından geride olduğu, diğer gelişim alanlarında ise sınıfın orta seviyelerinde yer aldığı belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.19. Ümit

30.09.2014 doğumlu öğrencinin ailesine ilişkin bilgi alınamamıştır. Özbakım becerilerine sahip olan Ümit sınıf kurallarına uymakta genel olarak güçlük çekmektedir. Hareketli etkinliklerden hoşlanan ve sınıf içerisinde genelde hareketli olan öğrenci masa etkinliklerinde oturmakta ve kurallara uymakta zorluk yaşamaktadır. Kurallı oyunları

anlamakta da zaman zaman sorun yaşamaktadır. Arkadaşlarıyla olan iletişimi genel olarak iyidir. Daha önce okul öncesi eğitimi almamıştır (Ses Kaydı, 6; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.2.20. Eylül

19.10.2014 doğumlu olan Eylül, annesi, babası ve iki kardeşiyle birlikte kendilerine ait sobalı bir evde oturmaktadırlar. Annesi lise babası ise ilkokul mezunudur ve orta gelirli bir ailedir (Çocuk ve Aile Tanıma Formu, 19). Özbakım becerilerine sahip olan Eylül fiziksel olarak sınıfın en bakımlı öğrencilerinden birisidir. Sınıf kurallarına uymaktadır. Masa aktivitelerini genelde bitirmekte zorlanmaktadır. Hareketli etkinliklerde ve kurallı oyunlarda ise anlamakta zaman zaman sorun yaşamaktadır. Arkadaşlarıyla olan iletişimde herhangi bir problem bulunmamaktadır. Daha önce okul öncesi eğitim almamıştır (Ses Kaydı, 6; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede; tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

2.4.3. Okul Müdürü

Okul Müdürü Furkan Bey 32 yaşında evli ve okul öncesine devam eden bir erkek çocuk babasıdır. Sınıf öğretmeni olan Furkan Bey 8 yıllık mesleki deneyime sahip olup bu sürenin 5 yılını müdür yetkili öğretmen olarak köy okullarında geçirmiştir. İlk tam zamanlı müdürlük görevini bu okulda yürütmeye başlayalı 5 gün olmuştur. Lisans döneminde özel eğitim veya bütünleştirmeye ilişkin herhangi bir ders almamıştır. Görev aldığı köy okullarında birleştirilmiş sınıflarda da görev yapmıştır (Ses Kaydı, 8). Daha önce özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi bulunmamaktadır. MEB tarafından açılan üstün yeteneklilere ilişkin bir seminere katılmıştır (Demografik Bilgi Formu, 3).

2.4.4. Okul Müdür Yardımcısı

Müdür Yardımcısı Bünyamin Bey 30 yaşında, evli ve bir çocuk babasıdır (Ses Kaydı, 1). Sınıf öğretmeni olan Bünyamin Bey 8 yıllık mesleki deneyime sahip olup bu sürenin 3 yılını öğretmenlik mesleğini yaparak, 5 yılını ise idarecilik görevleriyle

geçirmiştir. Lisans eğitimi sürecinde hem özel eğitim hem de bütünleştirmeye ilişkin ders almıştır. Öğretmenlik yaptığı dönemin tamamında sınıfında zihin yetersizliği olan öğrenciler olmuştur. Özel eğitim veya bütünleştirme konularına ilişkin herhangi bir eğitime katılmamıştır (Demografik Bilgi Formu, 3). Araştırma başladığında müdürlük görevini yürüten Bünyamin Bey yeni müdürün göreve başlamasıyla birlikte müdür yardımcısı olarak çalışmaya devam etmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 15.10.2019, s. 27).

2.4.5. Araştırmacı

Araştırmacı 1987 doğumlu olup 34 yaşında evli ve iki çocuk babasıdır. 2011 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan lisans derecesiyle mezun olmuştur. 2 yıl özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme engelliler öğretmeni olarak görev yaptıktan sonra 2013 yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'ne Araştırma Görevlisi olarak atanmıştır. Aynı yıl Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'na kaydolmuş ve 2016 yılında kaynaştırma ve farklılaştırılmış öğretim üzerine yaptığı tezle mezun olmuştur. 2017 yılında aynı programda doktora eğitimi almaya başlamıştır. Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleri sürecinde toplamda 3 yıl Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezi'nde (İÇEM) öğretmenlik uygulaması derslerini almış ve anaokulu ve ilkokul kademelerinde çalışmıştır.

Yüksek lisans ve doktora eğitimi sürecinde nitel araştırma yöntemleri ve nitel veri analizi üzerine dersler almıştır. Aynı süreçte eylem araştırması olarak tasarlanan TÜBİTAK 1001 projesi “Kaynaştırma Sınıflarında Eğitim Alan İşitme Engelli Öğrencilere Yönelik Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin İncelenmesi, Geliştirilmesi ve Yaygınlaştırılması” projesinde bursiyer olarak görev almıştır. Ayrıca yüksek lisans eğitimi sürecinde bir arkadaşının yürüttüğü ve eylem araştırmasıyla desenlenen çalışmada geçerlilik komitesi üyesi olarak görev almıştır. Araştırmacının aldığı dersler ve gerçekleştirdiği çalışmalar, yürüttüğü bu araştırmaya belli bir deneyimle başlaması konusunda yardımcı olmuştur.

Araştırma boyunca araştırmacı i-öğretim modelinin uygulanması konusunda okul öncesi öğretmenine çeşitli konularda rehberlik etmenin yanı sıra destek eğitim sağlayan özel eğitim öğretmeni rolünü de üstlenmiştir. Sürecin başında araştırmacı sınıftaki tüm öğrencilerle ilgili veriler toplamış ve bu topladığı verileri sınıfın öğretmeniyle

paylaşmıştır. Ayrıca araştırmanın uygulama aşamasından önce tüm katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirmiş ve gerekli konulara ilişkin (Bütünleştirme uygulamaları, yasal mevzuat, destek özel eğitim hizmetleri vb.) bilgilendirme toplantıları yapmıştır. Araştırmacı, bütünleştirme ve i-öğretime ilişkin hazırladığı dokümanı uygulamadan önce sınıfın öğretmeniyle paylaşmıştır.

Araştırmacı kapsayıcı bir çalışma hedefi doğrultusunda sınıftaki tüm öğrencilere destek eğitim hizmeti sağlanmıştır. Sürecin tamamında gerçekleştirilen planlama, uygulama, materyal hazırlama ve değerlendirme aşamalarında araştırmacı öğretmenle birlikte hareket etmiştir. Bunun yanında toplantıların kayıt altına alınması, uygulamaların video kayıtlarının alınması, materyallerin fotoğrafla kayıt altına alınması da araştırmacının sorumluluğunda yürütülmüştür. Toplanan veriler ışığında yürütülecek eylemlerin planlanması ve uygulamaya konması da araştırmacı ve öğretmen tarafından alınan ortak kararlarla gerçekleştirilmiştir.

2.4.6. Geçerlilik komitesi üyeleri

Geçerlilik komitesinde araştırmacıyla birlikte 4 üye görev almıştır. 1. Üye, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan 1997 yılında mezun olmuş ve 24 yıldır aynı alanda akademisyen olarak çalışmaktadır. Bütünleştirme, öğretmen geliştirme, öğretmen yetiştirme, işitme engellilerin eğitimi, nitel araştırma yöntemleri ve eylem araştırması konularında uzmanlığı bulunan Gürgür, eylem araştırması yöntemiyle doktora tezi yazmanın yanı sıra aynı metodolojiyle pek çok tez ve proje yürütmüştür. 1. Üye bu çalışmada kritik bir rol üstlenmiştir. Geçerlilik komitesinin acil olarak toplanıp eylem kararı alması gerektiği durumlarda yaşanan aksaklıklarda araştırmacıyla birlikte planlama ve karar alma mekanizmasının bir parçası olmuş, araştırmacının süreçte zorlandığı durumlarda yol haritası çizmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde araştırmacıya destek olmuştur. Bunların yanında gerçekleştirilen tüm uygulamaların videolarını izleyerek süreçte süpervizörlük görevi de üstlenmiştir.

2. Üye, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan mezun olduktan sonra MEB'de işitme engelliler öğretmeni olarak görev yapmıştır. Devamında ise aynı bölümde “Kaynaştırma Ortamında Bulunan İşitme Kayıplı Öğrenci İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Sürecinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması” başlıklı teziyle yüksek lisansını tamamlamış ve

doktora eğitimine devam etmektedir. Uzun yıllar öğretmenlik deneyimine sahip olan 2. Üye, nitel araştırma yöntemleri ve eylem araştırmasına ilişkin çeşitli dersler almıştır.

3. Üye Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan mezun olduktan sonra özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme engelliler öğretmeni olarak çalışmıştır. Sonrasında mezun olduğu programda Rehberlik ve Araştırma Merkezlerini incelediği teziyle yüksek lisansını tamamlamış ve şu anda doktora eğitimine devam etmektedir. 3. Üye de nitel araştırma yöntemleri, eylem araştırması ve bütünleştirme konularında dersler almıştır. 4. Üye de Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan mezun olduktan sonra aynı bölümde erken çocuklukta okuryazarlık konulu yüksek lisans teziyle mezun olmuş, halen doktora eğitimine devam etmektedir ve öğretmenlik deneyiminin yanı sıra nitel araştırma yöntemleri, eylem araştırması ve bütünleştirme konularında dersler almıştır.

Komite üyeleri araştırma sürecinin bütün evrelerinde denetleme mekanizması olarak görev yapmışlardır. Toplanan verilerin incelenmesi, tartışılması ve gerçekleştirilecek eylemlerin planlanmasında araştırmacıyla birlikte hareket etmişlerdir. Araştırmacının talepleri doğrultusunda 8 kez toplanan komite, bu toplantıların dışında da bireysel görüşmelerle araştırmacıya süreçte yol göstermişlerdir. Gerçekleştirilen toplantıların tarih ve süreleri Tablo 2.1'deki gibi oluşmuştur. Telefon, elektronik posta (E-posta) ve yüz yüze yollarla yapılan diğer 22 görüşme ve içeriklerine ilişkin açıklamalar ise Tablo 2.2'deki gibidir.

Tablo 2.1. Geçerlilik komitesi toplantıları

Tarih	Süre	Yer
31.05.2019/Cuma	32:15	Anadolu Üni. Kahve Dünyası
28.11.2019/Perşembe	63:59	Özel Eğitim Bölüm Başkanlığı Odası
09.12.2019/Pazartesi	50:40	Online görüşme
23.12.2019/Pazartesi	47:04	Online Görüşme
31.12.2019/Salı	52:18	Online Görüşme
30.01.2020/Pazartesi	34:59	Eğitim Fak. E Blok/207
12.02.2020/Çarşamba	50:33	Online Görüşme
28.02.2020/Cuma	45:32	Online Görüşme

Tablo 2.2. Geçerlilik komitesi görüşmeleri

Tarih	Görüşme Yöntemi	Konu
27.05.2019	Telefon	Araştırma konusuna ilişkin görüşme.
31.05.2019	Yüz yüze	Araştırmanın konusu ve grubunun belirlenmesi.
18.07.2019	Yüz yüze	Araştırma iznine başvuru kararı alındı.
10.09.2019	Yüz yüze	RAM’la görüşme ve işitme yetersizliği olan okul öncesi dönemdeki öğrencilere ulaşılma kararı alındı.
19.09.2019	E-posta	Mevcut duruma ilişkin bilgilendirme.
20.09.2019	Telefon	Araştırmanın yürütüleceği okula karar verilmesi.
01.10.2019	E-posta	Görüşme sorularının ve formların hazırlanması.
04.10.2019	Telefon	Gözlemlerin başlaması kararı alındı.
18.10.2019	E-posta	Gerçekleştirilen gözlem, görüşme ve aile eğitimine ilişkin bilgilendirme.
24.10.2019	Yüz yüze	Sınıf rutinleri, veli toplantısı ve diğer öğretmenlere seminer konusu kararlaştırıldı.
27.11.2019	E-posta	Araştırmanın genel durumu paylaşıldı ve ilk tez izlem kurulu (TİK) Toplantısına hazırlık yapıldı.
06.12.2019	E-posta	Uygulama video ve analizleri paylaşıldı
16.12.2019	E-posta	Uygulama videoları ve materyalleri paylaşıldı.
27.12.2019	E-posta + Telefon	Uygulama kayıtları paylaşıldı. Uygulamaların sıklaştırılması kararı alındı.
11.01.2020	E-posta	Uygulamalara ilişkin detaylı betimlemeler paylaşıldı. Uygulamanın aynı şekilde devam etmesi kararı alındı
21.01.2020	E-posta	Araştırma durumu ve uygulamalara ilişkin betimlemeler paylaşılıp komite toplantısı planlandı.
10.02.2020	E-posta	Öğretmene ilişkin durum değerlendirildi. Uygulamadaki aksaklıklar paylaşıldı.
14.02.2020	E-posta + Telefon	Uygulama videoları paylaşıldı. Aynı şekilde devam edilmesi kararlaştırıldı
19.02.2020	Telefon	Bir sonraki haftanın uygulama kararı alındı.
23.02.2020	E-posta	Uygulama vidoları paylaşıldı. Bir sonraki haftaki uygulamaya ilişkin kararlar alındı.
28.02.2020	E-posta + Telefon	Video ve materyaller paylaşıldı. Verilerin doygunluğa ulaştığı ve uygulamanın bu noktada bitirilebileceği kararlaştırıldı.

2.4.7. Tez izleme komitesi üyeleri

Tez izleme komitesinde; tezin danışmanı ve iki akademisyen yer almıştır. Tez danışmanı önceki başlıkta birinci üye olarak tanıtılmıştır. 2. Üye verdiği yöntembilim derslerinin yanı sıra bütünleştirme konusunda birçok çalışma gerçekleştirmiştir. 3. Üye ise özel eğitim alanında uzun yıllardır akademik kariyerini sürdürmektedir. Araştırma sürecinde dört kez gerçekleştirilen komitelerde komite üyeleri elde edilen bulguları ve bulguların analizini dikkatle incelemiş ve oluşturulacak eylem planlarında yol göstermişlerdir. Komitede ortaya konan fikirler geçerlilik komitesinde ele alınarak eylem planlarına yansıtılmıştır. Gerçekleştirilen toplantılara ilişkin bilgiler Tablo 2.3'teki gibi olmuştur.

Tablo 2.3. Tez izleme komiteleri

Tarih	Süre	Yer
17.05.2019	38:28	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
28.11.2019	53:24	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
09.12.2020	45:13	Online
11.05.2020	55:12	Online

2.5. Veri Toplama Teknikleri

Gerçekleştirilen araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin çeşitlendirilmesi amacıyla çeşitli veri toplama teknikleri kullanılmıştır (Creswell, 2014). Kullanılan veri toplama teknikleri; katılımcı bilgi formu, belge inceleme, Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (ÖÖERM) BEP Formu, Bireyselleştirilmiş Eğitim Formu, Geçerlilik komitesi tutanakları, i-öğretim ders planı formları, öğretmen günlüğü, araştırmacı günlüğü, gözlemler, öğrenci bireysel gözlem formu, görüşmeler, video kayıtlar, ses kayıtları ve fotoğraflardır. Araştırma soruları ve bu soruların cevaplanmasını sağlamak amacıyla kullanılan veri toplama tekniklerine ilişkin veri toplama matrisi Tablo 2.4.'teki gibidir.

Tablo 2.4. Veri toplama matrisi

Araştırma Soruları	Görüşmeler	Video Kayıtlar	Ses Kayıtları	Belgeler	Araştırmacı Günlüğü
Bütünleştirme uygulamaları bir anasınıfında nasıl yürütülmektedir?	*		*	*	*
İ-öğretim uygulaması süreci bir sınıfta nasıl gelişmektedir?	*	*	*	*	*
İ-öğretim uygulamaları sürecinde öğretmenler arası uyum nasıl gelişmektedir?	*	*	*		*
İ-öğretim uygulamasında planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetleri nasıl gerçekleştirilmektedir?	*	*	*	*	*
İ-öğretim uygulaması özel gereksinimli öğrencinin akademik ve sosyal başarısını nasıl etkilemektedir?	*	*	*	*	*
İ-öğretim uygulaması normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal ve akademik başarısını nasıl etkilemektedir?	*	*	*	*	*
İ-öğretim uygulaması bütünleştirme uygulamalarının yürütülmesine ne gibi katkılar sağlamaktadır?	*	*	*	*	*
İ-öğretim uygulaması öğretmenin iş birliği becerilerine ve mesleki gelişimine nasıl etki etmektedir?	*	*	*	*	*

2.5.1. Katılımcı bilgi formu

Araştırmada kullanılan demografik bilgi formu; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun oldukları üniversite ve program, diğer eğitim durumları, mesleki deneyimleri, bütünleştirme deneyimleri ve aldıkları diğer eğitimlerin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form, katılımcılardan olan; okul öncesi öğretmeni, okul müdürü ve müdür yardımcısına doldurtulmuştur. Böylece bahsedilen katılımcılara ilişkin demografik bilgiler yazılı şekilde kayıt altına alınmıştır. Diğer katılımcıların demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan farklı formlar aşağıdaki başlıklarda ele alınmıştır.

2.5.2. Belgeler

Yazılı materyallerin incelenmesi yoluyla gerçekleştirilen belge inceleme tekniği, nitel araştırmalarda verilerin çeşitlenmesi ve sağlamlığının artması bağlamında önem göstermektedir (Bogdan ve Biklen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yin, 2012). Araştırma sorularına göre durumun daha detaylı betimlenebilmesi ve katılımcı öğrencilerin performanslarının değerlendirilebilmesi açısından önem arz eden belgeler, bu araştırmada da kullanılmıştır. İncelenen belgeler; aday kayıt formu, çocuk ve aile tanıma formu ve sınıftaki işitme yetersizliği olan öğrencinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi tarafından hazırlanan BEP ve hastane raporlarıdır. İlerleyen başlıklarda bu belgeler sırasıyla ele alınmıştır.

2.5.2.1. *Aday kayıt formu*

Okul tarafından hazırlanan “aday kayıt formu” sene başında tüm öğrenci velileri tarafından doldurulmak üzere hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formun içeriğinde, öğrenci ve ailesinin demografik bilgileri ve yaşadıkları ev ve aile ortamına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu formda ayrıca öğrencinin özel gereksiniminin bulunup bulunmadığı, varsa bu gereksinimin türünü belirleyen sorular mevcuttur (EK. 6). Katılımcı öğrencilerin 19’u bu formu doldurmuştur.

2.5.2.2. *Çocuk ve aile tanıma formu*

Aday kayıt formuyla birlikte sene başında katılımcı öğrencilerin aileleri tarafından doldurulan bu form araştırma okulu tarafından hazırlanmıştır (EK. 7). Hazırlanan bu form 5 temel bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; çocukla ilgili temel bilgiler, çocuğun gelişim öyküsü, çocuğun rutin alışkanlıkları, çocuğun kişisel ve duygusal özellikleri ve ebeveynler ile çocuk arasındaki iletişime ilişkin bilgileri kapsamaktadır. Bu belge katılımcı öğrencilerin 19’unun velileri tarafından doldurulmuştur. İncelenen bu belgeler katılımcı öğrencilerin bireysel özelliklerinin belirlenmesinde araştırmacıya kaynak görevi görmüştür.

2.5.2.3. ÖÖERM BEP formu

Sınıfta bulunan işitme yetersizliği olan öğrenci Ayşe'nin devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkeziyle iletişime geçilerek, öğrenci için hazırlanan BEP'in bir kopyası (EK. 8) alınmıştır (Araştırmacı günlüğü, 16.11.2019 s. 35). ÖÖERM öğretmenleri tarafından hazırlanan bu BEP'in içerisinde; dil eğitimi, işitme eğitimi ve sosyal iletişime ilişkin amaçlar yer almaktadır. Alınan bu kopya okul öncesi öğretmeniyle de paylaşılarak öğrenci için hazırlanacak olan BEP geliştirmesi sürecinde kullanılmıştır.

2.5.2.4. Hastane raporları

Sınıftaki işitme yetersizliği olan Ayşe'nin tanılama sürecinden itibaren hastane raporları aileyle yapılan ilk görüşmede talep edilmiştir. Bu talepler doğrultusunda aile hastanelerden alınan raporları araştırmacıya iletmıştır (EK. 4.) Öğrencinin yetersizlik düzeyi, ameliyat tarihi ve cihazlanma tarihlerini içeren bu belgeler, öğrenciye ilişkin ayrıntılı bilginin belgeye dayalı olarak elde edilebilmesi noktasında araştırmacıya yardımcı olmuştur.

2.5.2.5. Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) raporları

İşitme yetersizliği olan Ayşe için RAM tarafından hazırlanan destek eğitim raporu ve özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından hazırlanan yönlendirme raporları aileden talep edilmiş (Araştırmacı günlüğü 10.10.2019, s. 26) ve bu raporlarının birer örnekleri alınmıştır (EK. 16.). Alınan bu raporlarda öğrenciye ilişkin RAM'ın yaptığı değerlendirmelere ulaşılmış, bu veriler de öğrenciyi değerlendirme aşamalarında kullanılmıştır.

2.5.3. Öğrenci bireysel gözlem formu

Sınıftaki öğrencilerin tamamının bireysel özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan formda, öğrencilerin görselleriyle birlikte isimleri yer almaktadır (EK. 9). Araştırmacı bu form vasıtasıyla sınıf içerisinde bireysel gözlemler gerçekleştirerek öğrencilerin bireysel özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda bu formla birlikte araştırmacı katılımcı öğrencilerin akademik başarılarına

ilişkin de notlar almıştır. Öğretmenle yapılan bireysel değerlendirmelerde araştırmacı bu formdaki bilgileri kullanmıştır.

2.5.4. Eğitsel performans belirleme formu

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Programı kitabının 3. bölümünde gelişim özellikleri, kazanımlar ve göstergeler bölümü yer almaktadır. Araştırmacı bu bölümde yer alan gelişim alanları ve kazanımları referans alarak sınıftaki tüm öğrencilerin akademik gelişimlerini belirlemek amacıyla bir eğitsel performans belirleme formu oluşturmuştur (EK. 10.). Formun son hali danışmanla paylaşılarak onay alınmıştır. Hazırlanan bu form sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuş ve araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Böylece sınıftaki tüm öğrencilerin bireysel performansları belirlenmiştir.

2.5.5. Bireyselleştirilmiş eğitim programı

BEP geliştirilmesi için çeşitli veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Aday kayıt formu, çocuk ve aile tanıma formu, ÖÖERM BEP formu, hastane raporları, öğrenci bireysel gözlem formu ve eğitsel performans belirleme formu yazılı kaynaklardır. Bu kaynakların yanı sıra, sınıf öğretmeni, aile ve araştırmacının katıldığı toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda öğrencinin var olan performansı belirlenerek ileriye dönük amaçlar belirlenmiştir. Bu amaçlar sadece; dil gelişimi, işitme ve sosyal gelişim modüllerine göre değil, okul öncesi özel eğitim uygulamalarına ilişkin kazanımlar da referans alınarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrenci için hazırlanan BEP'in kazanım alanları şu şekilde belirlenmiştir:

- Uyumsal beceriler
- Sosyal iletişim becerileri
- Sosyal duygusal gelişim becerileri
- Okuma yazmaya hazırlık becerileri
- Matematik becerileri
- Kaba motor becerileri
- İnce motor becerileri
- Dil gelişimi becerileri
- Bilişsel gelişim becerileri

20.12.2019 tarihinde son haline getirilen BEP için yapılan toplantıda sorumluluklar; aile, öğretmen, araştırmacı ve ÖÖERM öğretmenleri arasında paylaşılmış ve BEP'in kopyaları tüm ortaklarca imzalanarak sorumlulara dağıtılmıştır. Öğrenci için oluşturulan BEP (EK. 11)'deki gibidir.

2.5.6. Geçerlilik komitesi tutanakları

Geçerlilik komitesi üyeleri maddesinde yer alan Tablo 2.2'de belirtildiği üzere sekiz toplantı gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu toplantılarda alınan kararlar araştırmacı tarafından tutanaklara işlenmiştir (EK. 12). Kararların işlendiği bu tutanaklar komite üyeleriyle paylaşılmış ve imzalatılmıştır. Komitede alınan kararlar eylemlerin belirlenmesi ve uygulanmasında yol gösterici kaynaklardan biri olmuştur.

2.5.7. İ-Öğretim ders planı formları

Uygulama öncesi planlamanın sistematik bir şekilde gerçekleştirilip amaçların belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından i-öğretim ders planı formu hazırlanmıştır (EK. 13). Hazırlanan bu formun içeriğinde dersin konusu, kullanılacak materyaller, i-öğretim modeli, değerlendirme yöntemleri, BEP'e ilişkin amaçlar ve açıklama kısımları yer almıştır. Uygulamaların planlama sürecinde araştırmacı ve sınıf öğretmeni formu birlikte doldurmuşlardır. Değerlendirme sürecinde de aynı formu referans almışlardır.

2.5.8. Öğretmen günlüğü

İlk üç uygulamada öğretmen istediği şekilde günlük tutmuştur. Günlüklerin daha yapılandırılmış bir hale gelmesi için araştırmacı tarafından öğretmenin doldurması için bir günlük formatı geliştirilmiştir (EK. 14). Hazırlanan bu formatta uygulanan yöntemler, i-öğretim modeli, materyaller ve sınıf yönetimi konularına ilişkin maddeler yer almıştır. Uygulamalar sürecinde öğretmen bu günlükleri doldurarak araştırmacıya vermiştir. Araştırmanın sonunda toplam 28 sayfa öğretmen günlüğü oluşmuştur.

2.5.9. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacının gün içerisinde gözlemleri, duygu ve düşüncelerini yazdığı ve yansıtma yaptığı bir veri kaynağı olarak tanımlanan günlük (Glesne, 2013), gerçekleştirilen araştırma boyunca araştırmacı tarafından aksatılmadan tutulmuştur.

Araştırma süresince araştırmacı tüm toplantıları, alınan kararları, komite üyeleriyle yaptığı görüşmeleri, katılımcılarla yaptığı kayıt dışı görüşmeleri buraya not almıştır. Böylelikle araştırmanın sağlamlığının artırılmasının yanı sıra bulguları destekleyecek nitelikte veriler elde edilmesi amaçlanmıştır. 16.02.2019 tarihinde tutulmaya başlanan günlük, 11.05.2020 tarihine kadar devam etmiştir. Araştırmanın sonunda toplan 83 sayfalık bir araştırmacı günlüğü elde edilmiştir.

2.5.10. Gözlemler

Araştırmacı araştırma okulunun belirlenmesinden sonra sekiz tam gün sınıf gözlemi yapmıştır. Bu gözlemlere öğrencilerin sabah gerçekleştirdikleri serbest zaman etkinliklerinden sonra başlamış öğrenciler evlerine gideceği zamana kadar sürdürmüştür. Ayrıca uygulama başladıktan sonra yedi kez daha gözlem gerçekleştirerek toplamda 15 gözlem gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen bu gözlemler sürecinde araştırmacı kısa video kayıtları almış, fotoğraf çekmiş ve not tutmuştur.

2.5.11. Görüşmeler

Gözlem veya ölçeklerle elde edilemeyecek bilgileri derinlemesine irdeleyebilmek amacıyla gerçekleştirilen görüşmeler (Bogdan ve Biglen, 2007; Sharma, 2010) aynı zamanda katılımcıların kendi başlarına sadece kendi düşüncelerini ifade edebilecekleri bir veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Fylan, 2005). Araştırmanın amaçları doğrultusunda bu araştırmada yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma sürecinde toplam 39 görüşme gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerden 882 dk. veri elde edilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin oluşturulan tablo, Tablo. 2.5'deki gibidir. Görüşmelerin bir kısmı ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınırken bir kısmı video kayıtlı kayıt altına alınmıştır.

Tablo 2.5. *Görüşmeler tablosu*

Görüşmeler	Sayısı
Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	5 (175 dk.)
Ders Planlama ve Değerlendirme Görüşmeleri	26 (495 dk.)
Bire bir görüşmeler	4 (78 dk.)
BEP'e ilişkin görüşmeler	4 (134 dk.)
Geçerlilik komitesi görüşmeleri	22

2.5.11.1. Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular araştırmacı tarafından önceden hazırlandığı için görüşmeye hazırlıklı gitmeyi sağlamanın yanı sıra görüşmenin gerçekleştirildiği kişi veya kişilerin de cevaplarını daha detaylı halde sunmalarına yardımcı olmaktadır (Fylan, 2005; Gill vd., 2008). Araştırma kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmenle yapılan ön görüşmeler, öğretmenle yapılan son görüşme ve idareci ve aile görüşmeleri olarak üç başlıkta incelenmiştir.

2.5.11.1.1. Öğretmenle yapılan ön görüşmeler

Katılımcı öğretmenle araştırmanın ilk aşamasında iki kez ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde sorulacak sorular araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve geliştirilen bu sorular hakkında danışmandan ve geçerlilik komitesi üyelerinden geri bildirim alınmıştır. Gerçekleştirilen ilk görüşme daha çok bütünleştirme uygulamaları ve bireysel farklılıklara ilişkin öğretmenin görüş ve önerilerini kapsamaktadır. İkinci görüşme ise sınıfın günlük rutinleri ve iş akışına ilişkin genel bilgi ve önerileri kapsamaktadır. Gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

2.5.11.1.2. Öğretmenle yapılan son görüşme

Katılımcı öğretmenle gerçekleştirilen son görüşme ise çok geniş bir kapsama sahiptir. Bu görüşmede uygulama sürecine ilişkin görüş ve öneriler derinlemesine sorgulanmıştır. Devamında uygulanan BEP değerlendirmesi yapılmıştır. Son olarak da sınıftaki her öğrenciye ilişkin bireysel değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Pandemi nedeniyle zoom üzerinden gerçekleştirilen görüşme 80 dk. sürmüştür.

2.5.11.1.3. İdareci ve aile görüşmeleri

Okul müdürü ve müdür yardımcısıyla araştırmanın başında birer kez yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bütünleştirme, destek özel eğitim hizmetleri, yasal dayanaklar ve bireysel farklılıklar bağlamında gerçekleştirilen bu görüşmelerin sonunda katılımcılarla kısa birer bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 28 dk. ve 36 dk. olmak üzere toplam 64 dk. sürmüştür. Gerçekleştirilen bu görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. İşitme yetersizliği olan öğrencinin ailesiyle gerçekleştirilen görüşmede ise daha çok öğrencinin bireysel

özelliklerine ilişkin sorular yöneltilmiş ve bu görüşme de 29 dk. sürmüştür. Bu görüşme de ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

2.5.12. Ders planlama ve değerlendirme görüşmeleri

Katılımcı öğretmenle uygulamalardan önce ve sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde önce uygulanan ders değerlendirilmiş, ardından bir sonraki derse ilişkin planlama gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen ilk dokuz görüşme ses kaydına alınmış devamındaki 16 görüşme ise tez izlemede alınan karar doğrultusunda (Tez izleme komitesi tutanağı, 2) video kayıt yöntemiyle kayıt altına alınmıştır. Gerçekleştirilen bu görüşmelerden toplam 495 dk. veri elde edilmiştir. Görüşmelere ilişkin detaylı veriler Tablo 2.6'daki gibidir.

Tablo 2.6 Ders planlama ve değerlendirme görüşmeleri

Sıra No	Tarih	Süre	Kayıt Yöntemi
1.	03.12.2019 Salı	36 dk.	Ses Kaydı
2.	04.12.2019 Çarşamba	13 dk.	Ses Kaydı
3.	05.12.2019 Perşembe	7 dk.	Ses Kaydı
4.	11.12.2019 Çarşamba	27 dk.	Ses Kaydı
5.	12.12.2019 Perşembe	38 dk.	Ses Kaydı
6.	18.12.2019 Çarşamba	13 dk.	Ses Kaydı
7.	24.12.2019 Salı	25 dk.	Ses Kaydı
8.	25.12.2019 Çarşamba	17 dk.	Ses Kaydı
9.	26.12.2019 Perşembe	10 dk.	Ses Kaydı
10.	07.01.2020 Salı	21 dk.	Video Kayıt
11.	08.01.2020 Çarşamba	9 dk.	Video Kayıt
12.	09.01.2020 Perşembe	21 dk.	Video Kayıt
13.	13.01.2020 Pazartesi	13 dk.	Video Kayıt
14.	15.01.2020 Çarşamba	15 dk.	Video Kayıt
15.	05.02.2020 Çarşamba	22 dk.	Video Kayıt
16.	07.02.2020 Cuma	23 dk.	Video Kayıt
17.	10.02.2020 Pazartesi	13 dk.	Video Kayıt
18.	13.02.2020 Perşembe	31 dk.	Video Kayıt
19.	14.02.2020 Cuma	19 dk.	Video Kayıt
20.	17.02.2020 Pazartesi	25 dk.	Video Kayıt
21.	18.02.2020 Salı	26 dk.	Video Kayıt
22.	20.02.2020 Perşembe	23 dk.	Video Kayıt
23.	25.02.2020 Salı	15 dk.	Video Kayıt
24.	26.02.2020 Çarşamba	8 dk.	Video Kayıt
25.	27.02.2020 Perşembe	15 dk.	Video Kayıt

2.5.13. Bire bir görüşmeler

Araştırmanın ikinci ve üçüncü aşamalarında öğretmenle dört kez bire bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sınıf içi düzenlemelere ilişkin, veli toplantısına ilişkin ve öğretmenin tayin durumuna ilişkin gerçekleştirilen görüşmeler olmuştur. Bu görüşmeler toplamda 78 dk. sürmüştür ve gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

2.5.14. BEP'e ilişkin görüşmeler

Sınıftaki işitme yetersizliği olan öğrenciye yönelik BEP geliştirmek amacıyla dört kez toplantı gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bir toplantıya öğretmen katılamamıştır. Diğer üç toplantıda ise hem öğretmen hem araştırmacı hem de işitme yetersizliği olan öğrenci ve ailesi yer almıştır. Ayrıca bu toplantıların ikisinin devamında aile eğitimi de gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen toplantılara ilişkin tablo, Tablo 2.7'deki gibidir.

Tablo 2.7. *BEP'e ilişkin toplantılar*

Tarih	Katılımcılar	Süre	Kayıt Yöntemi
10.10.2019	Araştırmacı Öğretmen İ.y. öğrenci Ailesi İ.y. öğrenci	29 dk.	Ses Kaydı
16.10.2019	Araştırmacı İ.y. öğrenci Ailesi İ.y. öğrenci	33 dk.	Video Kayıt
30.10.2019	Araştırmacı Öğretmen İ.y. öğrenci Ailesi İ.y. öğrenci	45 dk.	Video Kayıt
20.12.2019	Araştırmacı Öğretmen İ.y. öğrenci Ailesi İ.y. öğrenci	27 dk.	Video kayıt

2.5.15. Video Kayıtlar

Araştırma sürecinde öğretmen ile gerçekleştirilen planlama ve değerlendirme toplantılarının bir kısmı, BEP toplantılarının bir kısmı ve i-öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamaların tamamı video kayıt yöntemiyle kayıt altına alınmıştır. Uygulamaların video kayıt yöntemiyle kaydedilmesinin temel sebepleri; uygulama örneklerinin geçerlilik komitesiyle paylaşılması ve araştırmacının uygulamaları tekrar

izleyerek derinlemesine betimlemeler gerçekleştirmesidir. Bunun yanında video kayıtlarla araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlanacağı düşünülmüştür. Tablo 2.8’de i-öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamaların listesine yer verilmiştir.

Tablo 2.8. *İ-öğretim video kayıt listesi*

Sıra No	Tarih	Kayıt Süresi	İ-Öğretim Modeli
1	04.12.2019 Çarşamba	25 dk.	Bir öğrenen (araştırmacı) bir gözleyen (öğretmen)
2	05.12.2019 Perşembe	19 dk.	Ekip öğretimi
3	12.12.2019 Perşembe	33 dk.	Bir öğrenen (araştırmacı) bir gözleyen (öğretmen)
4	18.12.2019 Çarşamba	28 dk.	Bir öğrenen (araştırmacı) bir gözleyen (öğretmen)
5	24.12.2019 Salı	27 dk.	Ekip öğretimi
6	25.12.2019 Çarşamba	41 dk.	Ekip öğretimi
7	26.12.2019 Perşembe	29 dk.	Bir öğrenen (öğretmen) bir gözleyen (araştırmacı)
8	06.01.2019 Pazartesi	28 dk.	Bir öğrenen (araştırmacı) bir gözleyen (öğretmen)
9	07.01.2019 Salı	50 dk.	Bir öğrenen (öğretmen) bir yardım eden (araştırmacı)
10	08.01.2019 Çarşamba	30 dk.	Ekip öğretimi
11	09.01.2019 Perşembe	30 dk.	Ekip öğretimi
12	13.01.2019 Pazartesi	25 dk.	Ekip öğretimi
13	14.01.2019 Salı	21 dk.	Alternatif öğretim
14	15.01.2019 Çarşamba	25 dk.	İstasyon Öğretimi
15	05.02.2020 Çarşamba	38 dk.	Bir öğrenen (araştırmacı) bir gözleyen (öğretmen)
16	07.02.2020 Cuma	37 dk.	Ekip öğretimi
17	10.02.2020 Pazartesi	46 dk.	Ekip Öğretimi
18	13.02.2020 Perşembe	30 dk.	Ekip Öğretimi
19	14.02.2020Cuma	46 dk.	Ekip Öğretimi
20	17.02.2020Pazartesi	45 dk.	Ekip Öğretimi
21	18.02.2020 Salı	38 dk.	Bir öğrenen (Öğretmen) bir gözleyen (araştırmacı)
22	19.02.2020 Çarşamba	60 dk.	İstasyon öğretimi
23	20.02.2020 Perşembe	49 dk.	Bir öğrenen (ben) Bir yardım eden (öğretmen)
24	24.02.2020 Pazartesi	37 dk.	Ekip Öğretimi
25	25.02.2020 Salı	49 dk.	Bir öğrenen (öğretmen) Bir yardım eden (araştırmacı)
26	26.02.2020 Çarşamba	39 dk.	Bir öğrenen (öğretmen) Bir yardım eden (araştırmacı)
27	27.02.2020 Perşembe	31 dk.	Bir öğrenen (araştırmacı) Bir yardım eden (öğretmen)

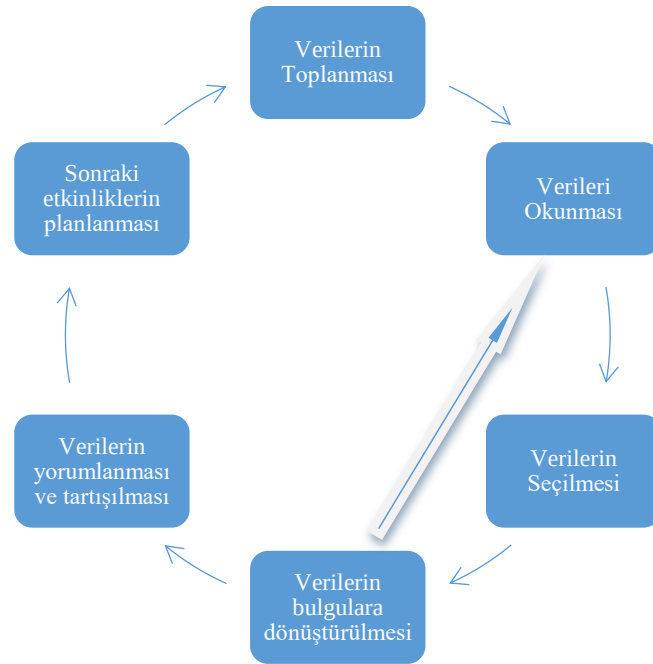
2.6. Araştırma Süreci

17.05.2019 tarihinde tez önerisinin sunulmasıyla birlikte başlatılan araştırma takvimi 22.05.2020 tarihinde aileyle yapılan son görüşme ile noktalanmıştır. Yürütülen

bu süreçte gerçekleştirilen tüm işlemler tek bir tablo altında (bkz. EK. 15) toplanmıştır. Bu tabloyla araştırmanın işleyiş sürecinin daha anlaşılır hale gelmesi amaçlanmıştır. Tabloda gerçekleştirilen görüşmelerin işlemlerin yanına telefon görüşmesi için (T), ses kaydı için (S), yüz yüze görüşmeler için (Y), elektronik posta yoluyla iletişim için (M) ve video kayıt için (V) sembolü konmuştur. Kayıt altına alınan işlemlerin süreleri ilgili bölümde belirtilmiş, not kısmına ise yapılan bazı işlemler için açıklamalar yazılmıştır.

2.7. Verilerin Analizi

Araştırma sorularını cevaplamak ve araştırma döngüsündeki sonraki eylemleri planlamak amacıyla uygulama sırasında eş zamanlı analizler gerçekleştirilerek sistematik analitik analiz prosedürü (Gürgür, 2017) işletilmiştir. Yani eylem araştırması bir süreç olduğu için verilerin toplanması, analizi ve raporlaştırılması eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir (Johnson, 2012). Analizlerin bu şekilde gerçekleştirilmesi var olan durumun hemen tespit edilip döngünün durumunu belirlemek ve bir sonraki döngüye ilişkin eylem kararı almak olarak ifade edilmektedir (Altrichter, Poschand ve Somekh, 2005). Bu bağlamda sistematik analitik analiz süreci Şekil 2.2.'deki gibi (Miles ve Huberman, 1984) gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Sistematik analitik analiz süreci

Araştırma süreci EK 15’de görüldüğü gibi sistematik olarak ilerlemek için sürekli veri toplama, okuma, seçme, bulgulara dönüştürüp yorumlama ve tartışma adımlarından sonra yeni eylemlerin planlanması şeklinde işletilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı her aşamada verileri toplamış, okumuş, gerekli düzenlemeleri gerçekleştirerek bulguya dönüştürmüş ve oluşan bu bulgular komitelerde tartışılmıştır. Örneğin yapılan görüşmelerin dökümleri yapılarak komiteyle paylaşılmış, ardından gözlemlerin bulguları paylaşılmış son olarak da yürütülen derslere ilişkin yapılan görüşmeler ve videoların betimlemeleri analiz edilerek komite üyeleriyle paylaşılmıştır. Bu paylaşımların sonunda alınan yeni kararlar uygulamaya konmuş ve bir sonraki adımın kayıtları aynı şekilde analiz edilerek komitelerle paylaşılmıştır.

Gerçekleştirilen analizlerin sonunda araştırma verileri üç temel bölümde ortaya çıkmıştır. Bunlar; konuya odaklanma aşaması, uygulamaya hazırlık aşaması ve uygulama aşaması olarak bulunmuştur. Raporun bulgular bölümünde analizler sonucunda elde edilen veriler sistematik olarak ele alınmıştır.

2.8. Araştırmanın Sağlamlığı

Bilimsel araştırmalarda; geçerlilik, güvenilirlik, güvenilebilirlik, sağlamlık gibi kavramlar gerçekleştirilen araştırmanın inandırıcılığını artırmak ve araştırmanın doğruluğunu ortaya koymak amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2005; Johnson ve Christensen, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Sağlamlık, yürütülen araştırmalarda; dikkatli olunması, empati kurulması, duyarlılık gösterilmesi, saygılı tutum sergilenmesi, düzenli yansıtma yapılması, vicdanlı hareket edilmesi, aktif katılım sağlanması, farkındalık geliştirilmesi ve süreçte açık olunması gerektiğini vurgulamaktadır (Davies ve Dodd, 2002; Krefting, 1991; Thomas ve Magilvy, 2011). Eylem araştırmasının sağlamlığı için ise; alan yazın taraması, uzun süreli katılım ve saha gözlemi, araştırmacının deneyimi, üye denetimi, döngülerin tekrarlanması ve veri çeşitlemesi olması gerektiği ifade edilmektedir (Costello, 2011; Gürgür, 2017; McNiff, 2016). Bu bağlamda araştırma sürecince çeşitli prosedürler izlenerek araştırmanın sağlamlığı gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma öncesi ve sürecinde farklı veri tabanlarında taramalar gerçekleştirilerek alan yazın bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmacının ortamın bir parçası haline gelip ortamın doğallığını bozmaması ve araştırmacı yanlılığına neden olmaması için (Stringer, 2008) araştırmacı altı ay boyunca araştırmanın yürütüldüğü sınıfta bulunmuş ve ilk aşamada

sadece gözlemler gerçekleştirmiştir. Gözlemlerle birlikte etkinliklere de katılarak sınıfın bir parçası haline gelmiştir.

Araştırmacı deneyimli bir işitme engelliler öğretmenidir. Lisansüstü eğitimi süresince de üç sene boyunca daha deneyimli olan süpervizörler tarafından gözlemlenip geri bildirimler alarak öğretmenlik yapmıştır. Verilerin analizi ve sonraki adımların planlanması gerekli olan üye denetimi ise (Johnson, 2012, s. 110) üç şekilde sağlanmıştır. Ani karar verilmesi gerektiği durumlarda deneyimli olan danışmanla birlikte kararlar alınmış, düzenli olarak meslektaşlardan oluşan geçerlilik komitesiyle toplantılar yapılmış, araştırma sürecinde toplam üç kez de tez izleme komitesinde yer alan daha deneyimli üç kişiyle süreç yürütülmüştür.

Doğası gereği döngüsel ve sarmal bir şekilde hareket etmesi gereken eylem araştırmasında (Gürgür, 2017), tek bir döngünün yeterli olmadığı ve güvenilebilirlik için birden çok döngünün gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Mertel, 2014; Mills, 2003; Stringer, 2008). Araştırma sürecinde gerçekleştirilen analizlerden ortaya çıkan bulgularda da bu araştırmanın farklı boyutları olduğu ve boyutların tekrarlanan döngüleri ifade ettiği söylenebilir.

Tüm nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi eylem araştırmasında da verilerin çeşitlendirilmesinin araştırmanın güvenilebilirliğini artıracak ifade edilmektedir (Johnson, 2012; Stringer, 2008). Bu bağlamda araştırma sürecinde veri toplama teknikleri çeşitlendirilerek kullanılmıştır. Bunlar; gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü, video kayıtlar, ses kayıtları ve belgelerdir. Ayrıca toplanan veriler düzenli şekilde dosyalanıp muhafaza edilerek araştırmanın saydamlığının (Yin, 2012) sağlanması amaçlanmıştır.

2.9. Araştırmanın Etiği

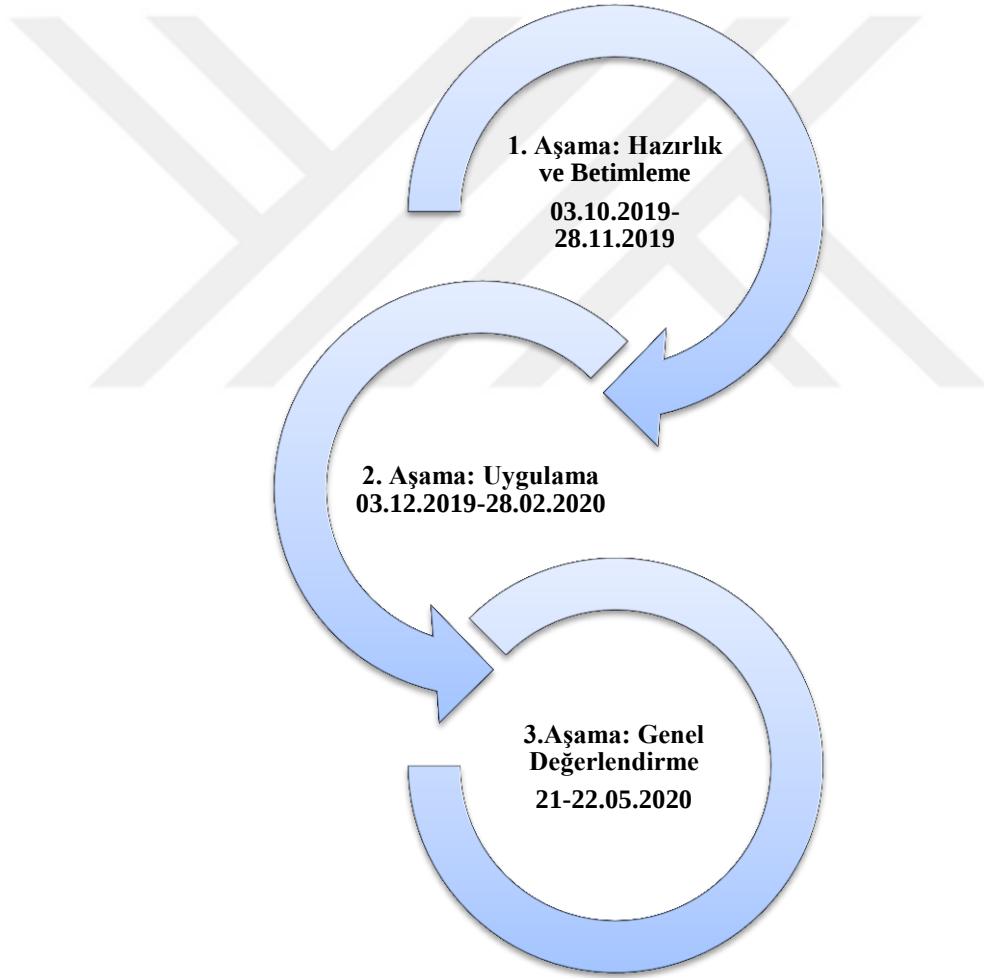
Gerçekleştirilen tüm araştırmalarda olduğu gibi eylem araştırmasında da dikkat edilmesi gereken etik kurallardan söz edilmektedir (Dowling, 2005). Katılımcıların gönüllü olmaları, verilerin gizliliği ve şeffaflığı, dürüstlük, adil paylaşım, karşılıklı fayda ve araştırmacının sorumluluk alması konularına (Ryen, 2011; Shaw, 2003) bu araştırmada dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırma için hem bağlı bulunulan enstitüden hem de araştırmanın yürütüldüğü okulun bağlı olduğu MEM'den gerekli izinler alınmıştır (EK. 17, EK. 1)

Araştırmanın başında katılımcı öğretmen, okul idarecileri, sınıftaki öğrenci velileriyle görüşülerek araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacakları sorulmuş, istediklerinde araştırmadan ayrılacakları bilgisi verilmiş ve bu doğrultuda gerekli formlar (EK. 2, EK. 3) imzalatılmıştır. Ayrıca görüşmelerin ses kaydına, uygulamaların ise video kayda alınacağı, istendiği zaman bu kayıtların katılımcılar tarafından incelenebileceği bilgisi verilmiştir. Verilerin gizliliğinin araştırmacı tarafından korunacağı, sadece komite üyelerince inceleneceği de ifade edilmiştir. Raporlaştırma sürecinde de katılımcıların isimleri yerine araştırmacı tarafından belirlenen kod isimler kullanılmıştır.

Araştırma boyunca gerçekleştirilen uygulamalarda araştırmacı, katılımcı öğretmenle birlikte materyal hazırlamış, gerekli durumlarda kullanılacak materyallerin finansmanını kendi bütçesinden sağlamış ve görev paylaşımı yapmıştır. Katılımcı öğretmenin yoğun olduğu günlerde araştırmacı sorumluluğu daha fazla üstüne alarak materyallerin tamamını kendisi hazırlayarak öğretmene fazladan görev vermemiştir. Ayrıca uygulama amacıyla hazırlanan materyallerin bir kısmı adil paylaşım amacıyla araştırma sınıfında bırakılmıştır. Karşılıklı faydanın oluşumu da göz önünde bulundurularak araştırmacı katılımcı öğretmene kaynak sağlamanın yanı sıra sınıfta bulunan işitme yetersizliği olan öğrenciye yönelik aile eğitimi sağlamıştır.

3. BULGULAR

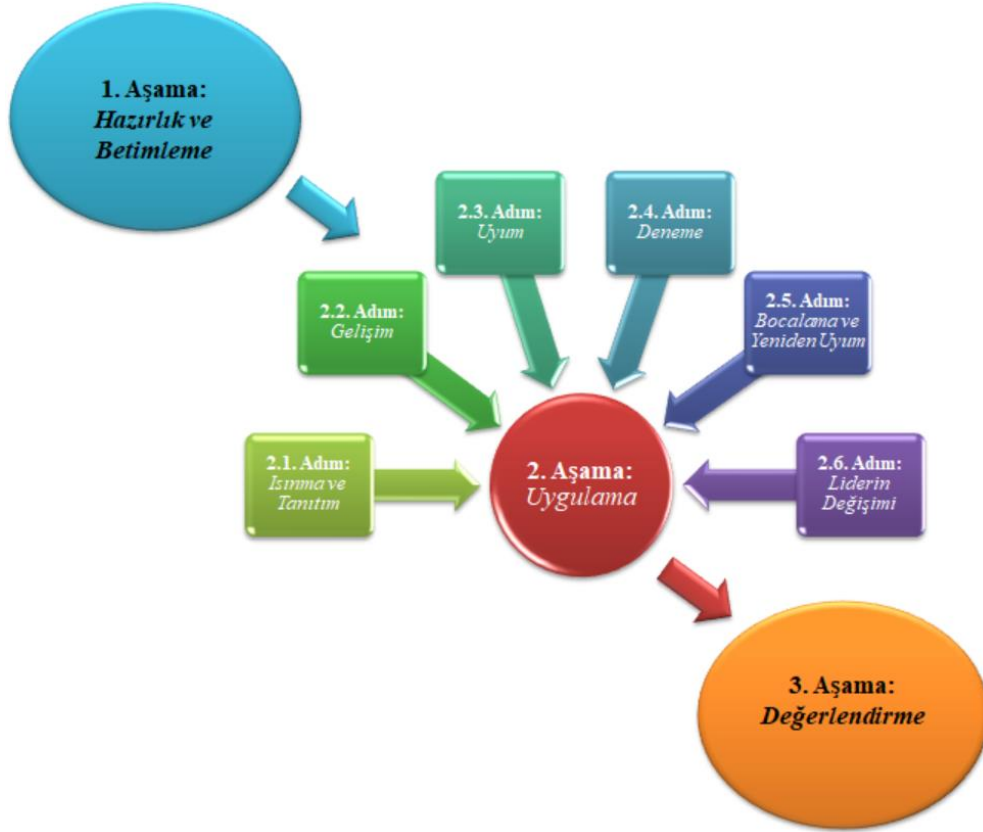
Raporun bu bölümünde araştırma sürecinde elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü bir anasınıfında i-öğretim yaklaşımının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen verilerin analizinden, araştırmanın üç temel aşamasının olduğu bulunmuştur. Bu aşamalar sırasıyla; hazırlık ve betimleme, uygulama ve değerlendirme ve genel değerlendirme aşamalarıdır. Bahsedilen bu üç ana aşamaya ilişkin elde edilen model Şekil 3.1'deki gibidir.



Şekil 3.1. *Araştırmanın aşamaları*

Şekil 3.1'de görülen aşamaların her birinde çeşitli sayılarda komite toplantıları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu toplantılarda alınan kararlar doğrultusunda yeni eylem kararları alınarak araştırmanın ilerlemesi sağlanmıştır. Araştırmanın ikinci

aşaması olan uygulama aşaması ise kendi içinde de pek çok adıma sahiptir. Şekil 3.2’de araştırmanın ikinci aşamasının adımları da görselleştirilmiştir. Birbirine sarmal olarak ilerleyen bu adımlar raporun ilerleyen kısmında sırasıyla ele alınmıştır.



Şekil 3.2. Araştırma haritası

3.1. Birinci Aşama: Hazırlık ve Betimleme

Araştırmanın ilk aşaması olan hazırlık ve betimleme süreci 03.10.2019 tarihinde başlamıştır. Bu süreç uygulamaların başladığı 03.12.2019 tarihine kadar devam etmiştir. Bu aşamada; öğretmenle, idarecilerle ve işitme yetersizliği olan öğrencinin ailesiyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri, veli toplantısı, öğretmen semineri ve öğretmen karar toplantıları yer almaktadır.

3.1.1. Okul idarecileriyle gerçekleştirilen ilk yarı yapılandırılmış görüşmeler

03.10.2019 tarihinde okul müdür yardımcısı Bünyamin Bey’le, 15.10.2019 tarihinde ise okul müdürü Furkan Bey’le ilk yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin analizinde katılımcılardan elde edilen bulgular;

özel gereksinimli öğrenciler ve bireysel farklılıklar, kaynaştırma uygulamaları, BEP ve destek özel eğitim hizmetleri ve katılımcıların beklenti ve önerileri olarak temalaştırılmıştır. Müdür yardımcısı Bünyamin Bey’le Okul Müdürü Furkan Bey’in görüşlerinin birçok noktada ayrıldığını ifade etmek mümkün gözükmemektedir.

Sınıfta bulunan bireysel farklılıklar ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak Bünyamin Bey “Çeşitlilik bizim için önemli. Yani bu noktada da tek tip bir sınıf düzeninden çok çeşitli öğrencilerin bulunduğu tabii bunun içinde kaynaştırma ve özel eğitim öğrencileri de olabilir. Sınıf ortamını biraz daha renklendiriyor...” ifadesine ek olarak, “Öğrencilerin tabii ki her öğrenci aynı kapasiteyi bekleyemeyiz. Her öğrenci özeldir. Bizim temel tavrımız, felsefemiz budur.” ifadelerine yer vermiştir (Ses Kaydı, 1). Okul müdürü Furkan Bey ise; “Çocuk farklı öğrenme alanlarına sahiptir... Gelişimde bireysel farklılıklar var diyoruz. Kimisi geç öğreniyor, kimi öğrenci anlatmadan anlıyor” ifadelerinin ardından “keşke olmasa” ifadesine yer vermiştir (Ses Kaydı, 8).

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilere ilişkin olarak da benzer şekilde Bünyamin Bey; “Elbette ki bu kaynaştırma öğrencileri olacak ve biz de bunları topluma kazandırmak için elimizden geleni yapacağız” ifadesine yer verirken (Ses Kaydı, 1) Furkan Bey; “özel eğitime muhtaç” şeklinde bir tanımlamanın ardından “bunların yani kendi okulunda eğitilmesi daha iyi olur.” ifadesiyle görüşlerini dile getirmiştir (Ses Kaydı, 8).

Kaynaştırma uygulamalarının geneline ilişkin ise Okul Müdürü Furkan Bey; “Bir kaynaştırma öğrencisi ya da bir özel eğitimli bir öğrenci, muhtaç öğrenci geldiği zaman bizim sınıflarımız normal sınıftan çıkmış gibi oluyor.” ifadesiyle, kaynaştırma uygulamalarının genel sınıf düzenini bozduğunu belirtmiştir (Ses Kaydı, 8). Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında eğitim almaları gerektiğini şu şekilde vurgulamaktadır: “Bizim öğretmenlerimiz açısından sıkıntı doğuruyor yani o yüzden bunların kendi alanlarında okullarda eğitim görmesini avantaj olarak görüyorum.” (Ses Kaydı, 8). Kaynaştırma uygulamalarının sadece özel gereksinimli öğrencilerin sosyal gelişimlerine olumlu etkisi olduğunu ise; “Çocuğun tamamen sosyalleşmesini, bir arkadaş çevresi edinmesini sağlar, hayata bakışını değiştirir, arkadaşlık ilişkileri gelişir, olumlu budur” şeklinde ifade etmiş ardında da; “ama aynı zamanda bu olumsuz da tepebilir.” ifadesine yer vermiştir (Ses Kaydı 8). Kaynaştırma uygulamalarının yararlı hale gelebilmesi içinse “Eğer okulun fiziki yeterliği sağlanırsa

lavabo, tuvalet, öğretmenlerin mesleki yeterliği tamamlanırsa, bu alanlarda eğitim verilip özellikle uygulama yapılırsa bunun faydalı olacağı kanaatindeyim.” ifadesine yer vermiştir (Ses Kaydı, 8).

Aynı konuya ilişkin müdür yardımcısı Furkan Bey; “Elbette ki bu kaynaştırma öğrencileri olacak ve biz de bunları topluma kazandırmak için elimizden geleni yapacağız.” ifadesine yer vermesine karşın, “...kaynaştırma eğitimi sınıftan biraz daha bağımsız olmalı, bu iş destek eğitim odalarında daha iyi olabilir diye düşünüyorum. Sınıfta iki tane kaynaştırma öğrencisi olduğu zaman elbette ki öğrenci istediğimiz seviyeye gelemiyoruz.” ifadesiyle kaynaştırma uygulamalarının olumsuzluğundan ve zorluğundan söz etmiştir. Ayrıca benzer bir olumsuzluk ifadesinde de; “Az çok dışlama olabiliyor sınıftan. Öğretmen o kontrolü, o dengeyi sağlayamazsa sınıfta önemli aslından bir dışlama olabiliyor.” şeklinde fikirlerini dile getirmiştir (Ses Kaydı, 1).

Destek özel eğitim hizmetlerine ilişkin olumlu düşüncesini okul müdürü Furkan Bey; “Olumlu buluyorum destek eğitim odasını. Orada öğretmeni teşvik edici unsurlar da var. Öğretmenin ek çalışmasının karşılığını alması, öğretmeni bir nebze olsun motive ediyor.” ifadesiyle ortaya koymuştur (Ses Kaydı, 8). Destek eğitim odasına ilişkin sistemsel olarak sorunların ve olumsuzlukların olduğunu ise, “... destek eğitim odası açacağız. Kanun da diyor ki öğle arası açamazsın, ders saatlerinde veremezsin. Nasıl yapacağız? Dersten sonra açtıyor. Milli Eğitim buna göz yumuyor, biz de işte açamıyoruz.” ifadeleriyle dile getirmiştir (Ses Kaydı, 8).

Destek özel eğitim hizmetlerine ilişkin müdür yardımcısı Bünyamin Bey ise; “... destek eğitim odası okullarda açılıp bire bir eğitim verildiği zaman, öğrencilerin okuma yazma ve temel dört işlem becerilerinde daha başarılı bir gelişme olduğunu gözlemledik.” ifadesinin ardından sağladığı olumlu etkileri; “Yani sınıf ortamından çok farklı oluyor. Çocuk kendini biraz daha özel hissediyor... Bire bir eğitim öğretim olduğu zaman çocuğun gelişimine gerçekten katkı da sağlanıyor.” ifadeleriyle vurgulamıştır (Ses Kaydı, 1). Destek eğitim sürecinde yaşanan problemleri ise; “Bizim destek eğitim odası anlayışımız daha çok öğrenci gittikten sonra ya da boş derslerde boş bir sınıfta ya da öğretmenler odasında bu eğitimin yürütmek.” şeklinde ifade ederken çözüm önerisi olarak da; “... Mutlaka her okulda bir destek eğitim odası sürekli bulunsa, ihtiyaç olduğu zaman ona açılıp kullanılabilse, fiziksel çevrede önemli öğrenme için.” ifadesine yer vermiştir (Ses Kaydı, 1).

BEP'in hazırlanma sürecine ilişkin olarak okul müdürü Furkan Bey; "BEP'i öğretmenin hazırlaması gerekiyor yani. Çünkü öğrencinin gelişim düzeyini en iyi öğretmen bilir" ifadesine ek olarak, hazır plan kullanımına ilişkin de; "Bunu öğretmen kendisi oturup hazırlayabilir ama hazır kazanım olan BEP'lerden de yararlanabilir." ifadesiyle sürecin öğretmenin sorumluluğunda olduğunu vurgulamıştır (Ses Kaydı, 8). BEP'in uygulanma sürecinde destek eğitime de vurgu yapan; "... destek eğitimle beraber Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının daha rahat uygulanabilir, başarı daha artabilir." ifadesi de konuya ilişkin ön plana çıkmaktadır (Ses Kaydı, 8).

Müdür yardımcısı Bünyamin Bey ise BEP'le ilgili olarak; "BEP planları öğrencinin bu rehberlik araştırma merkezinden gelen raporuna göre hazırlanır. Burada önemli olan öğrenciyi tanımak, kişisel özelliklerini iyi bilmek ve kazanımları ona göre koyabilmek önemli." ifadelerine yer vermiştir (Ses Kaydı, 1). Ayrıca BEP hazırlanırken öğrencinin iyi tanınması gerektiği vurgusu da yapan Bünyamin Bey; "Öğretmen öğrenciyi iyi tanırsa kazanımlar da tabii bu konuda biraz daha esnetip, öğrenciye göre uyarlanır ve uygulamada birlik sağlanır diye düşünüyorum." şeklinde görüşünü dile getirmiştir. BEP için bir komisyon oluşturulduğunu ve takibinin de yapıldığını; "Bizim okulda BEP geliştirme birimi var. Komisyon olarak kurulup öğretmen kendi sınıfındaki öğrenciyi belirler, ailesini, komisyonu bilgilendirir. Buna uygun plan hazırlar." şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca konuya ilişkin; "Dönem sonunda da BEP geliştirme birimi ile ilgili karar ve görüşleri alınır. Neler uygulandı, neler yapıldı? Eksik kalan tarafları ne? Seneye nasıl geliştirebiliriz şekilde görüşülür. Her yıl bu şekilde devam edilir." ifadeleriyle belirtmiştir (Ses Kaydı, 1). Bu noktada Müdür yardımcısı Bünyamin Bey'le Okul Müdürü Furkan Bey'in görüşlerinin birçok noktada ayrıldığını ifade etmek mümkün gözükmemektedir.

Son olarak katılımcılar çeşitli problemlerden ve beklentilerden bahsetmişlerdir. Bu temaya ilişkin okul müdürü Furkan Bey; "Okulumuzun fiziki yeterliliği öğretmenlerin mesleki yeterliğinin yeterli düzeyde olmadığını görüyorum." ifadesiyle sorunu dile getirirken (Ses Kaydı, 8), "Eğer okulun fiziki yeterliği sağlansa... Öğretmenlerin mesleki yeterliği tamamlanırsa, bu alanlarda eğitim verilip özellikle uygulama yapılırsa bunun faydalı olacağı kanaatindeyim." ifadesiyle çözüm önerisi sunmuştur (Ses Kaydı, 8). Ayrıca mesleki gelişime ilişkin olarak; "Öğretmenin bu konuda bilgilendirilmesi gerekiyor ama seminer olarak değil öğretmenin de bunu yaparak yaşayarak öğrenmesi gerekiyor. Eğer kalıcı olarak öğretmene de öğretmek

istiyorsan.” ifadeleriyle uygulamalı mesleki gelişim programlarının olması gerektiğini vurgulamıştır.

Müdür yardımcısı Bünyamin Bey ise iş birliğine ilişkin problemlerden söz ederken; “Öncelikle iş birliği çok önemli. Bu konuda herkesin bilinçli olması lazım. Yani kaynaştırma deyince sadece sınıf öğretmeni, okul müdürü, müdür yardımcısının bilmesi yeterli değil. Bu konuda herkes destek olmalıdır.” ifadesine (Ses Kaydı, 1) yer vermiş ardından da iş birliğinin farklı kurumlarla genişletilmesi gerektiğini vurgulayarak; “Tabii diğer kurumlarla, üniversitelerle iş birliği çok önemli ...” demiştir (Ses Kaydı, 1). Mesleki gelişme ilişkin olarak da sunulan çözümlerin yetersizliğine ilişkin; “Mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerinde özel eğitim kursu verilerek görev almak isteyen öğretmenler katılıyor ama çok yeterli değil... Özel eğitim adı üstünde özel bir alan üzerinde durulması gereken bir alan.” ifadelerine yer vermiştir. Çözümün kapsamlı hale gelmesi içinse; “Bakanlıkta hizmet içi faaliyetlerle personel ihtiyacını karşılayıp bu alana yeterli desteği sağlamalı.” ifadesinde bulunmuştur (Ses Kaydı, 1).

Gerçekleştirilen bu görüşmelerin analizinin ardından araştırmacı okul idarecileriyle bireysel bilgilendirme toplantıları gerçekleştirmiştir. Bu toplantılarda araştırmacı; kaynaştırma uygulamaları, destek özel eğitim hizmetleri, yasal dayanaklar ve BEP hakkında kısa bilgilendirmelerde bulunmuştur (Araştırmacı Günlüğü, s. 29). Ayrıca okuldaki tüm öğretmenlerin katılacağı bir toplantı organize edilip genel bir bilgilendirme yapılması adına karar alınmıştır.

3.1.2. Öğretmen Zeynep Hanım’la gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler

Öğretmen Zeynep Hanım’la 03.10.2019 ve 15.10.2019 tarihlerinde iki kez yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden ilki; özel gereksinimli öğrenciler, bireysel farklılıklar, kaynaştırma uygulamaları, BEP ve destek özel eğitim hizmetlerine ilişkin, ikinci görüşme ise sınıf içi işleyiş, planlama, uygulama, değerlendirme süreçlerinin ve günlük rutinlerin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Zeynep Hanım sınıfta bulunan bireysel farklılıklara ilişkin; “Çeşitlilik açısından tarlaya bir çiçek ektiğinde farklı farklı renk katıyor, farklı farklı çiçekler şey yapıyorsunuz.” ifadesine yer vermiştir. Ayrıca “... Her çocuk farklıdır, bireyseldir bakış açısı da her zaman kazandırır” ifadesiyle de konuyu ele almıştır (Ses Kaydı, 2). Özel gereksinimli

öğrencilere ilişkin ise; “Özel eğitilmiş çocuklar da, tarladaki çiçeğin en farklısı ...” ifadesinde bulunmuştur (Ses Kaydı, 2).

Zeynep Hanım kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olarak; “Normal çocuklarla kaynaştırmak adı altında yapılıyor ama sadece sosyalleşmesi açısından kaynaştırıyor. Eğitim açısından onu üst seviyeye taşıdığını düşünmüyorum. Yani çocuğu normal çocuklarla aynı seviyede ilerleme kaydedemiyoruz.” şeklinde bir ifadeye yer vermiştir (Ses Kaydı, 2). Kaynaştırmaya uygulamalarının olumsuzluklarına ilişkin; “Kaynaştırma öğrencisi arkadaşları tarafından dışlanabiliyor, istenmiyor, itelenebiliyor.” ve “öğretmen yeterince onunla ilgilenemiyor yani onunla birebir ilgilenmesi gerekirken ilgilenemiyor, o zaman dilimini ayıramıyor.” ifadesine yer vermiştir. Kaynaştırma uygulamalarının olumlu katkısına ilişkin olarak da mesleki gelişime vurgu yaparak; “Öğretmenin kendini geliştirdiğini düşünüyorum. Yani özel eğitilmiş bir öğrenci ile çalışmakta, ona farklılıklar farklı şeyler kazandırabiliyor, farklı bir bakış açısında bakabiliyor.” şeklinde bir ifade kullanmıştır (Ses Kaydı, 2). Son olarak Zeynep Hanım’ın kaynaştırma uygulamalarının öğretmenlere ilişkin zorlayıcı tarafını ifade ederken kullandığı şu ifadesi de bulgular arasında yer almaktadır (Ses Kaydı, 2): “... mesela çocukları aynı seviyede görürken, bütün çocuklar aynı seviyede olmadığı halde aynı seviyede görürken, kaynaştırma öğrencisi ile de işler daha da zorlaşıyor.”

BEP’in hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin olarak ise Zeynep Hanım; “... bir BEP plan hazırlamamızı istiyorlar. Bu BEP planını öğretmen nasıl yapacağını, uygulaması gerektiğini bilmiyor.” şeklinde durumu açıklamıştır. BEP’e ilişkin ayrıca; “Ben BEP planının sadece kâğıt üzerinde yapıldığını düşünüyorum ki kendim de yaptım.” ifadelerine yer vermiştir (Ses Kaydı, 2). BEP’in uygulama boyutuna ilişkin ise; “Kazanım gösterge alıyoruz ama o kazanım doğrultusunda bir etkinlik uygulamıyoruz ya da o etkinlik yazmıyoruz ona göre bir etkinlik uygulamış olmuyoruz.” ifadesine yer vermiştir (Ses Kaydı, 2). Ayrıca “açıkçası internetten hazır planları alıyor yani ...” ifadesi de bulgular arasında yerini almıştır. Son olarak Zeynep Öğretmen bu sene için henüz bir BEP hazırlamadığını; “Şu an BEP hazırlamadım.” ifadesiyle (Ses Kaydı, 2) ortaya koymuştur.

Sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin olarak mesleki yeterliliğe vurgu yapan Zeynep Hanım; “Mesleki yeterliklere sahip değiliz çünkü üniversitede de yani işin sahasına inip pratikte öğrenmedik. ... Bilerek gelmedik.” ifadesiyle (Ses Kaydı, 2) lisans eğitimine atıfta bulunmuştur. Mesleki gelişime ilişkin olarak da mesleki gelişim

seminerlerine atıfta bulunan; “...mesela özel eğitim hakkında biz gidiyoruz, bize bir slayt açılıyor anlatılıyor ama biz onu uygulamıyoruz. Biz slaytla özel eğitimi öğrenmiş oluyoruz.” ifadesine yer verdikten sonra (Ses Kaydı, 2) çözüm önerisi olarak; “Ama ben gitsem gözlemlesem neler yaptığını, gözlemleyerek öğrenme diye bir şey var. Yani kâğıt üzerinde kalmamalı. Öğrendiğimizi uygulayabilmeliyiz.” ifadeleriyle (Ses Kaydı, 2) uygulamalı mesleki eğitim çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Sınıfın sabah rutinlerini Zeynep Hanım’ın şu şekilde ifade ettiği ortaya konmuştur (Ses Kaydı, 5): “Çocukları karşılıyor, günaydınlaşıp onlar serbest olarak oynuyorlar... Ondan sonra beslenme saatimiz var, sonra rutin o günkü eğitim akışında hangi etkinliklerimiz varsa, akışı tamamlıyoruz.”

Planlama sürecine ilişkin olarak da standart hazır bir plan kullandığını; “Açıkkçası elimde hazır bir plan var ve bu planı uyguluyorum” ifadesine ek olarak etkinliklerin seviyesini zaman zaman düşürdüğünü de; “... hani hem gelişim hem öğrenme açısından daha basite indirgeyerek yapıyorum, öyle seçiyorum etkinliklerimi.” ifadeleriyle açıklamıştır. Ayrıca etkinliklere ilişkin olarak; “... Onların sosyo-ekonomik durumuna göre bakarak etkinlik seçiyorum ve elimdeki var olan materyallere göre yapıyorum etkinlik seçimimi.” ifadesiyle okulun bulunduğu bölge ve fiziki şartları göz önünde bulundurduğunu vurgulamıştır. Etkinliklerin sınıf içinde uygulanmasında ise bireysel farklılıkları gözetmediğini; “Genelde tek bir etkinlik olarak, bir gruba tek etkinlik olarak herkese aynı görüyoruz. Bireysel farklılık olarak almıyoruz.” ifadesiyle belirtmiştir (Ses Kaydı, 5).

Değerlendirme faaliyetlerine ilişkin olarak genellikle öğrencileri bireysel değerlendirmede; “Bireysel olarak değerlendirmiyoruz. Planı toplu olarak öğretmen, çocuk, program açısından diye değerlendiriyoruz... Çocuklar eğlendi mi eğlenmedim mi? Öğretmen uygulaması gereken planı verimli bir şekilde uyguladı mı? Bu şekilde...” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin bireysel değerlendirmelerini ise; “çocuk da gözlemlediğime dayalı olarak belleğimde öyle tutuyorum” ifadesinden sonra sistematik olarak yapması gereken değerlendirmeye bir atıfta bulunarak ve eleştirerek; “gelişim gözlem formlarımız da var ama bu gelişim gözlem formlarında küçük kutucukları çok az bir yazabileceğimiz gözlemlerimiz var. Onlarda çok etkili ve etkin değil.” ifadesine yer vermiştir (Ses Kaydı, 5).

Sabah serbest zaman etkinliklerinde kullanılan merkezlerle ilgili olarak; “... ben çok verimli olduğunu düşünmüyorum” ifadesinden sonra bu verimsizliğin daha çok fiziki şartlardan kaynaklandığını; “Merkezleri, yani rutin olması gereken daimî merkezler var evcilik merkezi, blok merkezi olsun onları elimdeki materyallere göre yerleştiriyorum normalde. Mesela Kitap Merkez'in yanında evcilik merkezi olmaması gerekiyor.” ifadeleriyle açıklamıştır (Ses Kaydı, 5).

Okul yönetimiyle gerekli olan iş birliğini sağlayamadığına ilişkin; “İlkokul bünyesindeki ana sınıflarının en büyük sıkıntısı bu. İdareciler işleyişi bilmiyor, senin talep ettiğin şeyleri de dikkate almıyor” ifadelerini kullanmıştır. Velilerin tutumlarıyla ilgili olarak da; “20 kişilik sınıfta, on beşi ilgilenabilir diyelim, 5 tanesi hiç ilgilenmiyor. Çocuk ne getirmiş, ne götürmüş, ne öğrenmiş ya da öğrenmemiş çok pek de önemli değil onlar için.” ifadelerine yer vermiştir. Ailelerle iş birliğini artırmak için nasıl ulaşılabileceği sorulduğunda ise Zeynep Öğretmen; “Ulaşamayız.” dedikten sonra ve velilerin öğrencilerin çantalarıyla, ödevleriyle ilgilenmedikleri, verdiği görevleri yerine getirmediklerini uzun örneklerle açıklamıştır (Ses Kaydı, 5).

Görüldüğü gibi katılımcılardan müdür yardımcısı Bünyamin Bey ve öğretmen Zeynep Hanım'ın bireysel farklılıkların bulunduğu ortama olumlu yansımaları olduğunu, özel gereksinimli öğrencilerin bir zenginlik kattığını düşündüklerini söylemek mümkündür. Okul müdürü Furkan Bey'in ise farklılıkları olumsuzluk olarak gördüğünü ve tek tip bir sınıfın daha iyi olacağını düşündüğü söylenebilir. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olarak da benzer şekilde okul müdürü Furkan Bey'in olumsuz bir tutum içinde olduğu, özel gereksinimli öğrencilerin farklı bir ortamda eğitim almaları gerektiğini düşündüğü ifade edilebilir. Müdür yardımcısı Bünyamin Bey ve öğretmen Zeynep Hanım'ın ise kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları ve öğretmen, öğrenciler ve aile açısından olumlu gelişmeler sağlayabildiğini düşündüklerini söylemek yanlış olmayacaktır.

Destek özel eğitim hizmetlerine dönük olarak ise tüm katılımcıların sadece destek eğitim odasını anladıkları, destek eğitim odası uygulamasının gerekli ve olumlu olduğunu düşündüklerini söylemek de mümkündür. Görüşmelerde ayrıca destek özel eğitim hizmetlerinin diğer modellerinin katılımcılar tarafından bilinmediği de ortaya konmuştur (Araştırmacı Günlüğü, s. 25). BEP ile ilgili olarak sadece müdür yardımcısı Bünyamin Bey'in bir ekip ve takipten bahsettiği, diğer katılımcıların ise BEP'in

öğretmen tarafından hazırlandığı, değerlendirildiği ve aslında uygulanmadığı, ayrıca internette hazır BEP indirilip dosyaya konduğu şeklindeki bulgular elde edilmiştir.

Son olarak katılımcıların genellikle mesleki yeterlik ve mesleki gelişim konularına değindikleri, mesleki anlamda bütünleştirme uygulamaları noktasında yetersiz hissettikleri ortaya konmuştur. Buna ilişkin de tüm katılımcıların seminerleri yetersiz bulduğu, mesleki gelişim için uygulamalı çalışmalar yapılması gerektiği konusunda hemfikir oldukları belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen görüşmelerin ardından sınıf rutinlerine ilişkin çeşitli planlamalar yapılmış, bu planlamalara ilişkin öğretmenle fikir alışverişi yapmak için bir karar toplantısı düzenlenmiştir.

3.1.3. Öğretmen Zeynep Hanım’la gerçekleştirilen 1. karar toplantısı

15.10.2019 tarihinde Zeynep Hanım’la gerçekleştirilen ikinci yarı yapılandırılmış görüşmenin ardından araştırmacı geçmiş deneyimlerini ve alan yazın incelemelerini göz önünde bulundurarak ileriye dönük günlük rutinelere ilişkin bazı öneriler sunmuştur. Bu öneriler şu şekildedir (Ses Kaydı, 5):

- Sabah öğrenciler geldiğinde resim ve isimlerinin yazılı olduğu bir listeye yoklama alınması.
- Hazırlanan 50*70 boyutundaki takvimle tarihin ve hava durumunun konuşulması.
- Öğrencilerin aileleriyle birlikte günlük tutmaları ve bu günlüklerin her sabah öğrencilerle paylaşılması.
- Yoklama listesi ve takvimin ilk ay araştırmacı tarafından hazırlanması.
- Materyallerin ilk uygulamalarının araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesi.

Sunulan bu öneriler öğretmen tarafından olumlu karşılanmış ve ilerleyen haftalarda bu uygulamaların gerçekleştirilmesi araştırmacı ve öğretmen tarafından kararlaştırılmıştır. Ayrıca sınıftaki işitme yetersizliği olan Ayşe göz önünde bulundurularak; işitme yetersizliği, işitme cihazları ve cihaz kontrolüne ilişkin bilgilendirme yapılmış, cihaz kontrolünün nasıl yapılacağı katılımcı öğretmene anlatılmıştır. Ardından Zeynep Öğretmen her sabah bu cihaz kontrolünü gerçekleştireceğini teyit etmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 31).

3.1.4. Öğretmen Zeynep Hanım’la gerçekleştirilen diğer görüşme ve karar toplantıları ile sınıf gözlemleri

Araştırmacı 05.11.2019 ve 07.11.2019 tarihlerinde Zeynep Öğretmen’le iki görüşme daha gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerde sınıftaki tüm öğrenci velilerinin katılacağı bir toplantı organize edilmesi, okuldaki tüm öğretmenlerin katılacağı bir bilgilendirme çalışması yapılması kararlaştırılmıştır. Bu kararların dışında 15.10.2019 tarihli toplantıda ileriye dönük alınan kararların 25.11.2019 tarihinde başlayacak olan ilk çeyrek tatil dönüşüyle birlikte uygulanmaya başlanmasına karar verilmiştir (Ses Kaydı, 6). Ayrıca araştırmacı gerçekleştirdiği gözlemlerle belirlediği bireysel farklılıklara ilişkin öğretmenin görüşlerini sormuş, sınıfta bulunan tüm öğrencilerin bireysel özellikleri öğretmenle birlikte değerlendirilmiştir (Ses Kaydı 6; Ses Kaydı, 7). Bu görüşmelerde elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacı sınıfta bulunan öğrencilerin her birine yönelik birer dosya hazırlamıştır. Son olarak araştırmacı Zeynep Öğretmen’den sınıftaki tüm öğrencilerin akademik becerilerinin belirlenmesi amacıyla MEB (2013) kazanım formlarını doldurmasını istemiştir ve Zeynep Öğretmen en kısa sürede bunu gerçekleştireceğini belirtmiştir (Ses Kaydı, 6).

Araştırmacı bu süreçte sekiz tam gün gözlem gerçekleştirmiştir. Ayrıca araştırmanın ikinci aşaması içerisindeyken de yedi gözlem daha gerçekleştirerek toplam 15 gözlem yapmıştır. Bu gözlemlerin analizinden şu bulgulara ulaşılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s.31-32-35-36; Gözlem Formu; 1-20):

- Sınıf sadece kitap okuma etkinliğinde U düzeninde oturtulmamaktadır
- Etkinlikler son derece sıkışık ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir
- Öğrencilerin ilgileri devam etmesine karşın etkinlikler tekrarlanmamaktadır.
- Uygulama sırasında etkinlikler farklılaştırılmamaktadır.
- Sınıf yönetiminde zaman zaman sınırlılıklar bulunmaktadır.
- Günlük planlar yetiştirilemediği zaman eve ödev verilmektedir.
- Masa etkinlikleri tek tip ve öğrenci seviyelerine göre farklılaşmamaktadır.
- Uygulamalar sırasında öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmamaktadır.
- Sınıftaki işitme yetersizliği olan Ayşe için zaman zaman akran öğretimi modeli uygulanmaktadır.

3.1.5. Geçerlilik komitesi kararları

28.11.2019 tarihinde gerçekleştirilen geçerlilik komitesinde araştırmacı o tarihe kadar elde edilen bulguları komite üyeleriyle paylaşmıştır (Video Kayıt, 4). Araştırmacı gerçekleştirilen toplantıda şu başlıkları ele almıştır:

- Araştırma okulunun, sınıfının ve katılımcılarının tanıtılması,
- Gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular,
- Sınıf gözlemlerinin analizleri,
- Katılımcı öğretmenle alınan kararlara ilişkin bulgular,

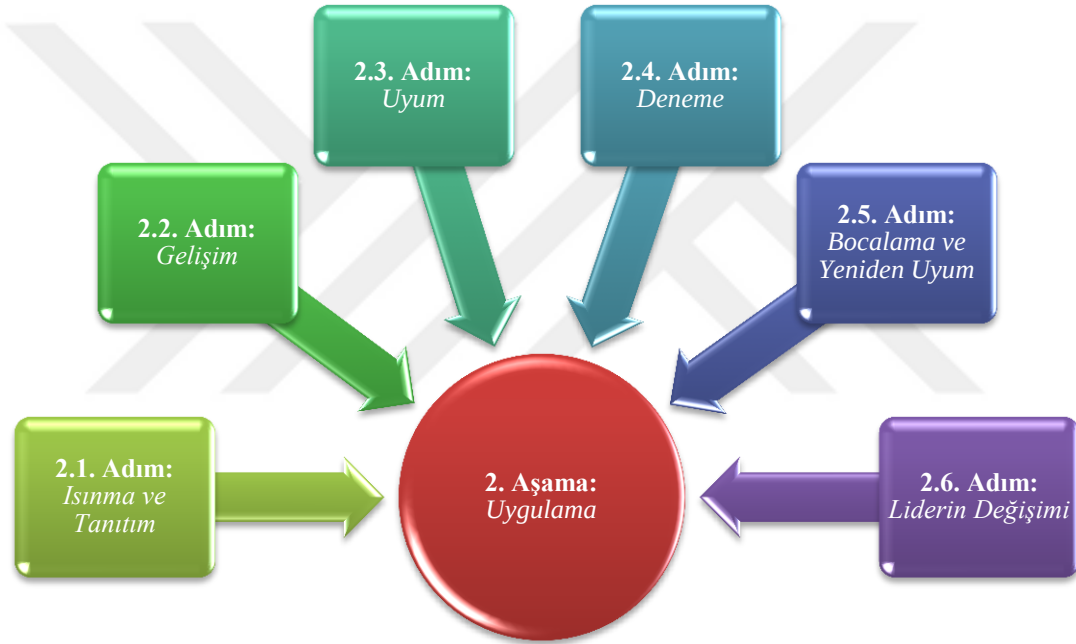
Bu toplantıda araştırmacı sınıfın işleyişi ve öğrencilerin bireysel özellikleri hakkında gerçekleştirdiği analizleri, sınıf rutinlerine ilişkin alınan kararları, öğretmenin düzenli olarak gerçekleştirdiği cihaz kontrollerini, araştırmacının sınıftaki mevcut konumunu belirtmiştir. Bununla birlikte okuldaki tüm öğretmenlerle gerçekleştirilen öğretmen bilgilendirme seminerini, veli toplantısını, BEP'teki ilerlemeleri ve yürütülen aile eğitimlerini açıklamıştır. Ayrıca sınıfın fiziki şartlarında düzenlemek için yürütülen çalışmalar da bu toplantıda komite üyelerine açıklanmıştır. Gerçekleştirilen bu faaliyetler doğrultusunda hazırlık ve betimlemelerin tamamlandığı, öğretmenle araştırmacının birlikte uzun zaman geçirdiği ifade edilerek dönemin başlamasıyla birlikte rutin uygulamaların başlayabileceği teklif edilmiştir (Video Kayıt, 4). Gerçekleştirilen toplantının ardından komitede şu kararlar alınmıştır (Geçerlilik Komitesi Tutanağı, 1):

- Komite her üç haftada bir olacak şekilde toplaması.
- Araştırmacı her hafta detaylı raporları ve uygulama videolarını komite üyeleriyle paylaşılması.
- Süreçte hızlı karar alınması gerektiği durumlarda sadece telefon görüşmeleriyle sonuca gidilmesi
- Betimlemelere ilişkin verilerin doygunluğa ulaştığı ve i-öğretim uygulamalarının 03.12.2019 tarihi itibarıyla haftada bir veya iki kez olarak başlaması.

Görüldüğü gibi araştırmanın ilk aşaması olan hazırlık ve betimleme süreci bu şekilde sonlanmıştır. Bu süreçte araştırmacı çeşitli görüşmeler gerçekleştirmiş, toplantılar ve gözlemlerde bulunmuştur. Ayrıca araştırma sınıfında hem öğretmenle hem de öğrencilerle zaman geçirerek sınıfın doğal bir üyesi olmayı hedeflemiştir.

3.2. İkinci Aşama: Uygulama

Araştırmanın ikinci aşaması olan uygulama, 03.12.2019 tarihinde başlamış ve 22.05.2020 tarihinde son bulmuştur. Toplam 27 uygulamanın gerçekleştirildiği bu aşama sürecinin sonunda elde edilen verilerin analizi sonucunda sürecin kendi içerisinde 6 farklı adımdan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu adımlarda yer alan her uygulamada; birlikte hazırlık, birlikte planlama, birlikte uygulama ve değerlendirme aşamaları içeren döngülerin olduğu bulunmuştur. Araştırmanın üçüncü aşamasının adımları Şekil 3.3'deki gibidir.

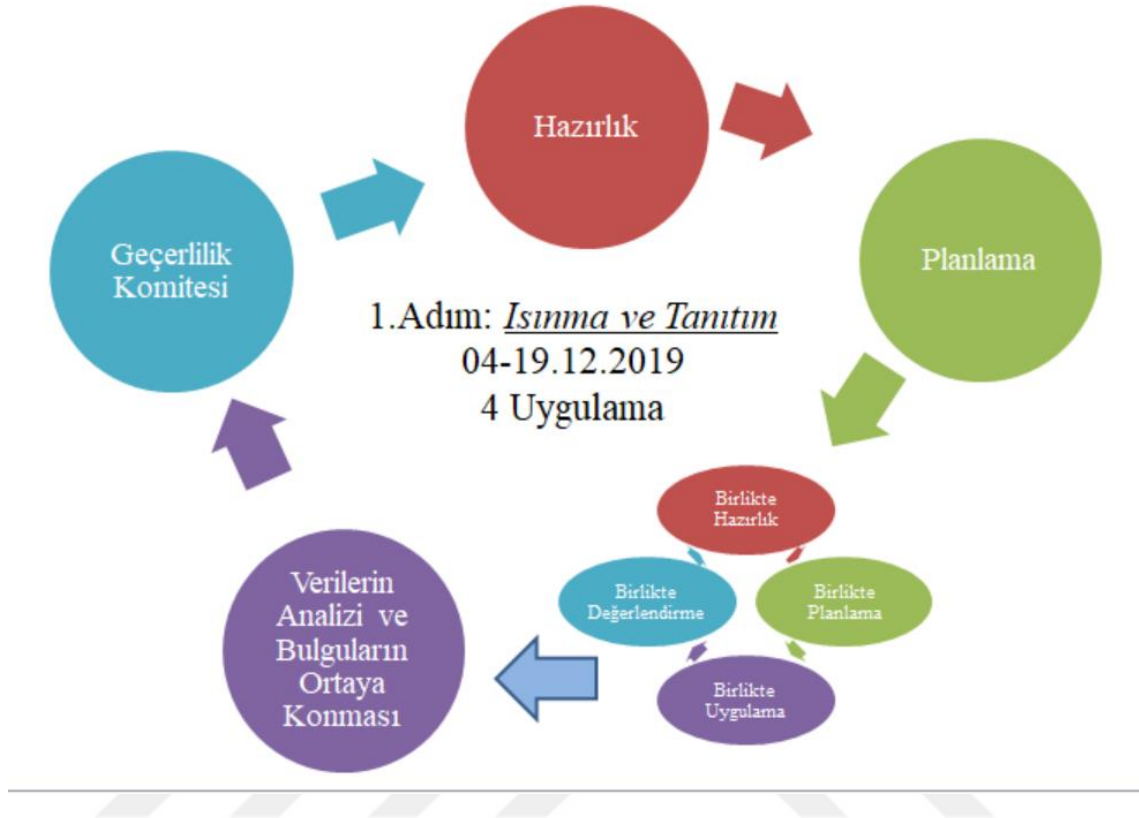


Şekil 3.3. Araştırmanın ikinci aşaması

3.2.1. Isınma ve tanıtım

Uygulama aşamasının ilk adımı olan ısınma ve tanıtım döngüsü 04.12.2020 tarihi ile 19.12.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilen 4 uygulama ve çeşitli görüşmeleri kapsamaktadır. Bu adım içerisinde uygulamacıların partnerliklerinin gelişerek birbirlerine uyum sağlamaları ve hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında iş birliği sağlamaları amaçlanmıştır. Ayrıca yürütülecek öğretim faaliyetlerinin farklılaştırılması sürecinde araştırmacının yeni yöntem, teknik ve

stratejileri uygulamada öğretmene model olması amaçlanmıştır. Bu sebeple bu adımın adı ısınma ve tanıtım olarak belirlenmiştir.



Şekil 3.4. Isınma ve tanıtım döngüsü

Şekil 3.4’te görülen bu döngü içerisinde gerçekleştirilen uygulamalar; bir “ekip öğretimi” ve üç “bir öğreten bir gözleyen” modelleriyle yürütülen rutin, matematik ve Türkçe dil etkinliğini kapsamaktadır.

3.2.1.1. Birinci uygulama

Birlikte planlama: 04.12.2019 tarihinde gerçekleştirilecek uygulamaya ilişkin öğretmenle 03.12.2019 tarihinde planlama toplantısı gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu toplantıda şu kararlar alınmıştır (Ses Kaydı, 9):

- Takvim ve yoklama etkinliğinin gerçekleştirilmesi,
- Öğrenci günlüklerinden, gelenlerin birlikte paylaşılması,
- Uygulama materyallerinin araştırmacı tarafından hazırlanması,
- Bir öğreten bir gözleyen modelinin uygulanması,
- Araştırmacının uygulayıcı, öğretmenin gözleyen olması.



Görsel 3.1. Birinci uygulama materyalleri

Uygulama: Alınan kararlar doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan materyallerle sınıf içi rutinlere ilişkin etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinlik toplamda 36 dk. sürmüştür ve video kayıt ile kayıt altına alınmıştır (Uygulama Videosu, 1). Etkinlik sürecinde kullanılan materyaller Görsel 3.1’deki gibidir.

Birlikte Değerlendirme: Uygulama sonrasında öğretmenle değerlendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir (Ses Kaydı, 10). Gerçekleştirilen bu değerlendirme toplantısında:

- Etkinliğin sınıfın bütününe kapsayıcı olduğu,
- Sabah rutini oluşturmak açısından verimli olabileceği,
- Uygulamanın biraz uzun sürdüğü ve öğrencilerin kısmen sıkıldıkları,
- Bir öğretene bir gözleyen modelinde öğrencilerin katılımlarını ve etkinliği gözlemek açısından verimli olduğu paylaşılmıştır.

Yansıtımlı değerlendirme: Araştırmacı kendi gerçekleştirdiği değerlendirmede ise;

- Öğrencilerin isimlerini henüz tam öğrenemediği için uygulamalarda sıkıntılar yaşadığını,
- Öğretmenin henüz yapılan uygulamaya ilişkin aklında tam bir fikir oluşmadığını,
- Odak öğrencilere daha çok odaklanarak sınıfın genelini yeterince kapsamadığını,
- Öğretmenin tereddütleri olduğunu gözlemlediğini ve bu tereddütleri kırmak için ileriki uygulamalara dönük olası örnekler verdiğini belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 40).

3.2.1.2. İkinci uygulama

Birlikte planlama: 05.12.2019 tarihinde gerçekleştirilecek uygulama için bir gün önce planlama toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda şu kararlar alınmıştır (Ses Kaydı, 10):

- Sınıf rutinlerinin aynı materyallerle tekrar uygulanması,
- Uygulamada ekip öğretimi modelinin kullanılması,
- Günlüklerin araştırmacı ve öğretmen tarafından sırayla okunması,
- Yoklamanın öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi,
- Takvimin öğretmen ve araştırmacı tarafından birlikte yürütülmesi.

Birlikte uygulama: Bu kararlar doğrultusunda bir önceki uygulamada kullanılan materyallerin aynılarıyla uygulama gerçekleştirilmiştir (Uygulama Videosu, 2). Gerçekleştirilen uygulama 19 dk. sürmüştür.

Birlikte değerlendirme: Uygulamanın ardından yapılan değerlendirme toplantısından ise şu bulgular elde edilmiştir (Ses Kaydı, 11):

- Rutin uygulamaların sınıfın geneline hitap ettiği ve etkili olabileceği,
- Ekip öğretimi modelinin hem iş birliği hem de sınıf gözlemi açısından iyi olabileceği,
- Günlüklerin önceden okunup öğretmenler tarafından notlar alınabileceği,
- Öğretmenin uygulama sırasında biraz heyecanlandığı ve hızlı geçtiği konuları ele alınmış, araştırmacı da öğretmeni motive etmek amacıyla ilk uygulama olmasına rağmen çok iyi olduğunu ifade ettiği kaydedilmiştir.

Yansıtımlı değerlendirme: Araştırmacı kendi gerçekleştirdiği değerlendirmede ise şunları belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 41):

- Öğretmenin henüz araştırmacının uygulamaları konusunda yeterince görüş bildiremediği,
- Ekip öğretimi modelinin uygulanabilmesi için zamana ihtiyaç duyulduğu,
- Yeni yöntem ve teknikleri uygulamasının zaman alabileceğini,
- Öğrencilerin yeni oturma düzenine alışmalarının zaman aldığı,
- Araştırmacının genel eğitim sınıfında öğretim faaliyetlerini yürütürken henüz kendini yeterli hissetmediği ve bunun öğretmenle olan etkileşim arttıkça artacağını düşündüğü.

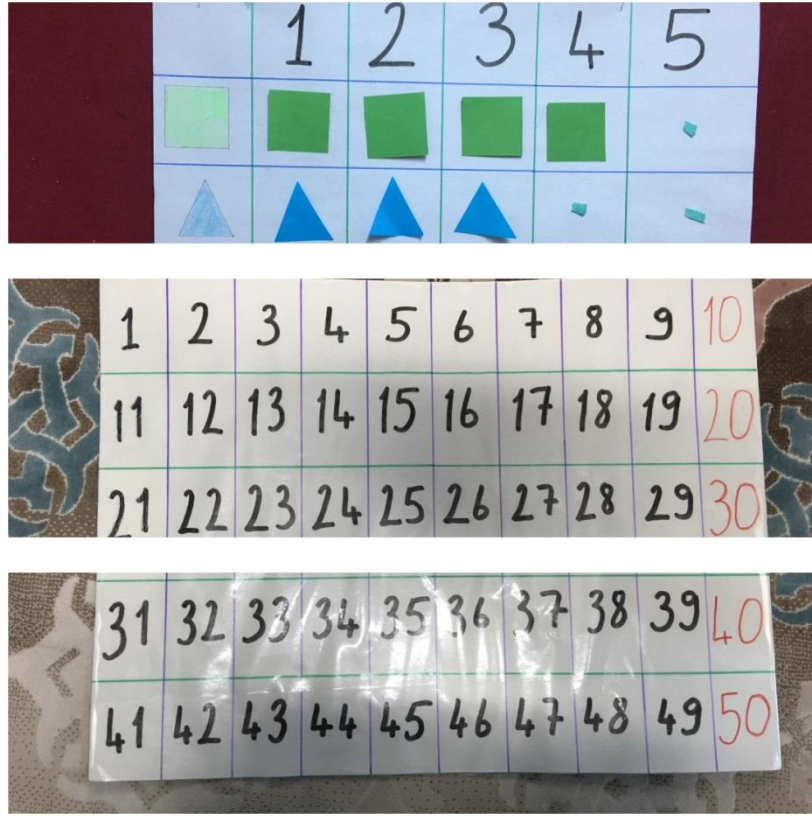
Gerçekleştirilen uygulama videoları ve bulgular geçerlilik komitesiyle paylaşılmıştır. Paylaşılan bulgular sonucunda komite tarafından şu kararlar alınmıştır (Video Kayıt, 7):

- Günlük rutinlerin uygulanmasına devam edilmesi,
- İlk uygulamalarda öğretmene farklı yöntem ve tekniklerin gösterilmesi amacıyla bir öğreten bir gözleyen modelinin uygulanması ve bu modelde araştırmacının öğreten modelini benimsemesi,
- BEP'in oluşturulma sürecinin hızlandırılması, kararları alınmıştır.

3.2.1.3. Üçüncü uygulama

Birlikte planlama: Komitede alınan kararlar doğrultusunda 11.12.2019 tarihinde öğretmenle bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Sınıf rutinleri ve matematik etkinliği uygulamasına ilişkin şu kararlar alınmıştır (Ses Kaydı, 12):

- Bir öğreten bir gözleyen modelinin uygulanması,
- Gözleyen rolündeki öğretmenin gözlemlerine ilişkin notlar alması,
- Araştırmacının uygulayan, öğretmenin gözleyen rolünde olması,
- Matematik etkinliğinde kullanılmak üzere sayı şeridi ve şekil sayı tablosunun oluşturulması,
- Materyallerin araştırmacı tarafından hazırlanması.



Görsel 3.2. İkinci uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda 12.12.2019 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada sınıf rutinleri ve matematik etkinliği gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen uygulamada rutinelere ilişkin materyallerin yanı sıra, Görsel 3.2’de yer alan materyaller kullanılmış ve uygulama 28 dk. sürmüştür (Uygulama Videosu, 4).

Birlikte değerlendirme: Gerçekleştirilen uygulamanın ardından öğretmenle uygulama değerlendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda uygulamaya ilişkin şu değerlendirmeler yapılmıştır (Ses Kaydı, 14):

- Materyal kullanımının öğrencilerin ilgisini çekmede ve seviyelerine göre uygulama yapmada önemli olduğunu,
- Materyalin öğrencilerin ilgisini çekici ve seviyelerine uygun olduğunu,
- Gözleyen rolünde hem uygulamayı takip etmenin hem de öğrencilerin uygulamaya katılımlarını takip etmede önemli olduğunu,
- Sınıftaki tüm öğrencilerin etkinliğe katıldığını.

Yansıtmalı değerlendirme: Bununla birlikte araştırmacı; “Materyaller ve dersin işlenişi öğretmenin son derece hoşuna gitti. Ders sonu değerlendirmesi ise

beklediğimden daha iyi geçti. Birlikte iyi yol alabileceğimizi düşünüyorum.” ifadelerini kaydetmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 43). Ayrıca kendisinin bir önceki derse göre daha fazla sınıfa daha fazla hâkim olduğunu, öğretmenin sınıfı gözlerken farklı teknikleri anlayarak yapılan uygulamaları kavramaya başladığını belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 43).

3.2.1.4. Dördüncü uygulama

Birlikte planlama: Dördüncü uygulama ise Türkçe Dil Etkinliği olarak planlanmıştır. Bu uygulamanın planlanması da 12.12.2019 tarihinde gerçekleştirilen toplantıda öğretmenle birlikte yapılmıştır (Ses Kaydı, 13). Kış mevsimin konu alındığı bu uygulama için yapılan toplantıda şu kararlar alınmıştır (Ses Kaydı, 13):

- Bir öğretene bir gözleyen modelinin uygulanması
- Öğretmenin gözleyen, araştırmacının uygulayan rolünde olması,
- Gözleyen rolündeki öğretmenin detaylı not tutması,
- Gamze ve arkadaşı isimli hikâye kitabının uyarlanarak uygulanması,
- Kullanılacak hikâyenin sayfalarının düzenlenmesi,
- Materyalin araştırmacı tarafından hazırlanması.

Birlikte uygulama: Planlama doğrultuda 18.12.2019 tarihinde belirlenen modelde uygulama 28 dk sürmüştür. Uygulama içerisinde herhangi olağandışı bir durumla karşılaşılmamıştır.

Birlikte Değerlendirme: Gerçekleştirilen uygulamanın sonunda yapılan toplantıdan şu bulgular elde edilmiştir (Ses Kaydı, 14; Öğretmen Ders Değerlendirme Formu, 4):

- Öğretmenin ilk kez bu tarz bir uygulama gördüğü,
- Uygulama sürecinde öğrenciler ilk defa bu tarz bir uygulama gördükleri için ilgilerini toplamada kısmen zorlandıkları,
- Materyalin seviyesinin öğrencilerin tamamına uygun olduğu,
- Bazı öğrencilerin yeterince derse katılamadıkları,
- Bir öğretene bir gözleyen modelinin öğrencilerin gözlemlenebilmesi açısından faydalı olduğu.

Yansıtımlı Değerlendirme: Araştırmacı daha önce az sayıdaki öğrenci gruplarıyla bu uygulamayı gerçekleştirdiği için, kalabalık bir sınıfta yürüttüğü bu uygulama sürecinde

zorluklar yaşamıştır. Bu zorlukların nedenlerini de öğrencilerin “u” şeklinde uzun süre oturmaya henüz alışmamış olmaları ve araştırmacının kendini uygulama sırasında sınıftaki tüm bireysel farklılıkları yeterince göz önünde bulunduramaması olarak açıklamıştır. Ayrıca öğretmen tutumuna ilişkin olarak da olumlu anlamda farklılaşmaların gözlemlendiğini belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 44)

Bu uygulamanın ardından son BEP toplantısı için karar alınmış ve öğretmenin tayin durumu ortaya çıkmıştır (Ses Kaydı, 14). Komite üyeleriyle yapılan görüşmede öğretmenin ayrılık durumuna karşı alınabilecek önlemler ve diğer hususlara ilişkin kararlar şu şekilde sıralanmıştır (Video, 8); Araştırmacı Günlüğü, s. 46):

- BEP’teki değerlendirme kriterlerine görüşmenin eklenmesi,
- Değerlendirme ve planlamanın aynı şekilde devam etmesi,,
- İlerleyen haftalarda i-öğretimin mümkün olduğunca farklı modellerinin uygulanması,
- İlk etapta haftalık uygulama sayısının artırılması,
- Uygulamalar haftada 3 sefere kadar çıkarılması,
- Yeni gelecek öğretmenle çalışmaya devam edilmesi,
- Mevcut öğretmenin gittiği okulda araştırma yeniden kurgulanması.

Önerilen bu eylem planlarından, öğretmenin tayin durumu belli olmadan uygulama sayısının artırılması kararı alınmış ve araştırma haftada 3 uygulama olacak şekilde yürütülmeye devam etmiştir.

Ayrıca 20.12.2019 tarihinde öğretmen ve işitme yetersizliği olan öğrencinin ailesinin katılımıyla gerçekleştirilen BEP toplantısıyla, BEP son halini almış ve oluşturulan bu BEP’ten birer kopya; aile, ÖÖERM, araştırmacı ve öğretmene verilmiş, herkesin sorumlu olduğu alanlar bölüşülmüştür (Ses Kaydı, 15). Okul idarecileri daha önce bilgilendirilmiş olmalarına ve aynı gün telefonla aranmış olmalarına rağmen BEP toplantısına katılmamışlardır (Araştırmacı Günlüğü, s. 45).

Araştırmanın ikinci aşamasının ilk adımı olan ısınma ve tanıtım döngüsü böylece tamamlanmıştır. Bu döngü içerisinde;

- Ekip öğretimi ve bir öğreten bir gözleyen modelleri uygulanarak öğretmenin i-öğretime ilişkin uygulamalı öğrenme gerçekleştirmesi sağlanmıştır.
- Uygulanan iki modelin artıları ve eksileri tartışılarak nasıl daha iyi hale gelebileceği tartışılmıştır.

- Sınıf rutinleri düzene oturmuş ve araştırmacı kendisi sınıfta olmadığı günlerde de rutinlerin öğretmen tarafından gerçekleştirildiğini gözlemlemiştir.
- Farklı yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanabileceği araştırmacı tarafından gösterilmiş ve öğretmen tarafından gözlemlenerek olumlu karşılanmıştır.
- Öğrencilerin tamamının uygulanan yeni tekniklere henüz tam uyum sağlayamadıkları, oturma düzenine alışamadıkları gözlemlenmiştir.
- Araştırmacının sürekli sınıfta olmasının akademik becerileri düşük öğrenciler ve Ayşe için olumlu olduğu kaydedilmiştir.
- Ayrıca adımın başında belirtildiği gibi araştırmacı ve öğretmenin süreçte geliştirmeleri gereken iş birliğinin adımlarının atıldığı da ifade edilebilir.

Gerçekleştirilen analizlerle birlikte tamamlanan bu döngünün ardından uygulama sayılarının arttığı yeni döngüye geçiş yapılmıştır.

3.2.2. Gelişim aşaması

Uygulama aşamasının ikinci adımı olan gelişim döngüsü 24.12.2019 ile 31.12.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu döngü içerisinde iki “ekip öğretimi” modeliyle bir de “bir öğreten bir gözleyen” modeliyle olmak üzere toplam üç uygulama ve bir komite toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu döngü içerisinde araştırmacı ve öğretmenin; hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerinde yürüttükleri iş birliğinde artış olduğu, bahsedilen faaliyetlerde bir önceki adıma göre gelişim gösterdiği ifade edilebilir. Bu sebeple bu adımın ismi gelişim aşaması olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda gelişim aşamasına ilişkin döngü Şekil 3.4.’de görülebilir.



Şekil 3.5. Gelişim aşaması

3.2.2.1. Beşinci uygulama

Birlikte planlama: 24.12.2019 tarihinde gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin 20.12.2019 tarihinde öğretmenle birlikte planlama gerçekleştirilmiştir. Bu planlamada uygulamanın fen ve doğa etkinliği olacağı konuşulmuş ve uygulamaya ilişkin şu kararlar alınmıştır (Ses Kaydı, 16):

- Uygulamada kova, su ve deney kitabı materyallerinin kullanılması.
- Deneyin öğretmen tarafından adım adım gerçekleştirilirken her adımın sonunda deney kitabının araştırmacı tarafından öğrencilerle birlikte oluşturulması.
- Deney malzemelerinin öğretmen, deney kitabı malzemelerinin ise araştırmacı tarafından hazırlanması.
- Bu doğrultuda ekip öğretimi modelinin uygulanması.
- BEP'e ilişkin amaçların ve belli öğrencilere ilişkin yapılacak uyarlamaların uygulamaya yansıtılması.

- Sırayla uygulama yapılırken eksik kalan yerlerin partnerler tarafından belirlenerek müdahale edilmesi.



Görsel 3.3. Beşinci uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Hazırlanan plan doğrultusunda materyaller öğretmen ve araştırmacı tarafından ortak şekilde hazırlanmıştır. Gerçekleştirilen uygulama 27 dk. sürmüştür (Uygulama Videosu, 5). Uygulama sürecinde kullanılan materyaller Görsel 3.3'deki gibidir.

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirme toplantısında şu bulgular elde edilmiştir (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu, 5; Ses Kaydı, 17):

- Öğretmen gerçekleştirilen uygulamayı hem kendisi hem de öğrenciler açısından eğlenceli bulmuştur.
- Materyallerin çocukların seviyesine uygun olduğu fakat deney kitabının başlangıcında ilk defa gerçekleştirdikleri bir etkinlik olduğu için bocaladıkları ifade edilmiştir.
- Ekip öğretimi modelinin eşgüdüm ve uygulama derinliği açısından önemli olduğu fakat tam uyum için biraz daha zaman gerektiği belirtilmiştir.
- Plana işlenen BEP amaçlarının gerçekleştirildiği ve tüm öğrencilerin uygulamaya aktif olarak katıldıkları.
- Planlamada BEP amaçlarının ve öğrenci özelliklerine göre sorulacak soruların ve verilecek rollerin belirlenmesi uygulamaları daha etkili hale getirmektedir.

Yansıtımlı değerlendirme: Araştırmacı kendi gerçekleştirdiği değerlendirmede ise uygulamaya ilişkin şunları kaydetmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 47):

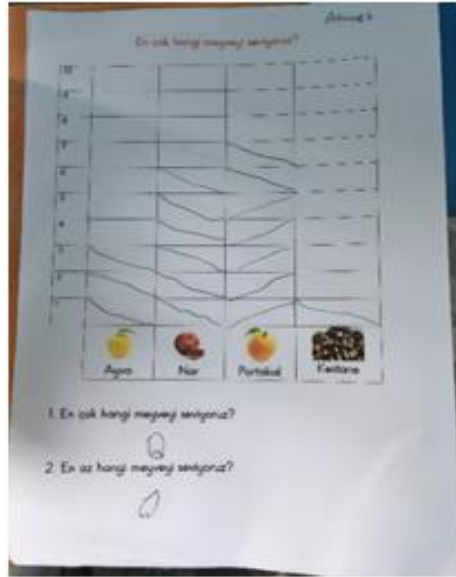
- İlk kez ekip gibi davranıldığını hissetmektedir.

- Süreçte ekibin daha iyiye gideceğine olan inancı yüksektir.
- Öğretmen planlama doğrultusunda hareket etmeye gayret etmektedir,
- Araştırmacının deney kitabını yaptığı zamanlarda öğretmen öğrencileri dikkatle gözlemektedir.
- Benzer şekilde araştırmacının da öğretmenin uygulamasını ve öğrencileri dikkatle gözlediği ve öğretmenin uygulamalarında olumlu anlamda değişiklikler olduğu gözlediği belirtilmektedir.

3.2.2.2. Altıncı uygulama

Birlikte planlama: 25.12.2019 tarihinde gerçekleştirilecek olan uygulama için 24.12.2019 tarihinde planlama toplantısı gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu toplantıda sınıf rutinleri ve matematik etkinliğinin yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca planlamaya ilişkin şu kararlar alınmıştır (Ses Kaydı, 17):

- En çok hangi hayvanı seviyoruz grafiğinin uygulanması.
- Grafiğin araştırmacı tarafından hazırlanması.
- Ekip öğretimi modelinin yürütülürken, rutini öğretmenin, grafiği araştırmacının yönetmesi.
- BEP'e ilişkin hem matematik hem dil hem de sosyal amaçlar alınması,
- Öğrenci seviyelerine göre ritmik saymaların yaptırılması.



Görsel 3.4. Altıncı uygulama materyali

Birlikte uygulama: Alınan kararlar doğrultusunda yürütülen uygulama 41dk. sürmüştür ve Görsel 3.4'deki materyal ve günlük rutinlerde kullanılan materyaller kullanılmıştır.

Birlikte değerlendirme: Uygulamanın sonunda yapılan değerlendirmelerden elde edilen bulgular ise şu şekildedir: (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu, 6; Ses Kaydı, 18);

- Ekip öğretimi modelinde uygulamacılar arasında uyum yavaş yavaş artmaktadır.
- Uygulama sırasında araştırmacı ve öğretmen birbirlerine destek olabilmişlerdir.
- BEP'e ilişkin amaçlar gerçekleştirilmiştir.
- Tüm öğrenciler derse aktif şekilde katılmıştır.
- Materyal öğrencilerin ilgisini çekmiştir ve seviyelerine uygundur.
- Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak planlanan sorular öğrencilere yöneltilmiştir.

Yansıtıcı değerlendirme: Araştırmacının kendi değerlendirmesine ilişkin ise şu bulgulara ulaşılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 48):

- Ekip öğretimi modelinin sırayla gerçekleştirilmesi partnerler arası uyumu artırmaktadır.
- Planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerindeki nitelik artıyor.
- Öğretmen materyal hazırlama konusunda daha istekli ve iş birliği içerisinde davranıyor.

3.2.2.3. Yedinci uygulama

Birlikte planlama: 26.12.2019 tarihinde gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin 25.12.2019 tarihinde planlama toplantısı gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu toplantıda Türkçe Dil Etkinliği üzerine bir uygulama planlanmıştır. Planlamada şu kararlar alınmıştır (Ses Kaydı, 18):

- Uygulamada Kar Fırtınası isimli hikâyenin kullanılması.
- Hikâyenin uyarlamasının öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi.
- Bir öğreten bir gözleyen modelinin uygulanması ve öğretmenin uygulayan, araştırmacının gözleyen rolünde olması.
- BEP'e ilişkin işitsel ve dil amaçlarının alınması.
- Öğrencilerin seviyelerine göre soruların belirlenmesi.



Görsel 3.5. Yedinci uygulama materyali

Birlikte uygulama: Hazırlanan plan doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama 29 dk. sürmüştür (Uygulama Videosu, 7) ve Görsel 3.5'te yer alan materyal kullanılmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı öğretmenin onu görmeyeceği bir noktaya oturarak gözlemlerini gerçekleştirmiştir.

Birlikte değerlendirme: Uygulamanın değerlendirilmesine ilişkin olarak ise şu bulgular ön plana çıkmaktadır (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu, 7; Ses Kaydı, 19):

- BEP'e ilişkin amaçların gerçekleştirildiği,
- Materyalin kısmen yetersiz kaldığı ve ek materyallerin kullanılabileceği,
- Öğrencilerin tamamının ilgilerinin toplanmasında kısmen zorluk yaşandığı,
- Bazı öğrencilerin derse hiç katılamadığı,
- Öğretmenin bu tekniği ilk defa uyguladığı için heyecanlandığı,
- Araştırmacının gözlemci rolünde olmasına karşın yer yer müdahalelerde bulunarak öğretmeni rahatlattığı.

Yansıtımlı değerlendirme: Uygulamaya ilişkin araştırmacı ise şu değerlendirmelerde bulunmuştur (Araştırmacı Günlüğü, s. 49):

- Öğretmen hem uygulama sırasında hem de değerlendirme sırasında çok heyecanlandı.
- Değerlendirmede kullanılan tekniğe ilişkin öğretmene önerilerde bulunuldu.

- Araştırmacı değerlendirmenin başında uygulamaya ilişkin değerlendirmelerini paylaşmak noktasında çekinceli davrandı.
- Öğretmen araştırmacıyı dikkatle dinleyerek materyali tekrar inceledi.
- Araştırmacı ileriki planlara referans teşkil etmesi açısından gözleyen rolünde elde ettiği verileri öğretmenle ayrıntılı şekilde paylaştı.

Gerçekleştirilen bu uygulamaların ardından elde edilen bulgular 31.12.2019 tarihinde geçerlilik komitesiyle paylaşılmıştır. Araştırmacı;

- Uygulama videolarını komite üyeleriyle paylaşmıştır.
- BEP'in günlük plana yansıtılmasının kolaylaştığını,
- Öğretmenle araştırmacının uyumunun arttığını,
- Birlikte planlama faaliyetlerinde her bir öğrenciyi göz önünde bulundurmanın her geçen uygulamada daha kolaylaştığını,
- Planlamaların günlük yapıldığında materyal tasarımı ve bağlantılar açısından zorluk yaşandığını ifade etmiştir (Video Kayıt, 9).

Bunun üzerinde yapılan toplantıda şu kararlar alınmıştır (Video Kayıt, 9):

- Günlük planlamadan önce haftalık planlamaların gerçekleştirilmesi,
- Video kayıt cihazının farklı açılara yerleştirilerek kayıtların tutulması,
- Gerekli durumlarda komiteden planlama için yardım alınması
- İ-öğretimin farklı modellerinin uygulanmaya çalışılması
- Uygulamalara haftada üç kez olacak şekilde devam edilmesi.
- Planlama ve değerlendirme toplantılarının bundan sonra ses kaydı yerine video kayıtlı kayıt altına alınması.

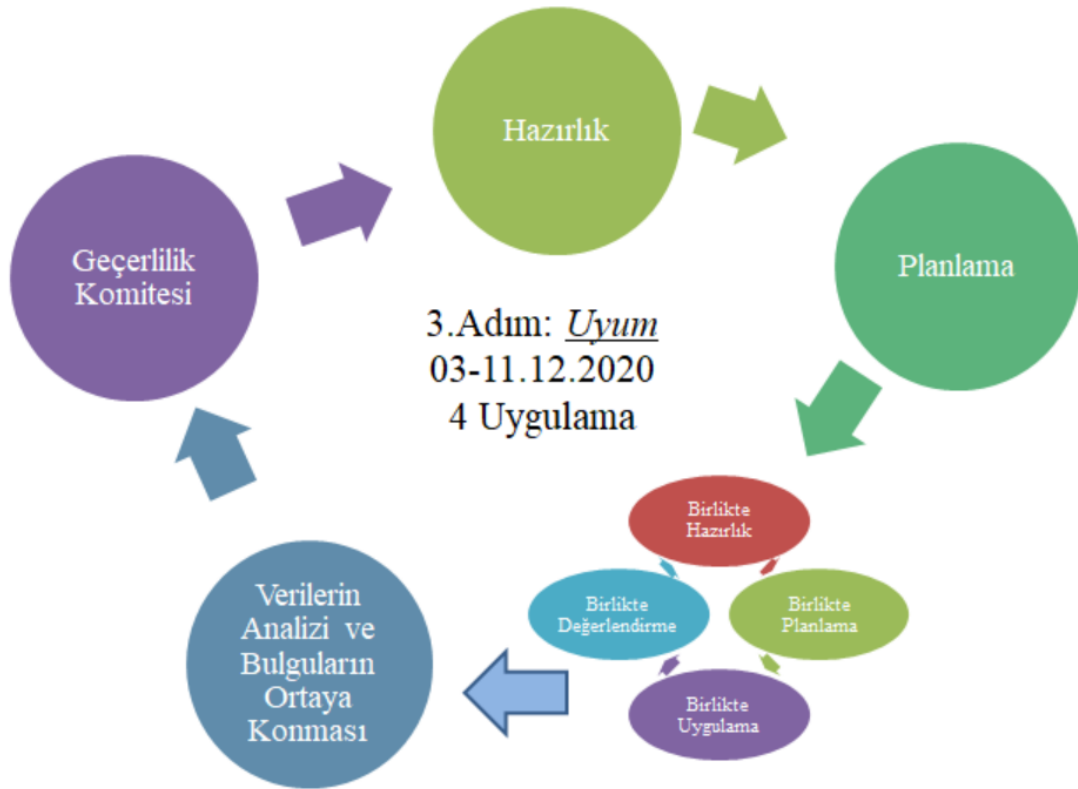
Gerçekleştirilen üç uygulama ve geçerlilik komitesinden sonra araştırmanın ikinci bölümünün ikinci adımı tamamlanmıştır. Bu döngüyle birlikte;

- Araştırmacı ve öğretmen arasındaki uyum artmaya başlamıştır.
- İşitme yetersizliği olan öğrencinin BEP'i günlük planlara düzenli olarak yansıtılmaya başlanmıştır.
- Planlamada öğrencilerin bireysel özelliklerine göre sorulacak sorulara ve verilecek rollere karar verilmeye başlanmıştır.
- Materyal hazırlıkları araştırmacı ve öğretmen tarafından ortaklaşa gerçekleştirilmeye başlanmıştır.
- Öğretmen planlama ve uygulamalarda öneriler vermeye başlamıştır.

- Ayrıca değerlendirmelerde hem öğretmen hem de araştırmacı birbirlerine yönelik belirledikleri durumları dillendirerek partnerlik açısından gelişim sağlamaya başlamışlardır.
- Devam eden uygulamalarda uygulamacılar arasında uyumun daha fazla artırılması, planlamaların haftalık olarak yapılıp materyal ve günlük planlamalar üzerine daha fazla düşünme fırsatı tanınması amaçlanmıştır.

3.2.3. Uyum

Uygulama aşamasının üçüncü adımı olan uyum döngüsü 3.12.2019 ile 12.12.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu döngüde içerisinde iki kez “bir öğretene bir gözleyen”, iki kez de “ekip öğretimi” modeli olmak üzere toplam dört uygulama ve bir komite toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu döngü içerisinde ki uygulamalarda uygulamacılar arası uyum arttığı, modellere birlikte karar verildiği ve modeller içerisinde uygulamanın akışına göre değişiklikler yapıldığı ve bu değişikliklerde aksamalar yaşanmadığı için döngünün ismi uyum olarak belirlenmiştir. Döngüye ilişkin görsel Şekil 3.6’daki gibidir.

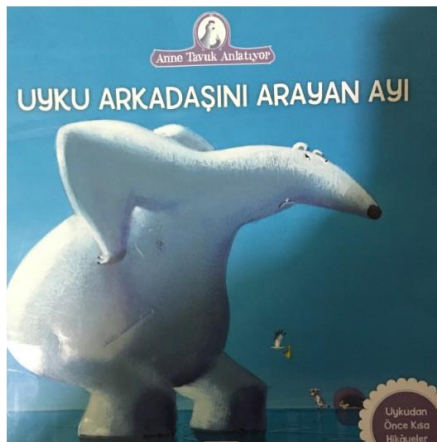


Şekil 3.6. Uyum

3.2.3.1. Sekizinci uygulama

Birlikte planlama: 03.01.2020 tarihinde öğretmenle gerçekleştirilen telefon görüşmesiyle bir haftalık planlama gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 51). Bu planlama doğrultusunda gerçekleştirilecek ilk uygulamanın planlanmasında Türkçe dil etkinliğiyle drama etkinliklerinin bütünleşik olarak yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen planlamada;

- Bir öğretene, bir gözleyen modelinin uygulanması ve araştırmacının uygulayıcı öğretmenin gözlemci olması kararlaştırılmıştır.
- Materyallerin araştırmacı tarafından hazırlanmasına karar verilmiştir.
- Uyku Arkadaşını Arayan Ayı hikâyesinin kullanılması kararlaştırılmıştır.
- BEP'e ilişkin sosyal, dil ve işitsel amaçlar belirlenmiştir.
- Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre drama sürecindeki roller belirlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 51).



Görsel 3.6. Sekizinci uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda 06.01.2020 tarihinde uygulama gerçekleştirilmiştir (Uygulama videosu 8). Uygulama sürecinde kullanılan materyaller Görsel 3.6'daki gibidir.

Birlikte değerlendirme: Uygulamanın değerlendirmesi 07.01.2020 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen değerlendirmede şu bulgular ortaya çıkmıştır (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu, 8; Video Kayıt, 10):

- Materyallerin ilgi çekici ve sınıfın tamamını kapsayıcı olduğu,
- Öğrenci seviyelerine göre uygulamanın düzenlendiği,
- Tüm öğrencilerin uygulamaya katıldığı
- Bir öğretene, bir gözleyen modelinde öğrenci değerlendirmelerinin verimli şekilde yapıldığı,
- Benzer uygulamaların tekrar yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Yansıtmalı değerlendirme: Araştırmacı da uygulamaya ilişkin günlüğüne; “Bu gün gerçekten çok iyi oldu uygulama. Her öğrencinin tek tek katılımını gözlemliyor olmak şahane bir şey” ve artan uyuma ilişkin olarak da; “Haftaya çok enerjik ve neşeli başladık. Uyumumuzun ve birlikte rahat hareket ettiğimizi çok net fark ediyorum. Bu hem öğretmeni hem beni çok rahatlatıyor” (Araştırmacı Günlüğü, s. 52) ifadelerine yer vermiştir.

3.2.3.2. Dokuzuncu uygulama

Birlikte planlama: Haftalık planlama doğrultusunda 07.01.2020 tarihinde Türkçe dil etkinliğine yönelik kış uykusuna yatan hayvanlar konusuna ilişkin bir uygulama planlanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 53):

- Bu uygulamada öğretmenin zamanı olmadığı için planlamaya yeterince zaman ayrılamamış, sadece materyaller kararlaştırılmıştır.
- Ayrıca bir öğretene bir gözleyen modelinin uygulanacağı ve öğretmenin uygulayan araştırmacının gözlemci olacağına karar verilmiştir.
- Materyallerin araştırmacı tarafından hazırlanması kararlaştırılmıştır.
- Materyal olarak tek kartlar hazırlanması kararlaştırılmıştır.



Görsel 3.7. Dokuzuncu uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda yürütülen derste araştırmacı bu kez öğretmenin yanına konumlanmış ve notlarını tutmuş öğretmen de uygulamayı gerçekleştirmiştir (Uygulama Videosu, 9). Uygulama 28 dk. sürmüştür. Uygulamada kullanılan materyaller ise Görsel 3.7'deki gibidir.

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmede şu bulgulara ulaşılmıştır (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 9; Video Kayıt, 10):

- Öğretmenin uygulamaya yeterince konsantre olamadığı,
- Tüm öğrencilerin derse katılmadığı,
- Materyallerin ilgi çekici olmasına karşın etkili şekilde kullanılamadığı,
- Uygulamacının yeterince dikkat çekemediği,
- BEP amaçlarının yeterince gerçekleştirilemediği,
- Bunların temel sebebinin de planlama sürecinin bu uygulama özelinde yeterince iyi yürütülmediği olduğu ifade edilmiştir.

Yansıtımlı değerlendirme: Araştırmacı kendi gerçekleştirdiği değerlendirmede uygulamaya ilişkin şu bulguları ortaya koymuştur (Araştırmacı Günlüğü, s. 53):

- Planlamaya yeterince zaman ayrılamaması dersin işlenişini aksattı.
- Materyal hazırlama boyutunda öğretmenin yer alamaması süreci olumsuz etkiledi.
- Modelde araştırmacı uygulayan öğretmen gözleyen olsaydı daha iyi olabilirdi çünkü materyal dersin uygulanmasında lokomotif görevi görüyor.
- Ayrıca planın birlikte yazıya dökülmemesi de uygulamanın yeterince iyi olmamasının sebeplerinden bir tanesi.

3.2.3.3. Onuncu uygulama

Birlikte planlama: 08.01.2020 tarihinde gerçekleştirilen uygulama için 07.01.2020 tarihinde detaylı planlama gerçekleştirilmiş ve Matematik etkinliğin uygulanmasına karar verilmiştir. Haftanın konusu olan kış uykusuna yatan hayvanlar konusuna bu şekilde devam edilmiştir. Planlama sürecinde şu kararlar alınmıştır (Video Kayıt, 11):

- En çok hangi hayvan çıktı grafiği, tombala materyallerinin kullanılması ve bu materyallerin araştırmacı tarafından hazırlanması,
- Ekip öğretimi modelinin uygulanması,
- BEP'e ilişkin olarak matematik, dil ve işitmeye ilişkin amaçların alınması,
- Öğrenci özelliklerine göre söz verilecek soruların belirlenmesi,
- Uygulama sırasında hangi sırayla hangi uygulamacının etkinliği yönlendireceğinin belirlenmesi,



Görsel 3.8. Onuncu uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda yürütülen uygulamada kullanılan materyaller Görsel 3.8’deki gibidir. 30 dk. süren uygulama sırasında öğretmen tahtanın bir tarafına araştırmacı ise diğer tarafında konumlanmıştır (Uygulama Videosu, 10).

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmelerden elde edilen bulgular şu şekildedir (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 10; Video Kayıt, 12);

- Oyunla birleşen etkinlikte uygulamanın çok eğlenceli olduğu,
- BEP’e ilişkin belirlenen amaçların bir adım ötesine geçildiği,
- Öğrenciler özelinde belirlenen amaçlara ulaşıldığı,
- Uygulayıcıların kendilerini gerçek bir ekip olarak hissettikleri,
- Uygulama sırasında konuşmadan rahatlıkla anlaştıkları not edilmiştir.

Yansıtmalı değerlendirme: Araştırmacı uygulama sonrası gerçekleştirdiği değerlendirmede; “Artık gerçekten ekip olduğumuzu hissediyorum. Resmen bakmadan,

konuşmadan anlaştık. Geekten çok zevk alıyorum artık uygulamalardan” (Araştırmacı Günlüğü, s. 54) şeklinde not düşmüştür.

3.2.3.4. On birinci uygulama

Birlikte planlama: 09.01.2020 tarihinde gerçekleştirilecek uygulamanın konusu kış uykusuna yatan hayvanlar olarak devam etmiş ve bu doğrultuda Türkçe dil etkinliği ve okuma yazmaya hazırlık bütünleşik etkinlik planlanmıştır (Video Kayıt, 11). Bu planlamada;

- Tek kartlar ve öğrencilerle tamamlanmak üzere hazırlanan bir posterin materyal olarak hazırlanması,
- Ekip ğretimi modelinin uygulanması,
- Tek kartların belirlenen sırayla kullanılması ve unutulmuş noktalarda diğer uygulamacının müdahale etmesi,
- Materyallerin bir kısmının araştırmacı tarafında, bir kısmının ise ğretmen tarafından hazırlanması,
- BEP’e ilişkin dil ve işitsel amaçların alınması,
- Öğrenci zelliklerine göre sorulacak sorular ve verilecek roller belirlenmiştir.



Görsel 3.9. On birinci uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama 30 dk. sürmüş (Uygulama Videosu, 11) devamında poster çalışması öğrencilerle birlikte yürütülmüştür. Uygulama sürecinde kullanılan materyaller Görsel 3.9'daki gibidir. Uygulama sırasında öğretmenler yan yana oturmuş ve belirledikleri sırayla uygulamayı gerçekleştirmişlerdir.

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmelerden şu bulgular elde edilmiştir (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 11; Video Kayıt, 13):

- O güne kadar gerçekleştirilen en keyifli uygulama olduğu,
- Artık tam bir ekip gibi hareket edildiği,
- Uygulamanın belirlenen amaçlara ulaştığı,
- BEP'e ilişkin amaçların tamamına ulaşıldığı,

- Ekip üyelerinin rollerini belirlendiği şekilde gerçekleştirdiği.

Yansıtma değerlendirme: Uygulama sonra araştırmacının kendi gerçekleştirdiği değerlendirmeye ilişkin bulgular ise şu şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, s. 55):

- En yoğun şekilde iş birliği ile yürütülen uygulama gerçekleştirildi.
- Uygulamacılar arası uyum çok iyiydi.
- Belirlenen amaçlar tam planlamadaki şekliyle gerçekleştirildi.
- Araştırmacının o tarihe kadar en çok zevk aldığı uygulama oldu.

Ayrıca Katılımcı öğretmenin “ilk başlarda bırakmayı düşünmüştüm hatta eşim bırak bu kadar stres olacaksın demişti. Ama şimdi çok keyifli ve güzel geçiyor gerçekten” (Araştırmacı Günlüğü, s. 55) ifadesi de öğretmenin araştırmacıyı kendisine partner olarak gördüğü ve uygulamalardan keyif aldığını ortaya koymaktadır.

Gerçekleştirilen üç uygulama ve geçerlilik komitesi üyeleriyle görüşmelerden sonra araştırmanın ikinci bölümünün üçüncü adımı olan uyum döngüsü tamamlanmıştır. Bu döngüyle birlikte;

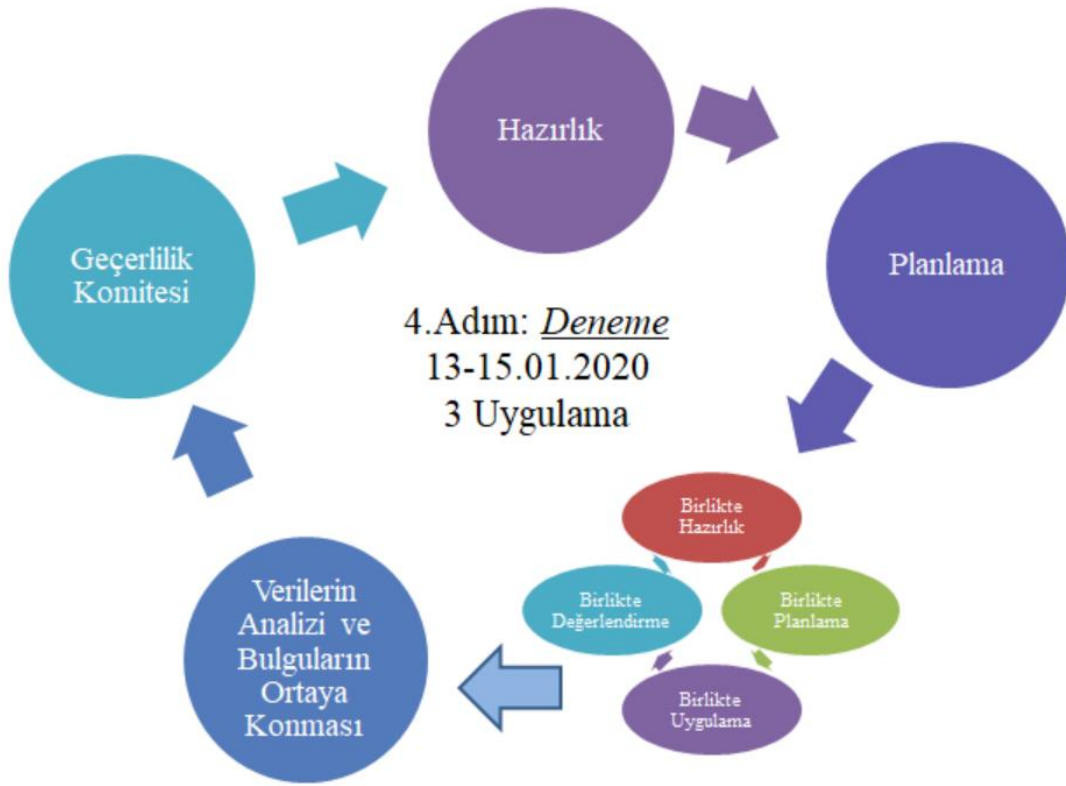
- Araştırmacı ve öğretmen arasındaki uyum üst seviyeye çıkmıştır.
- BEP’e ilişkin amaçlar, günlük planlara düzenli olarak yansıtılmaktadır.
- Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre gerçekleştirilecek uyarlamalar ortaklaşa karar verilmektedir.
- Materyallerin içeriği uygulamacılar tarafından ortaklaşa yapılmakta ve birlikte hazırlanmaktadır.
- Planlama ve uygulamalarda uygulamacılar birlikte hareket etmektedir.
- Uygulamacılar birbirlerini değerlendirdikleri süreçlerde daha rahat hareket etmekte ve eksiklikleri daha iyi tespit etmektedirler.

Ayrıca bu döngünün sonunda öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri de öğretmenle birlikte değerlendirilmiştir. Geline aşama itibarıyla; dönem başında görülen davranış problemlerinin azaldığı, öğrencilerin genel olarak akademik becerilerinde artış olduğu ifade edilebilir (Öğrenci Değerlendirme Formu; Video Kayıt, 12).

3.2.4. Deneme aşaması

Araştırmanın ikinci bölümünün dördüncü adımı olan deneme döngüsü 13.12.2019 ile 15.12.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu döngüde içerisinde; bir “ekip

öğretimi”, bir “alternatif öğretim” bir de “istasyon öğretimi” olmak üzere toplam üç uygulama ve bir komite toplantısı gerçekleştirilmiştir. Toplan üç uygulama ve bir komite toplantısı gerçekleştirilmiştir. Birinci dönemin son haftası olduğu ve uygulamacıların birbirleriyle olan iletişimleri güçlendiği için farklı i-öğretim modellerine uygun ders içerikleri planlanmıştır. Ayrıca öğretmenin ayrılma durumunun söz konusu oluşu (Ses Kaydı, 11) bu kararın alınmasında etkili olmuştur. Bu sebeple döngünün ismi yeni modeller kullanıldığı için deneme olarak belirlenmiştir. Döngüye ilişkin görsel Şekil 3.6.’deki gibidir.



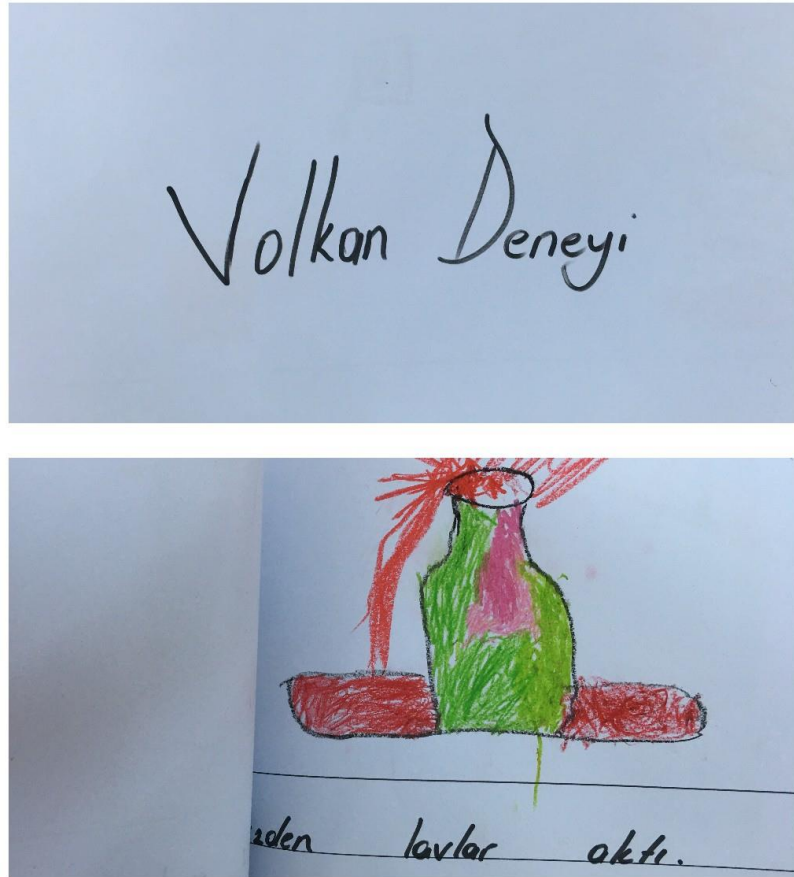
Şekil 3.7. Deneme aşaması

3.2.4.1. On ikinci uygulama

Birlikte planlama: 13.01.2020 tarihinde gerçekleştirilecek uygulama için fen ve doğa etkinliği olarak yanardağlar üzerine bir etkinlik planlanmıştır. Bu etkinliğin planlanmasında (Video Kayıt, 12):

- Volkan patlama videosu, volkan deneyi ve deney kitabının materyal olarak kullanılması,

- Ekip öğretimi modelinin yürütülmesi, bu model çerçevesinde videoyu öğretmenin anlatması, deneyin hem uygulamacı hem öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi ve deney kitabının araştırmacı tarafından oluşturulması,
- Deney kitabının belirlenen çocuklar tarafında izleyen etkinlik olarak resimlenmesi,
- BEP'e ilişkin dil ve işitme amaçlarının yansıtılması,
- Öğrenci farklılıklarına göre sorulacak sorular ve verilecek görevlerin belirlenmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir.



Görsel 3.10. On ikinci uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Plan doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama 25 dk. sürmüştür (Uygulama Videosu, 12). Uygulama sınıfın farklı yerlerinde gerçekleşmiştir. Öncelikle televizyonun karşısında, ardından “u” düzeninde yürütülmüştür. Öğretmen deneyi yaparken araştırmacı da yanında yardım ederken bir taraftan da deneyin

açıklanmasına yardım etmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan deney kitabı 3.10.'daki gibidir.

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmelerde şu bulgular elde edilmiştir (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 12; Video Kayıt, 13):

- Video izleme sürecinde öğrencilerin dikkatini toplamada sorun yaşandığı ve bunun büyük oranda oturma düzeni ve televizyonun konumundan kaynaklandığı,
- Ekip öğretimi modelinin başarılı şekilde yürütüldüğü ve uygulamacıların birbirlerini iyi şekilde tamamladıkları,
- BEP'e ilişkin belirlenen amaçlara ulaşıldığı,
- Deney kitabının oluşturulması sürecinde kısmen aksaklık yaşandığı ve bunun sebebinin kitabın deneyden sonra oluşturulmuş olması olabileceği,
- İzleyen etkinlikle birlikte planlandığı gibi tüm öğrencilerin uygulamaya dahil edildiği.

Yansıtma değerlendirme: Uygulama sonrası araştırmacının gerçekleştirdiği değerlendirmede ise şu bulgulara ulaşılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 58):

- Öğrencilerin yaşı küçük olduğu için videoyu anlamaları zor olmuştur.
- Aynı uygulama içerisinde üç farklı yöntemi uygulamanın da öğrencilerin dikkatlerini toplamaya açısından olumsuz etkisi olmuştur.
- Uygulamacılar arası uyum iyi olsa da bunu öğrenci ilgilerini toplamada yeterince kullanamamışlardır.

3.2.4.2. On üçüncü uygulama

Birlikte planlama: 14.01.2020 tarihinde gerçekleştirilen uygulama öncesinde matematik etkinliğinde saat konusunun işlenmesi kararlaştırılmıştır (Video Kayıt, 13). Bu kararlar birlikte planlamaya ilişkin şu kararlar alınmıştır:

- Alternatif öğretim modelinin kullanılması ve araştırmacının küçük grupla, öğretmenin büyük grupla etkinliği yürütmesi,
- İşitme yetersizliği olan öğrenciyle birlikte belirlenen beş öğrencini küçük gruba alınması,
- Büyük grupta; çember, sınıf tahtası, saat ve tahta kalemi, küçük grupta ise; rutin kartları, saat ve magnetlerin kullanılması,
- Her uygulamacının kendi materyallerini hazırlaması,

- BEP’e ilişkin matematik, dil ve işitsel amaçların belirlenmesi,
- Değerlendirmede kullanılacak soruların belirlenmesi kararlaştırılmıştır.



Görsel 3.11. On üçüncü uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Alternatif öğretim modeliyle gerçekleştirilen uygulama 21 dk. sürmüştür (Uygulama Videosu, 13) ve küçük grupla uygulanan materyaller Görsel 3.11’deki gibidir. Küçük grupla olan uygulama koridora yerleştirilen masa ve sandalyeler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Birlikte değerlendirme: Gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirmesi öğretmenin işi olması sebebiyle aynı gün değil bir sonraki gün gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 58). Gerçekleştirilen değerlendirmeden elde edilen bulgular şu şekildedir (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 13; Video Kayıt, 14):

- Alternatif öğretim modelinin uygulanmasının dikkat dağıtıcı olduğu ve her iki grubun da dikkatlerinin süreçte sürekli dağıldığı,

- Dikkat dağılma sebebinin hem öğrencilerin yaşlarının küçük olması hem de sınıfın fiziksel ortamının yetersizliğinden kaynaklanıyor olabileceği,
- İki grup için de belirlenen amaçların tamamına ulaşamadığı,
- BEP'e ilişkin belirlenen amaçlara yeterince ulaşamadığı,
- Bu modelin mümkün olduğunca bir daha kullanılmaması gerektiği belirtilmiştir.

Yansıtma değerlendirme: Araştırmacının uygulama sonrası gerçekleştirdiği değerlendirmede aşağıdaki bulgular ortaya konmuştur (Araştırmacı Günlüğü, s. 59):

- Bu model ilk kez uygulandı ve düşünüldüğü gibi aslında fiziksel yetersizlikten dolayı etkili şekilde yürütülemediği görüldü.
- Uygulama sırasında iki grup da birbirlerinin materyallerini merak ettiler ve büyük gruptaki çocuklar tuvalet bahanesiyle sık sık küçük grubun yanına geldiler.
- Araştırmacı bu hareketlilikten dolayı öğrencilerin ilgisini toplayamadı.
- O güne dek gerçekleştirilen en az etkili uygulama olduğu düşünüldü.

3.2.4.3. On dördüncü uygulama

Birlikte planlama: Birinci dönemin ve deneme adımının son uygulaması olan on dördüncü uygulama 15.01.2020 tarihinde fen ve doğa etkinliğinden gece gündüz konusu olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesi gerçekleştirilen planlamada kayıt cihazı kurulamamış, araştırmacı ve öğretmen tarafından ayaküstü gerçekleştirilen görüşme not alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 59). Bu toplantıda şu kararlar alınmıştır:

- İstasyon öğretimi modelinin uygulanması ve üç istasyon hazırlanması,
- Öğretmenin birinci istasyonda, araştırmacının ikinci istasyonda öğretimi gerçekleştirmeleri, son istasyonda ise öğrencilerin özgür olmaları,
- İstasyonlarda onar dakika kalınması ve bunun üç grup arasında döngü şeklinde yürütülmesi,
- Sınıftaki akademik gelişimi en iyi grubun özgür istasyonla, en düşük olan grubun öğretmenin istasyonu ile başlaması,
- Materyallerin ortaklaşa hazırlanması,
- Materyal olarak tek kartlar, gece gündüz maketi, dünya küresi ve el feneri kullanılması,
- BEP'e ilişkin amaçların uygulamaya yansıtılacağı noktalar ve diğer öğrencilerin bireysel özellikleri doğrultusunda sorulacak sorular belirlenmiştir.

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda yürütülen uygulama 25 dk. sürmüştür ve uygulama sürecinde kullanılan materyaller Görsel 3.12'deki gibidir. Uygulama sırasında sınıfın üç köşesi istasyonlar olarak belirlenmiş; ilk istasyonda öğretmen, ikinci istasyonda araştırmacı öğretimi gerçekleştirmiş, üçüncü istasyon ise her iki uygulamacı tarafından gözlenmiştir.



Görsel 3.12. On dördüncü uygulama materyalleri

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrasında gerçekleştirilen değerlendirmede elde edilen bulgular şu şekilde ortaya çıkmıştır (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 14; Video Kayıt, 14);

- İstasyon öğretiminin çok zevkli ve ilgi çekici olduğu,
- Özgür olan istasyonda bir grubun zorluk yaşadığı,

- Bir dahaki istasyon öğretimi modeli uygulamasında üçüncü istasyon için yardımcı personel bulunmasının iyi olacağı,
- Belirlenen amaçlara ulaşıldığı ve öğrencilerin tamamının etkinliğe keyifle katıldığı
- Materyallerin tüm öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu not edilmiştir.
- Uygulamacıların planda belirlenen görevlerini yerine getirdiği

Yansıtma değerlendirme: Araştırmanın uygulamaya yönelik gerçekleştirdiği değerlendirmeye ilişkin de şu bulgular ortaya konmuştur (Araştırmacı Günlüğü, s. 60):

- İstasyon öğretimi küçük yaş grubunda olduğu için üçüncü istasyonda da bir yardımcı personelin bulunmasının sınıf yönetimi ve uygulamanın verimliliği için önemli olduğu,
- Bu modelin sadece istasyonlar olmasından değil zengin materyallerden dolayı da zevkli olmuş olabileceği,
- Öğretmenin uygulamalarda artık doğal olarak farklı teknikler uyguladığı,
- Araştırmacının kendisini büyük grupla çalışırken artık son derece rahat hissettiği.

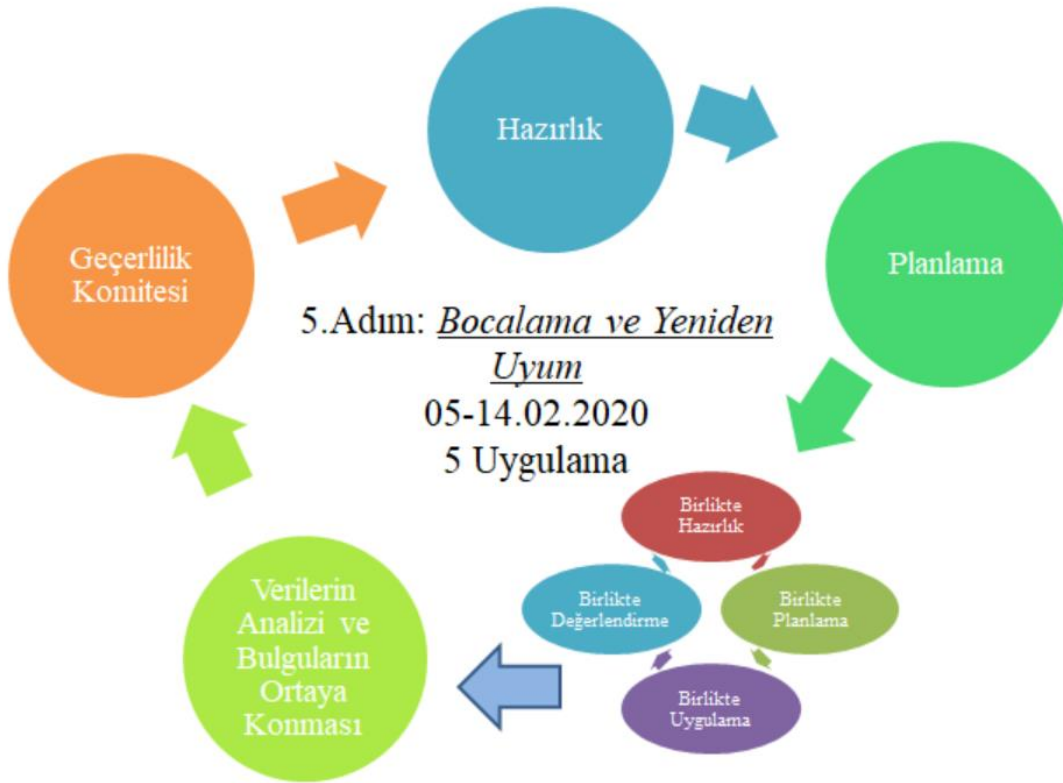
Uygulamalardan da anlaşılabileceği gibi bu döngü içerisinde uygulamacılar mümkün olduğunca farklı i-öğretim modeliyle etkinlikleri yürütmeye çalışmışlardır. Öğretmenin ayrılma durumuna karşı bu önlem alınarak farklı modellerin uygulanması incelenmeye çalışılmıştır. Paralel öğretim modeli yaş grubuna uygun olmadığı için, bir öğreten bir yardım eden modeli ise belirlenen ders içerikleri uygun olmadığı için henüz kullanılmamış durumdadır.

21.01.2020 tarihinde araştırma videoları ve elde edilen bulgular komite üyeleriyle paylaşılmış ve 30.01.2020 tarihinde komite toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda da öğretmenin tayin durumun belli olmasının beklenmesi ve yol haritasının daha önce alınan kararlar doğrultusunda şekillendirilmesi kararlaştırılmış, araştırmanın ikinci aşamasının dördüncü adımı böylece tamamlanmıştır.

Dönem ve döngü sonu olması sebebiyle sınıftaki öğrencilere yönelik akademik ve sosyal değerlendirme gerçekleştirilmiştir. BEP'e ilişkin değerlendirmede planlama doğrultusunda ilerleme olduğu, bir öğrenci hariç tüm öğrencilerin akademik gelişim sağladığı, gelişim sağlamayan öğrenciye dönük o güne dek gerçekleştirilen planlamaların işlemediği ve ileriki uygulamalarda farklı yöntemlerin uygulanması gerektiği kaydedilmiştir. Ayrıca dönem başında belirlenen davranış problemlerinin de büyük oranda azaldığı not edilmiştir.

3.2.5. Bocalama ve yeniden uyum

Araştırmanın uygulama aşamasının beşinci adımı olan bocalama ve yeniden uyum döngüsü 5.02.2020 ile 14.02.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu döngüde toplam dört kez ekip öğretimi modeli bir kez de bir öğretene bir gözleyen modeli olmak üzere toplam beş uygulama ve bir komite toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu döngü içerisinde araya giren tatil ve öğretmenin tayin durumu söz konusu olup motivasyon düşüklüğü olması sebebiyle ilk uygulamalarda uygulamacılar arasında uyum sorunu yaşanmış, devamında ise alınan tedbirlerle sorunlar ortadan kaldırılarak yeniden uyum sağlanmıştır. Bu sebeple bocalama ve yeniden uyum olarak adlandırılmıştır. İkinci dönem başlamadan önce öğretmenle telefon görüşmesi gerçekleştirilmiş, tayininin olmadığı ve aynı şekilde araştırmanın devam edebileceği bilgisine ulaşılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s.63). Döngüye ilişkin görsel Şekil 3.7.'deki gibidir.



Şekil 3.8. Bocalama ve yeniden uyum

3.2.5.1. On beşinci uygulama

Birlikte planlama: İkinci dönemin ilk uygulaması olan on beşinci uygulama için yüz yüze planlama imkânı olmadığı için planlama, öğretmenle yapılan telefon

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmede şu bulgulara ulaşılmıştır (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 15; Video Kayıt, 16):

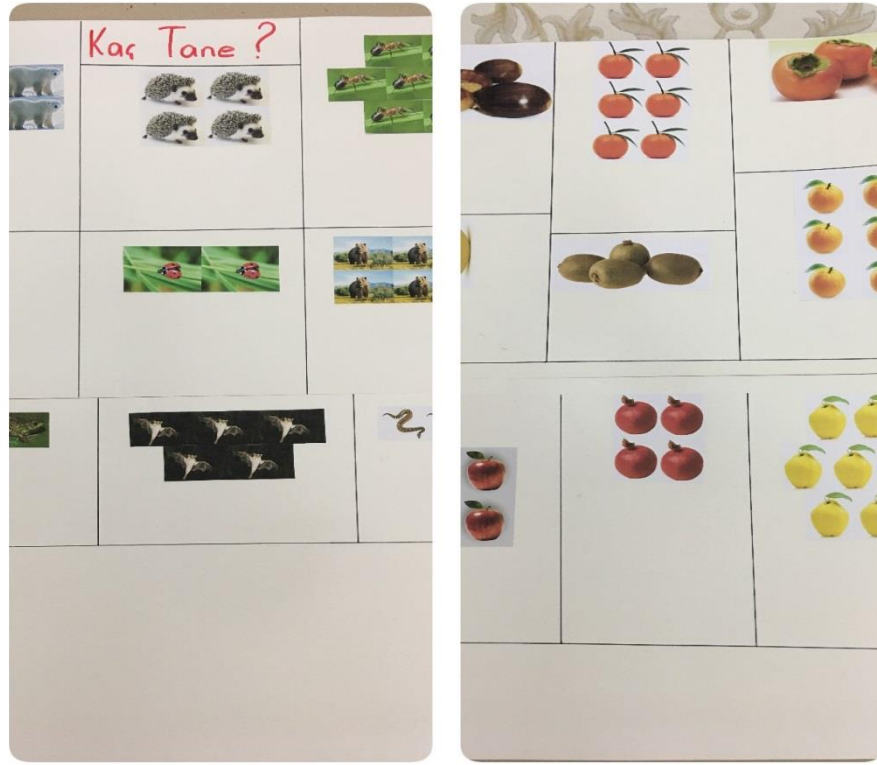
- Öğrencilerin derse olan ilgilerinin toplanmasında sıkıntı yaşandığı,
- Her öğrenciye yeterince söz hakkı verilemediği,
- Materyalin yeterince ilgi çekici olmadığı,
- BEP'e ilişkin amaçlar gerçekleştirilmesine karşın planlamadaki diğer belirtilen noktaların yeterince uygulanamadığı,
- Gözleyenin de uygulama sırasında yeterince dikkatini toplayamadığı belirtilmiştir.

Yansıtılmalı değerlendirme: Uygulamaya ilişkin araştırmacı günlüğünde; "... araya zaman girmesi hem öğretmenle benim iletişimimi, hem benim öğretmenliğimi, hem öğrencilerin öğrenciliğini etkilemiş. Keşke bu tatiller hiç olmasa" ifadelerine yer vermiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 65). Ayrıca öğretmenin ilgisizliğinden de yakınlıkla "tayini olmayınca morali baya bozuldu sanırım. Uygulamaya dikkatini hiç veremedi" ifadesine yer vermiştir.

3.2.5.2. On altıncı uygulama

Birlikte planlama: 07.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen on altıncı uygulama için 05.02.2020 tarihinde planlama toplantısı gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen toplantıda matematik etkinliği yapılması için şu kararlar alınmıştır (Video Kayıt, 16):

- Hem geçmiş konuları tekrar etmek hem de 7 rakamını paylaşmak için uygulamada kış sebzeleri ve kış uykusuna yatan hayvanlardan oluşan bir grafik hazırlanması.
- Ekip öğretimi modelinin kullanılması, modelin uygulamacılar arasında sırayla gerçekleştirilmesi,
- BEP'e ilişkin dil, işitme ve matematik amaçlarının belirlenmesi,
- Öğrenci özelliklerine göre hangi öğrenciye hangi sayının sorulacağının belirlenmesi,
- Materyalin araştırmacı tarafından hazırlanması.



Görsel 3.14. On altıncı uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Hazırlanan plan doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama 37 dk. sürmüştür ve uygulamada kullanılan materyaller Görsel 3.14'teki gibidir. Uygulama sırasında uygulamacılar grafiğin iki yanına konumlanmış ve uygulamayı gerçekleştirmişlerdir (Uygulama Videosu, 16).

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmelere ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 16; Video Kayıt, 17):

- Materyallerin öğrencilerin ilgisini çektiği,
- Her öğrencinin mümkün olduğunca derse katılmasına karşın uygulamacılar arasında ilk dönemki uyumun olmadığı,
- BEP'e ilişkin amaçların gerçekleştirildiği ve öğrenciler özelinde planlanan soruların büyük oranda sorulduğu,
- Gelecek haftaya ilişkin, haftalık planlamanın yapılarak uygulamacılar arası koordinasyon probleminin ortadan kaldırılmaya çalışılması gerektiği belirtilmiştir.

Yansıtmalı değerlendirme: Araştırmacının uygulama sonrası gerçekleştirdiği değerlendirmede şu bulgular ortaya çıkmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 66):

- Dönemin ilk uygulaması gibi olmamasına karşın uyum problemleri gözlemlendi.
- Öğretmenin halen kısmen motivasyon düşüklüğü devam ediyor.
- Araştırmacı iş birliğinin artması için yeni yollar denemeli.

3.2.5.3. On yedinci uygulama

Birlikte planlama: 10.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen on yedinci uygulama için bir önceki toplantıda alınan karar doğrultusunda belirlenen meslekler konulu haftalık plana ilişkin günlük planda Türkçe dil etkinliğine yer verilmiştir (Video Kayıt, 17). Günlük planlama doğrultusunda şu kararlar alınmıştır:

- Meslekler konusuna ilişkin polis ve itfaiyeci mesleklerinin ele alınması,
- Bu mesleklere ilişkin tek kartlar ve cep telefonu, yangın tüpü, oyuncak polis ve itfaiye araçlarının kullanılması,
- Kullanılacak materyallerin araştırmacı tarafından hazırlanması,
- Ekip öğretimi modelinin uygulanması,
- Bep'e ilişkin sosyal, işitme ve dil amaçlarının alınması ve öğrenci özelliklerine göre sorulacak soruların ve uygulama sırasında verilecek rollerin belirlenmesi.



Görsel 3.15. On yedinci uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda yürütülen uygulama 46 dk. sürmüştür ve uygulamaya ilişkin materyaller Görsel 3.15'teki gibidir. Uygulama sürecinde uygulamacılar yan yana oturmuş ve planlamadaki şekliyle uygulamayı sırayla gerçekleştirmişlerdir (Uygulama Videosu, 17).

Birlikte değerlendirme: Uygulamaya sonrası gerçekleştirilen değerlendirme toplantısında (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 17; Video Kayıt, 18);

- Materyallerin ilgi çekici olduğu ve öğrencilerin dikkatlerini çektiği,
- Tüm öğrencilerin derse aktif şekilde katıldıkları
- Uygulayıcılar arasındaki iş birliğinin artmaya ve ilk dönemki uygulamalara benzemeye başladığı,
- BEP'e ilişkin amaçların gerçekleştirildiği,
- Planlamada yer alan diğer amaçlara da büyük oranda ulaşıldığı kaydedilmiştir.

Gerçekleştirilen bu üç uygulamanın ardından geçerlilik komitesi toplantısı yapılmıştır. 50 dk süren bu toplantıda araştırmacı (Video Kayıt, 19);

- Uygulama videolarından kesitler sunmuş,
- Elde edilen bulguları paylaşmış,
- Uygulayıcılar arasında uyum problemi olduğunu fakat bu problemlerin yavaş yavaş aşılmaya başlandığını bildirmiştir.

Geçerlilik komitesine ise aşağıdaki kararlar alınmıştır:

- Haftalık planlamalarla uygulamalara devam edilsin.
- İş birliğini artırmak için araştırmacının önlemler geliştirisin.
- Konular uygun olduğu takdirde ekip öğretimi modelinin daha sık kullanılarak uyum süreci hızlandırılsın.
- Gerekli durumlarda komite üyeleriyle tek tek de görüşüp fikir alışverişinde bulunulsun.

3.2.5.4. On sekizinci uygulama

Birlikte planlama: 13.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen uygulama, meslekler konusunun temel alındığı Türkçe dil etkinliği olarak planlanmıştır. Uygulamanın planlanmasında şu hususlar kararlaştırılmıştır (Video kayıt, 18):

- Doktor, çiftçi, dişçi ve terzi mesleklerine odaklanması,

- Bu konuya ilişkin tek kartlar, doktor malzemeleri ve terzi malzemeleri kullanılması,
- Materyallerin uygulamacılar tarafından ortaklaşa hazırlanması,
- Ekip öğretimi modelinin kullanılması,
- Hangi mesleği hangi uygulamacının anlatacağının belirlenmesi,
- BEP'e ilişkin dil, sosyal ve işitsel amaçların alınması,
- Öğrenci özelliklerine göre sorulacak soruların ve uygulamadaki esnekliklerin belirlenmesi.



Görsel 3.16. On sekizinci uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda yürütülen uygulama 30 dk. sürmüştür ve uygulama sırasında kullanılan materyaller Görsel 3.16'daki gibidir. Uygulama sırasında uygulamacılar materyalleri aralarına alarak yan yana oturmuş uygulama sırasında sürekli iletişim halinde olmuşlardır (Uygulama Videosu, 18).

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrasında gerçekleştirilen değerlendirmelerden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 18; Video Kayıt, 20):

- Bazı öğrencilerin derse yeterince katılamadığı fakat bunun uygulamadaki aksaklıktan ziyade öğrencilerin anlık durumlarından kaynaklanmış olabileceği,
- Ekip öğretimi modelinin etkili şekilde yürütüldüğü ve uygulamacılar arasında iş birliğinin arttığı,
- BEP'e ilişkin amaçların gerçekleştirildiği,
- Bir dahaki planlamada bu uygulamada aktif olmayan öğrenciler için planda özel yer verilmesi gerektiği.

Yansıtılmalı değerlendirme: Uygulama sonrası araştırmacının kendi değerlendirmesinde şu bulgulara ulaşılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 69):

- Yeniden iş birliği oluşmaya başladı.
- Öğretmenin motivasyonu geri gelmeye başladı.
- Ekip öğretimi modeli iş birliğinin artmasında önemli oldu.
- Araştırmacı artık kendisini okulöncesi öğretmeni gibi rahat hissediyor ve bu şekilde davranıyor.

3.2.5.5. On dokuzuncu uygulama

Birlikte planlama: 14.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen uygulamaya haftalık planlama doğrultusunda meslekler konusu ele alınmış ve Türkçe dil etkinliği ile drama etkinliği, bütünleşik etkinlik olarak planlanmıştır (Video Kayıt, 20). Planlama doğrultusunda şu kararlar alınmıştır:

- Doktorluk mesleğinin tek başına ele alınması ve bu doğrultuda doktor posteri ve doktor malzemelerinin materyal olarak kullanılması,
- Doktor malzemelerinin öğretmen, posterin araştırmacı tarafından hazırlanması,
- Ekip öğretimi modelinde posteri araştırmacının uygulaması, drama etkinliğinin de öğretmenin önderliğinde araştırmacının yardımcı rolünü üstlenerek yürütmeleri
- Dramada öğrenci özelliklerine göre rollerin belirlenmesi,
- BEP'le ilgili sosyal ve dile ilişkin amaçların belirlenmesi.



Görsel 3.17. On dokuzuncu uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda yürütülen uygulama 46 dk. sürmüştür (Uygulama Videosu, 19) ve uygulamada kullanılan materyaller Görsel 3.17'deki gibidir. Uygulamanın ilk kısmında poster uygulaması yapılırken öğretmen araştırmacının yanında konumlanmış, hem uygulamanın genelini hem de öğrencileri gözlemlemiştir. İkinci aşamasında ise iki uygulamacı birlikte hareket etmişlerdir (Uygulama Videosu, 19).

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmelere ilişkin bulgular şu şekilde ortaya çıkmıştır (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 18; Video Kayıt, 21):

- Poster uygulamasının planlanandan kısa sürdüğü, bunun sebebinin de öğrencilerin doktor mesleğini iyi bilmesinden kaynaklandığı,

- Özellikle drama etkinliğinde planlamaya göre her öğrenciye rollerin verildiği ve planlamanın doğru yapıldığı,
- Bu doğrultuda her öğrenci için belirlenen amaca ulaşıldığı gibi BEP'e ilişkin belirlenen amaçlara da ulaşıldığı,
- Ekip öğretimi modelinde uygulamacılar arasında iş birliğinin iyi gerçekleştiği kaydedilmiştir.

Yansıtma değerlendirme: Araştırmacının gerçekleştirdiği değerlendirmede ise şu bulgulara ulaşılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 70):

- Uyum adımı olduğu gibi araştırmacılar arasındaki uyumun tekrar üst düzeye çıktığı,
- Öğretmenin BEP amaçlarını ve öğrenci özelliklerine göre gerçekleştirilecek uyarlamaları zihninden ifade ettiği,
- Araştırmacının öğretmenin yeterlilikleri bağlamında gelişme gözlemlediği,
- Araştırmacının kendi mesleki gelişimine ilişkin gelişim gözlemlediği,
- Öğretmenin lider rolünü üstlenebilecek bir profil çizdiği.

Beş uygulamayı kapsayan bu döngüdeki ilk uygulamalarda araya giren zaman sebebiyle uygulamacılar arasında iş birliğinde zayıflama olduğu gözlemlenmiştir. Durum tespit edildikten sonra hemen haftalık planlamayla birlikte günlük planlar detaylandırılmış, ekip öğretimi modeli uygulanmış ve iş birliği artırılmıştır. Uygulamacıların ikisi de gerçekleştirdikleri toplantılarda ekip ruhunu tekrar hissettiklerini ifade ederek döngünün başındaki bocalamayı sonlandırmışlardır.

3.2.6. Liderin değişimi

17.02.2020 ile 28.02.2020 tarihlerini kapsayan ikinci aşamanın son adımı olan liderin değişimi sürecinde; iki kez ekip öğretimi, dört kez bir öğreten bir yardım eden, bir kez bir öğreten bir gözleyen, bir kez de istasyon öğretimi modeli olmak üzere toplam sekiz uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalarda planlama ve değerlendirme faaliyetlerinde öğretmenin toplantıları yürüten ve i-öğretim modelini belirleyerek rolleri dağıtan kişi olması amaçlanmıştır. Bununla birlikte planlama sırasında BEP'e ilişkin amaçları ve öğrenci özelliklerine göre gerçekleştirilecek farklılaştırmaları belirlemede öncü rol alması istenmiştir. Bunun amacı araştırmacının ortamdaki ayrılmasıyla birlikte

öğretmenin benzer uygulamaları planlayıp yürütecek konuma gelmesidir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin döngü Şekil 3.8.'deki gibidir.



Şekil 3.9. Liderin değişimi

3.2.6.1. Yirminci uygulama

Birlikte planlama: 17.02.2020 tarihinde meslekler ana konusu temelinde matematik etkinliği planlanmıştır. Planlama esnasında şu kararlar alınmıştır (Video Kayıt, 21):

- Hangi meslek başlıklı bir grafiğin oluşturulması,
- Grafiği zevkli hale getirebilmek için tombalayla birleştirilmesi,
- Ekip öğretimi modelinde uygulamacıların sırayla tombalayı öğrencilere çektirerek grafiğe işlemleri,
- Hangi meslekten kaç resmin tombalaya konulacağını belirlenmesi,
- Hangi öğrencinin hangi sayıları ifade edeceğinin ve ritmik sayma yapacağını belirlenmesi,
- BEP'e ilişkin, dil, işitme ve matematik amaçlarının edinilmesi.



Görsel 3.18. Yirminci uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama 45 dk. sürmüştür ve kullanılan materyaller Görsel 3.18'deki gibidir. Uygulama sırasında uygulamacılar posterin iki yanına konumlanmış tombalayı sırayla öğrencilere çektirerek tabloya işlemişlerdir (Uygulama Videosu, 20).

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmelerden elde edilen bulgular şu şekildedir: (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 20; Video Kayıt, 22);

- Planlamanın detaylı yapıldığı her dersin daha etkili yürütüldüğü,
- Uygulama özelinde araştırmacıların iş birliği içerisinde çalıştıkları,
- Materyallerin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde olduğu ve kullanıldığı,
- Hazırlanan plandaki amaçların gerçekleştirildiği ve öğrencilerin tamamının uygulamaya aktif katıldıkları,
- BEP'e ilişkin amaçların gerçekleştirildiği kaydedilmiştir.

Yansıtımlı değerlendirme; Uygulama sonrası araştırmacı kendi gerçekleştirdiği değerlendirmede aşağıda bulgulara yer vermiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 71):

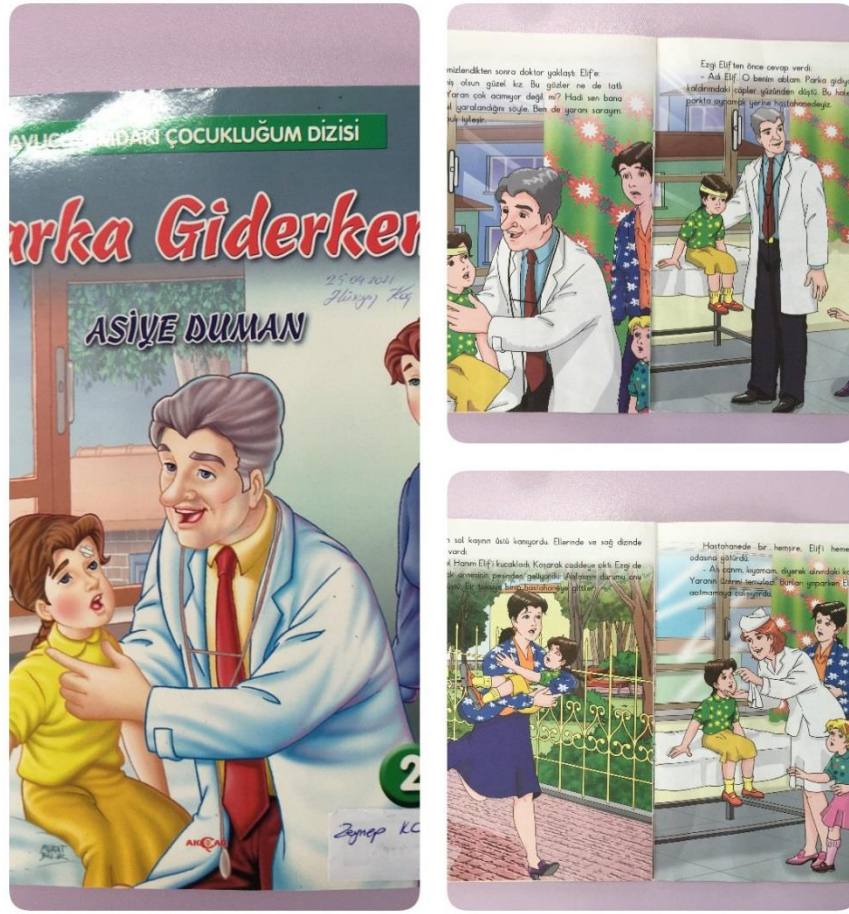
- Araştırmacı kendisini uygulamalarda ve sınıf içerisinde çok rahat hissetmektedir.

- Uygulamacılar arasındaki uyumun çok yüksek olduğunu düşünmektedir.
- Uygulamalar sırasında birbirlerinin eksiklerini çok güzel fark edip kapattıklarını belirtmiştir.

3.2.6.2. Yirmi birinci uygulama

Birlikte planlama: 18.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen uygulama için son kez meslekler konusunun Türkçe dil etkinliği üzerinden yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda planlamada şu kararlar alınmıştır (Video Kayıt, 22):

- Parka Giderken isimli hikâyenin uyarlanarak kullanılması ve destekleyici materyal olarak doktor malzemelerinin kullanılması,
- Materyalin öğretmen tarafından uyarlanarak hazırlanması,
- Bir öğretene bir gözleyen modelinde öğretmenin uygulayan araştırmacının gözleyen rolünde olması,
- Öğrenci özelliklerine göre sorulacak soruların planlanması, verilecek rollerin belirlenmesi,
- BEP'e ilişkin maddelerin belirlenmesi,
- Hedef öğrencilerin gözleyen tarafında daha dikkatli izlenerek detaylı not tutulması.



Görsel 3.19. Yirmi birinci uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda yürütülen uygulama 38 dk. sürmüştür ve uygulamada kullanılan materyaller Görsel 3.19'daki gibidir. (Uygulama Videosu, 21). Uygulama sırasında uygulayıcı olan öğretmen u düzenindeki sınıfın ortasına, araştırmacı ise onun yanında sınıfı tamamını görebilecek konumda yer almıştır. (Uygulama Videosu, 21).

Birlikte Değerlendirme: Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmelerden aşağıda bulgular elde edilmiştir (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 21; Video Kayıt, 23):

- Uygulayıcı rolündeki öğretmen gerçekleştirdiği uygulamada kendisini çok rahat hissettiğini ve artık bu tekniği rahatlıkla uyguladığını,
- Gözlemci rolündeki araştırmacının planlamadaki amaçlara ulaşıldığını net şekilde gözlemlediğini ve sınıftaki davranış problemlerinin çok aza indiğini ifade ettiği,

- Materyallerin öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu ve her öğrencinin planlandığı gibi uygulamaya katıldığı,
- BEP'e ilişkin amaçlara bu uygulamada da ulaşıldığı ve işitme yetersizliği olan öğrencinin her ders daha fazla uygulamalarda aktifliğini artırdığı kaydedilmiştir.

Yansıtımlı değerlendirme: Uygulama öncesi planlamada öğretmenin BEP'e ilişkin amaçları zihninden söylediği, sonraki dersin planlamasına ilişkin model önerisinde bulunduğu da kaydedilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 72; Video Kayıt, 23). Bununla birlikte öğrenci özelliklerine göre gruplamaya ilişkin fikir beyan ettiğini de kaydetmiştir. Ayrıca araştırmacı öğretmenin farklı yöntem ve tekniklere uyum sağladığını ve uygulamalarda bunları rahatlıkla gerçekleştirdiğini belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 72).

3.2.6.3. Yirmi ikinci uygulama

Birlikte planlama: 19.02 2020 tarihinde gerçekleştirilecek uygulama için evimiz konusu belirlenmiş ve bu konu dâhilinde Türkçe dil etkinliği gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda planlamada şu kararlar alınmıştır (Video Kayıt, 23):

- Materyal olarak maketler ve poster uygulanması,
- Materyallerin araştırmacı ve öğretmen tarafından ortaklaşa hazırlanması,
- Uygulamada istasyon öğretimi modelinin kullanılması ve bu model için önceki istasyon öğretimi uygulamasında alınan notlar doğrultusunda üçüncü bir yardımcı personelin ayarlanması,
- Birinci istasyonda araştırmacının, ikinci istasyonda öğretmenin ve üçüncü istasyonda yardımcı personelin durması,
- Yardımcı personele uygulama öncesi planlamanın anlatılarak bilgilendirilmesi,
- Öğrencilerin belirlenen seviyelere göre üç gruba ayrılması ve grupların istasyonlara hangi sıralamayla geleceklerinin belirlenmesi,
- BEP'ilişkin amaçların plana yerleştirilmesi,
- Değerlendirmelerde sorulacak soruların öğrencilerin özelliklerine göre belirlenmesi.



Görsel 3.20. Yirmi ikinci uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda uygulama üç kişiyle gerçekleştirilmiştir ve o güne kadarki en uzun uygulama olarak 60 dk. sürmüştür (Video Kayıt, 24). Yardımcı personel karşı okulda okuyan 8. Sınıf öğrencilerinde ayarlanmış ve uygulama öncesi öğretmen tarafından detaylı şekilde bilgilendirilmiştir. Uygulama sürecinde istasyonlarda uygulanan materyaller Görsel 3.20’deki gibidir.

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmelerde şu bulgular elde edilmiştir (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 22; Video Kayıt, 24):

- Üçüncü istasyonda bir yardımcı personelin bulunmasının uygulamayı daha kolay ve sistematik hale getirdiği,
- Her istasyonda öğrencileri hem tekrar etme hem de yeni bilgi edinme yolu açıldığı için bu modelin çok işlevsel olduğu,
- Farklı istasyonlardaki uygulamacıların gerekli anlarda yeterince iletişim halinde oldukları,

- Planlamada belirlenen amaçlara ulaşıldığı ve BEP'e ilişkin amaçların duruma göre ilerleyen süreçte revize edilip artırılabilceği.

Yansıtma değerlendirme: Uygulama sonrası araştırmaacı kendi gerçekleştirdiği değerlendirmede şu bulgulara yer vermiştir (Araştırma Günlüğü, 73):

- Geçmiş deneyimlerden ders çıkarılarak son derece etkili bir istasyon ğretimi uygulanmıştır. nc istasyonda da bir yardımcının olduğu bir istasyon ğretimi modeli rneği olmamasına karşın küçük yaş grubunda bu şekilde çok daha iyi olmuştur.
- Öğretmenin belirlediği amaçlar ve gruplama son derece yerinde olmuştur.
- Araştırmaacı fark ettirmeden öğretmene daha fazla sorumluluk yüklemeye başlamıştır.

3.2.6.4. Yirmi nc uygulama

Birlikte planlama: 20.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen uygulama için daha önceden belirlenen evin bölümleri konusuna ilişkin Türkçe Dil Etkinliği gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır (Video Kayıt, 23). Bu doğrultuda planlamada şu kararlar alınmıştır:

- İyi Uykular Farecikler hikâye kitabının uyarlanması ve küvet, klozet, sabun, havlu gibi destekleyici materyallerin kullanılması.
- Bir öğreten, bir yardım eden modelinin uygulanarak araştırmaacının uygulayan, öğretmenin yardım eden rolünde olması,
- Yardımcı rolündeki uygulamacının hangi öğrencilerin yanında yer alacağının belirlenmesi,
- Materyal kullanımında hangi öğrenciye hangi materyalin kullandırılacağı ve sorulacak soruların belirlenmesi,
- BEP'e ilişkin amaçların plana yerleştirilmesi.



Görsel 3.21. Yirmi üçüncü uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama 49 dk sürmüştür (Uygulama Videosu, 23) ve uygulama sürecinde kullanılan materyaller Görsel 3.21'deki gibidir. Uygulama sürecinde öğretmen belirlenen öğrencilerin arasına konumlanarak uygulama sırasında belirlenen öğrencilere yardımcı olmuştur (Uygulama Videosu, 23).

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmelerde aşağıdaki bulgular elde edilmiştir toplantısında şunlar kaydedilmiştir (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 23; Video Kayıt, 24):

- Bir öğretene bir yardım eden modelinin ilk kez kullanılmasına rağmen hem odak öğrencilere yardım etme açısından hem de sınıfı gözleme açısından son derece etkili bir uygulama olduğu,
- Yardım eden rolündeki uygulamacının odaklanan öğrencileri motive etmekte önemli bir rol üstlendiği,

- Destekleyici materyallerin öğrencilerin ilgisini çektiği ve hepsinin derse katılmak için uğraştığı ve bunun gerçekleştirildiği,
- Plandaki amaçların gerçekleştirildiği.

Ayrıca toplantıda öğretmenin planlama sürecinde liderlik görevini üstlenebileceği ve devamındaki süreçte öğretmenin daha fazla inisiyatif alabileceği konuşulmuştur (Video Kayıt, 24). Bu görüşmenin ardından araştırmacı komite üyeleriyle telefon görüşmesi yaparak mevcut durumu betimlemiş ve lider konumuna öğretmenin geçmesini önermiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 73). Bu önerinin ardından komite üyeleriyle birlikte şu kararlar alınmıştır:

- Planlamanın aynı şekilde haftalık olarak yapıp devam etmesi,
- Öğretmenin planlama evrakını kendisinin doldurarak toplantıları yönlendirmesi ve modelleri belirleyen kişi olması.
- Araştırmacının verilen rollere ilişkin fikir belirtmekle birlikte lidere uyum sağlaması.
- Başarılı şekilde birkaç uygulama daha gerçekleştirildiği takdirde uygulamanın sonlandırılabilirliği.

3.2.6.5. Yirmi dördüncü uygulama

Komitede alınan kararlar doğrultusunda 23.02.2020 tarihinde öğretmenle telefon görüşmesi gerçekleştirilerek komite toplantısında alınan kararlar bildirilmiş ve 20.03.2020 tarihinde öğretmenle araştırmacı arasında gerçekleştirilen toplantıda da belirtildiği (Video Kayıt, 24) şekilde öğretmenin lider rolünü üstlenmesi kararlaştırılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 75).

Birlikte planlama: Haftada dört uygulama gerçekleştirilecek şekilde hayvanlar ana konusu belirlenmiş, Türkçe dil etkinliği planlanmıştır. Planlama doğrultusunda şu kararlar alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 75):

- Evcil ve yabani hayvanlar konusunun işlenmesi için evcil ve yabani yazılı kartların ve hayvan figürlerinin materyal olarak hazırlanması,
- Materyallerin öğretmen tarafından hazırlanması,
- Ekip öğretimi modelinin her hayvan için uygulamacılar arasında sırasıyla yürütülmesi,
- Hangi hayvanın hangi öğrenciye sorulacağının belirlenmesi,

- BEP’e ilişkin işitsel ve dil gelişimi amaçlarının belirlenmesi kararları alınmıştır.



Görsel 3.22. Yirmi dördüncü uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama 37 dk. sürmüştür (Uygulama Videosu, 24) ve uygulamada kullanılan materyaller Görsel 3.22’deki gibidir. Uygulama sırasında öğretmenler yan yana oturmuş ve hayvanların olduğu kutuyu ortalarına konumlandırmışlardır.

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmelerden şu bulgular elde edilmiştir (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 24; Video Kayıt, 25):

- Ekip öğretimi modelinin uygulamacılar arasında iş birliği içerisinde uygulandığı,
- Materyallerin öğrencilerin dikkatini yeterince çekmediği için ilgilerinin toplanmasında sorunlar yaşandığı,
- BEP’e ilişkin belirlenen amaçlara ulaşılmış olmasına karşın diğer öğrenciler için belirlenen amaçların tamamına ulaşamadığı,
- Bir dahaki uygulamada materyal seçiminin daha iyi yapılması gerektiği, bazı öğrenciler için materyalin basit kaldığı.

Yansıtımlı değerlendirme: Araştırmacı gerçekleştirdiği değerlendirme şu bulgulara yer vermiştir (Araştırmacı Günlüğü, 76):

- Araştırmacı planlama ve değerlendirme faaliyetlerinde mümkün olduğunca az söz almaktadır.
- Öğretmen planlama ve değerlendirme faaliyetlerini büyük oranda geçmiş uygulamalara benzer şekilde yürütmektedir.

3.2.6.6. Yirmi beşinci uygulama

Birlikte planlama: Haftalık planlama doğrultusunda hayvanlar konusuna ilişkin Türkçe dil etkinliği planlanarak 25.02.2020 gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin planlamada şu kararlar alınmıştır (Video Kayıt, 24):

- Çiftlik hayvanları konusunun işlenmesi ve konuya ilişkin poster, magnetler, kartlar ve hayvan figürlerinin kullanılması.
- Magnet ve posterin araştırmacı, kartlar ve hayvan figürlerinin öğretmen tarafından hazırlanması,
- Bir öğretene bir yardım eden modeliyle uygulamanın yürütülmesi ve araştırmacının yardım eden, öğretmenin uygulayan rolünde olması,
- Hangi öğrencinin hangi hayvanı tanıtacağı ve magneti yapıştıracağının belirlenmesi,
- BEP'e ilişkin amaçların plana yansıtılması.



Görsel 3.23. Yirmi beşinci uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama 49 dk. sürmüştür (Uygulama Videosu, 25) uygulama sürecinde kullanılan materyaller Görsel 3.23'deki gibidir. Araştırmacı odak öğrenciler arasında konumlanarak sınıf düzeninin sağlanmasında yardımcı olmanın yanı sıra öğrencilerin anlamadığını fark ettiği noktalarda katkı sağlamıştır (Uygulama Videosu, 25).

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrasında gerçekleştirilen değerlendirmelerde şu bulgular elde edilmiştir (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 25; Video Kayıt, 25);

- Öğretmen alınan BEP amaçlarını plana bakmadan belirtmiş ve tüm amaçların gerçekleştiğini ifade etmiştir. Araştırmacı da bunu onaylamıştır.
- Bir öğretmenin bir yardım eden modelinin bir önceki aynı modelle gerçekleştirilen uygulamaya benzer şekilde etkili olduğu ve öğrencilere çok yarar sağlamasının yanı sıra gözleme yardımcı olduğu belirtilmiştir.

- Materyallerin öğrencilerin ilgisini büyük oranda çektiği ve plandaki hedeflere ulaşıldığı belirtilmiştir.
- Sonraki uygulamalarda da içeriğin uygun olması durumunda aynı modelin uygulanabileceği not edilmiştir.

Yansıtma değerlendirme: Araştırmacı uygulama sonrası gerçekleştirdiği değerlendirmede şu bulgulara yer vermiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 77):

- Öğretimde yoğun uygulamalardan dolayı yorgunluk belirtileri olduğu,
- Uygulamaların uzun süre devam etmesi halinde öğretmenin isteksizleşebileceği,
- Planlama ve değerlendirmelerde öğretmenin tüm maddeleri zihinden ifade edip teyit edebildiği.

3.2.6.7. Yirmi altıncı uygulama

Birlikte planlama: Hayvanlar konusuna devam edilen haftada Türkçe dil etkinliği ve drama bütünleşik etkinliği 26.02.2020 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama için planlamada öğretmen liderlik yapmış ve dersin içeriğinin oluşturulmasında tüm söz hakkı kendisinde olmuştur. Bu doğrultuda gerçekleştirilen planlamada (Video Kayıt, 25):

- Materyal olarak hikâye kartları, kelebek, arı ve çiçek kostümlerinin kullanılması,
- Bir öğretene bir yardım eden modelinin kullanılması ve öğretmenin öğretene, araştırmacının yardım eden rolünde olması,
- Materyallerin öğretmen tarafından hazırlanması.
- Hikâyede sorulacak soruların ve dramatizasyonda hangi öğrenciye hangi rolün verileceğinin belirlenmesi,
- BEP'e ilişkin amaçların plana yansıtılması kararlaştırılmıştır.



Görsel 3.24. *Yirmi altıncı uygulama materyalleri*

Birlikte uygulama: Planlama doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama 39 dk sürmüştür (Uygulama Videosu, 26) ve uygulamada Görsel 3.24'te yer alan materyaller kullanılmıştır. Araştırmacı planlamada belirtildiği şekilde önce odak öğrencilerin arasında oturmuş, dramatizasyon kısmında da öğrencilerin tamamına sırayla yardımcı olmuştur (Uygulama Videosu, 26).

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmelerden elde edilen bulgular maddeler halinde şu şekildedir (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 26; Video Kayıt, 26):

- Dramatizasyon eklenen uygulamaların daha zevkli ve ilgi çekici olduğu,
- İki uygulamacı olmasının uygulamaları kontrol ve yönlendirme açısından çok iyi olduğu,
- Bir öğretene bir yardım eden modelinin uygulamaları verimli hale getirdiği,
- Planlamadaki hedeflere ulaşıldığı,
- BEP'e ilişkin belirlenen amaçların gerçekleştiği not edilmiştir.

Yansıtımlı değerlendirme: Toplantı sonrasında öğretmen; “Arkadaşlar serviste iki öğretmen oldunuz işlerin rahatlamıştır dediler. Ne rahatlaması. Hoca geldiğinden beri iki kat çalışıyoruz dedim :D” ifadesini araştırmacı günlüğüne not etmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 78). Ayrıca aynı gün araştırmacı günlüğüne “Yarın belki son uygulama olur hocam dedim ve sevindiğini fark ettim. Ben de artık öğretmenin yorulduğunu hissediyorum.” ifadesini kaydetmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 78).

3.2.6.8. Yirmi yedinci uygulama

Planlama faaliyetinin tamamen öğretmen tarafından gerçekleştirilip araştırmacının sadece planı onayladığı yirmi yedinci uygulama 27.02.2020 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

Birlikte planlama: Hayvanlar konusu son kez Türkçe dil etkinliği ve matematik bütünleşik etkinliği olarak yürütülmüştür. Uygulamanın planlanmasında şu kararlar alınmıştır (Video Kayıt, 26):

- Havada, suda karada yaşayan hayvanlar konusunun hazırlanan poster, yapışkan hayvan resimleri ve hayvan figürleriyle uygulanması,
- Öğretmen yorgun görüldüğü için araştırmacı materyalleri kendisi hazırlamayı teklif etmiş ve materyallerin araştırmacı tarafından hazırlanması kabul edilmiştir.
- Bir öğretene bir yardım eden modelinde öğretmenin uygulayan, araştırmacının yardım eden rolünde olması,
- Araştırmacının belirlenen odak öğrencilerin arasında oturması,
- Hangi öğrenciye hangi hayvan ve sayının sorulacağını belirlenmesi,
- BEP’e ilişkin amaçların plana yansıtılması.



Görsel 3.25. Yirmi yedinci uygulama materyalleri

Birlikte uygulama: Hazırlanan plan doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama 21 dk sürmüştür (Uygulama Videosu, 27) ve uygulama sürecinde kullanılan materyaller Görsel 3.25'teki gibidir. Uygulama sırasında planda belirtildiği şekliyle araştırmacı odak öğrencilerin yanına oturmuş, sınıf yönetimi konusunda da öğretmene yardımcı olmuştur (Uygulama Videosu, 27).

Birlikte değerlendirme: Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmelerde şu bulgular elde edilmiştir: (Öğretmen Ders Değerlendirme Formu 27; Video Kayıt, 27);

- Materyallerin öğrencilerin ilgilerini çektiği ve seviyelerine uygun olduğu,
- Planlamadaki amaçların gerçekleştirildiği,
- BEP'e ilişkin belirlenen amaçlara ulaşıldığı,
- Bir öğretene bir yardım eden modelinin iş birliği içerisinde yürütüldüğü,
- Uygulamacılar arasında iş birliği sağlandığı.

Ayrıca araştırmacı tarafından komite üyeleriyle görüşmelerin gerçekleştirileceği, bu uygulama itibarıyla araştırmanın uygulama sürecine son verilebileceği öğretmene iletilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 79).

27.02.2020 tarihinde uygulama videoları ve toplantı analizleri komite üyelerine iletilmiş, ertesi gün toplantı talebinde bulunulmuştur (Araştırmacı Günlüğü, s. 79). Komite üyeleriyle ortak saat belirlenememesi sebebiyle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular tartışılmıştır. Araştırmacı verilerin doygunluğa ulaştığını hissettiğini ve öğretmenin süreçten yorulduğunu ifade etmiştir. Görüşmeler sonucunda (Araştırmacı Günlüğü, s. 79);

- Verilerin doygunluğa ulaştığı,
- Planlama doğrultusunda öğretmenin liderlik rolünü başarıyla gerçekleştirdiği,
- Öğretmenin uygulamalarında farklı yöntem ve teknikleri kullanabilir hale geldiği,
- Araştırmanın uygulama boyutunun bu noktada sonlandırılabilirliği kaydedilmiştir.

Aynı gün araştırmacı öğretmenle iletişime geçerek uygulama sürecinin sonlandırıldığını, ilerleyen süreçte genel değerlendirme, öğrenci gelişim raporlarının ve BEP'in değerlendirilmesi için görüşmeler gerçekleştirileceğini ifade etmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 79).

Araştırmanın ikinci aşamasının son adımı olan liderin değişimi de bu şekilde tamamlanmıştır. Bu döngü içerisinde liderliğin araştırmacıdan öğretmene geçtiği, öğretmenin bağımsız şekilde planlama ve değerlendirmeleri gerçekleştirebildiği, uygulamanın içeriğine göre i-öğretim modellerine karar verebildiği ifade edilebilir.

3.3. Üçüncü Aşama: Genel Değerlendirme

Araştırmanın üçüncü aşaması olan genel değerlendirme aşamasında; öğretmenle gerçekleştirilen son görüşmeye ilişkin bulgular, uygulama sonrası katılımcı öğrencilerin genel değerlendirmesi ve uygulamalara ilişkin genel istatistikler başlıkları altında ele alınmıştır.

3.3.1. Öğretmenle gerçekleştirilen son görüşmeye ilişkin bulgular

Yaşanan pandemi sebebiyle öğretmenle gerçekleştirilmesi planlanan görüşme sürekli ileri tarihe ertelenmek durumunda kalmıştır. Öğretmenin eşinin sağlık çalışanı olması da görüşmenin ertelenmesinin sebepleri arasında gösterilebilir. Planlamada

yaşanan gecikmenin ardından 21.05.2020 tarihinde öğretmenle Zoom programı üzerinden online olarak son görüşme gerçekleştirilmiş (Araştırmacı Günlüğü, s. 82). Gerçekleştirilen görüşme 79 dakika sürmüş ve aynı program üzerinden kayıt altına alınmıştır (Video Kayıt, 29). Görüşme sürecinde öğretmene aşağıdaki başlıklar altına sorular yöneltilmiştir:

- Uygulamalar hakkındaki genel görüşleri,
- Planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin görüşleri,
- İ-öğretime ilişkin genel görüşleri,
- İ-öğretim modellerine ilişkin genel görüşleri,
- Gerçekleştirilen uygulamanın mesleki gelişime etkisi,
- Ne olsa daha iyi olabilirdi?
- İdareciler, veliler ve meslektaşların uygulamaya ilişkin görüşleri,
- BEP'e ilişkin görüşleri,
- Sınıftaki öğrencilerin bireysel gelişimlerine ilişkin görüşleri,

Görüşmenin analizinden elde edilen bulgular yukarıdaki sırayla ele alınmış fakat BEP'e ilişkin görüşler, aile görüşmesi ve BEP formuyla birlikte, sınıftaki öğrencilerin bireysel gelişimlerine ilişkin görüşler ise araştırmacı notları ve eğitsel değerlendirme formuyla birlikte farklı başlıklar altında açıklanmıştır (Video Kayıt, 29).

Zeynep Öğretmen uygulamaya ilişkin başlangıçta belli sıkıntılar olduğunu; “İlk başladığımızda tabii ki yani çok verimli ve aktif olmadık. Çünkü hem birbirimizi tanımıyorduk, hem çocukları tanımadığımızdan nasıl tepki vereceğini bilmiyorduk... O ne yapacak, ben girecek miyim pasif kalma durumları oldu.” ifadesiyle açıklamıştır (Video Kayıt, 29, 105-108 str). Ayrıca uygulamanın ilk aşamasına ilişkin; “İlk başta acabaları mesleki yetersizliklerim var mı? Yapamıyorum muyum? Bu kâbus gibiydi bana işte.” ifadelerine yer vermiştir (Video Kayıt, 29, 377-378 str.)

Süreçteki uyumu ve uygulamaları;

“Başında 5 tane etkinlikte daha az aktifsek ondan sonra planlamaya geçtik, çocukların özelliklerine göre, bundan zevk almaya başladılar. Bu etkinliği de şöyle çeşitlendirelim ya da şunu da katalım daha iyi olur gibi düşündüğümüz için diğer etkinlikler daha çok verimli oldu.” ifadesiyle açıklamıştır (Video Kayıt, 29, 110-113 str.).

Uyum sonrası uygulamalara ilişkin ayrıca; “Sonra birbirimizin farkına varınca eksiklikleri atınca daha çok aktif olunca ve daha çok zevk alınca diyorsun ki: Aaa ben

güzel şeyler yaptım hem kendime güzel şeyler kattım hem de Ayşe'ye.” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur (Video Kayıt, 29, 383-385 str.).

Planlama sürecine ilişkin Zeynep Öğretmen; “Planlama sürecinde ilişkin tüm çocukların gelişimi özelliklerini, ilgi ve isteklerini göz önünde bulundurarak planlama yaptık... Ayşe'yi de işin içine dâhil ederek, tüm çocukları katarak iyi bir eğitim yaptığımızı düşünüyorum.” ifadesinde bulunmuştur (Video Kayıt, 29, 48-52 str.). Hem planlama hem değerlendirme sürecini bir arada olumlu olarak değerlendirdiği şu ifadeyle de konuya açıklık getirmiştir:

“Ders sonlarında değerlendirme yaptık, değerlendirmelerimiz güzeldi. Objektif olmaya çalıştığımızı düşünüyorum. Eksik olduğumuz yönleri birbirimize gösterdik. Şurada şunu yapmıştık, burada bunu yapmayalım diyerekten devam ettik. Her ders sonunda yaptığımız değerlendirmeler tabii bir sonraki dersi daha etkili yapmamızı sağladı bizim.” (Video Kayıt, 29, 81-87 str.).

Uygulamaya ilişkin ise hem farklı yöntem ve teknikler kullanıldığını, hem öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurulduğunu hem de farklı materyallerin kullanılmasının etkililiğini şu ifadelerle açıklamıştır: “Ders esnasında farklı yöntem teknikler kullandık... Buluş da kullandık, istasyon tekniği de kullandık. Yani çeşitlendirdik, farklı gelişime sahip olanları bu şekilde katmış olduk.” (Video Kayıt, 29, 75-77 str.). Ayrıca konuya örnek niteliğinde şu ifadesi de bulgular arasında yerini almıştır: “Bazı öğrenci durağan etkinliği çok seviyordu. Çocuk dinlemeyi seviyor, durağan olduk.” (Video Kayıt, 29, 78-79 str.). Farklı materyallerin kullanımına ilişkin ise şu ifadelerle yer vermiştir:

“Materyallerimizi çocukların yaş, gelişim özelliklerine göre bütün çocukları katacak şekilde basit, anlaşılır, dikkat çekici olmasına dikkat ederek yaptık. Bence gayet de güzel, zevk olarak katıldılar, dikkatlerini çekti. Materyal kullandığımız için daha etkin bir öğretim gerçekleştirdiğimizi düşünüyorum.” (Video Kayıt, 29, 65-70 str.).

İ-öğretim uygulamasına ilişkin beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı sorulduğunda ise; “Benim beklentilerimi karşıladı. İlk başta acabalarım oldu. Yani söyleyince nasıl olacak? Ben kendi başıma şey yaparken bile sıkıntı yaşıyorum. Sınıfta bir kişi daha olacak, nasıl olacak?” (Video Kayıt, 29, 185-188 str.) şeklinde sorgulamalarını açıklamış, ardından da; “... iki öğretmen anlaşmaya başlayınca her biri kendince bir şeyler katarak, farklılık sunarak farklı anlatarak daha verimli olduğunu düşünüyorum.” ifadesiyle olumlu görüşünü dile getirmiştir (Video Kayıt, 29, 193-195 str.). Bu düşüncesini aşağıdaki ifadeyle de desteklemiştir:

“Bence gayet başarılı bir model ya yani bana göre. Çünkü beraber bir sınıfta eğitim öğretimi iki öğretmen planlıyor ve yoğun eğitim veriyor. Öğretmenler beraber yapıyor... Bir öğretmenin eksik kaldığı yeri diğer öğretmen tamamlıyor. Öğretmenin atladığı, göremediği pasif kalan çocuğu diğer öğretmen aktif kılıyor. Bu şekilde iş birliği ile eğitim bence gayet başarılı çünkü sınıfta iki göz yerine dört göz oluyor. Dört göz olması demek tüm çocukları katmak anlamına geliyor.” (Video Kayıt, 29, 174-179 str.).

İ-öğretim uygulamasında bir özel eğitimciyle birlikte çalışmaya ilişkin Zeynep Öğretmen şu ifadeye yer vermiştir:

“ Özel Eğitim Öğretmeninin şöyle bir avantajı var. Özel eğitim öğretmeni hani farklı çocuklarla ilgili basite indirgeyebiliyor, onun anlayabileceği seviyeyi daha iyi gözlemlediği için her çocuğa ulaşabilecek kapasitede. O en basitine de indirgeyebiliyor. En yükseğine de çıkarabiliyor. Yani çocukların gelişim gözlemini daha iyi yapabiliyor... Daha fazla çocuk açısından gözlem yapıyorsunuz. Aktif bir şekilde gözlediğiniz için çocukları daha iyi tanımaya odaklı. Sizin en büyük avantajınız diye düşünüyorum ve özel eğitim öğretmenin çocukların bireysel özelliklerine daha çok dikkate aldığı için daha verimli eğitim sağladığını düşünüyorum.” (Video Kayıt, 29, 208-216 str.).

İ-öğretim uygulamasının yaygınlaşabilirliğine ilişkin ilk etapta; “Bence çok verimli olur çünkü uygulanabilir... Bir özel eğitim öğretmeniyle beraber iş birliği ile öğretim yapılarak daha verimli kaynaştırmanın olacağını, düşünüyorum.” (Video Kayıt, 29, 221-224 str.) ifadesine yer verdikten sonra; “... Aslında bu iş birliği ile öğretim modelinin uygulanabilirliğini siz ilk sorduğunuzda çok güzel uygulanabilir dedim ama sonradan düşününce aslında öğretmenlerin sınıf içerisinde zannederim egolarının biraz çarpışabileceği için sıkıntı olacaktır” (Video Kayıt, 29, 265-268 str.) şeklinde görüş bildirmiştir. Kendi yürüttüğümüz süreci de örnekleyerek şu açıklamayı da eklemiştir:

“... Biz birbirimizi eleştirmekten de çekinmedik, hatalarımızı söylemekten de çekinmedik. Çünkü bunları biz birbirimizi yıpratmak için değil, sadece yaptığımız etkinlikleri daha verimli hale getirmek, öğretim sürecini daha güzel, hem kendi açımızdan hem çocuklar açısından ve verimli kılmak için yaptığımızı biliyorduk. Demek ki bu modelin yürütülebilmesi için öğretmenlerin buna açık olması lazım.” (Video Kayıt, 29, 272-26 str.).

Tek tek i-öğretim modellerine ilişkin olarak da Zeynep Öğretmen değerlendirmelerinde ekip öğretimine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır: “Ekip öğretim beraber yaptığımız öğretim çok başarılı. Bana göre en iyi model o.” (Video Kayıt, 29, 282 str.). Bir öğreten bir gözleyen modeline ilişkin olarak ise şu ifadeye yer vermiştir:

“Bir öğreten, bir gözleyen de güzel. Şu açıdan güzel, eksik olan tarafını sana gözlemleyen, gözleyen kişi söylüyor. Bakın hocam şurada şöyle yaptınız, şöyle şöyle olsaydı ya da şurada şu çocuğu aktif kılmadınız göz ardı ettiğiniz o çocuğun katılmasına izin vermediniz.

Çocuk katılmak için çaba sarf etti ama siz görmediniz. Böyle söyleyerek, öğretmen evet ben burada bunu yaptım. Eksikliğin bu...” (Video Kayıt, 29, 284-288 str.).

İstasyon öğretimine ilişkin ise; “İstasyon da bana göre çok güzel. Benim en çok zevk alarak mutlu olarak çocukları aktif kıldığımız. Sadece tek sıkıntımız. Keşke daha çok bölünebilsek daha az çocukla.” (Video Kayıt, 29, 291-292 str.) ifadesini kullanmıştır. Bir öğretene bir yardım eden modeliyle ilgili olarak ise öğretmenin şu ifadesi bulgular arasında yerini almıştır:

“Bir öğretene bir yardım eden. Bu da Ayşe için en güzel model. Mesela benim söylediğimi siz Ayşe’ye; bak Ayşe bunu söylüyor öğretmenin diyerek orada dikkatini toplayarak onu aktif kılarak kattınız. Bir de daha şey söyleyeyim az katılan çocukları hani daha gelişim olarak şey olan çocukları o şekilde aktif kılmaya çalıştınız Bence gayet güzeldi o model de.” (Video Kayıt, 29, 311-315 str.).

Son olarak alternatif öğretim modeline ilişkin öğretmenin;

“Alternatif öğretim. Ben kendi adıma çok olmamıştı. O da gene sınıfın fiziki şartlarıyla ilgili. Tabii tuvalete gitmek isteyen oldu, gidemedi o oradan sığamadığı. Bizim sesimiz size geldi sizin sesiniz bize geldi. Fiziki şartlar sebebiyle çok zor oldu.” (Video Kayıt, 29, 320-322 str.)

ifadesi bulgular arasında yerini almıştır. Modellerin hepsinin farklı olumlu yönleri olduğunu, alternatif öğretimin ise fiziki şartlardan dolayı etkili olmadığını Zeynep Öğretmen açıklamıştır.

Gerçekleştirilen uygulamaların mesleki gelişimine olan katkısını ise;

“Mesleki gelişimime tabii ki katkısı oldu. Yani mesela sınıfıma gelmiş olan özel gereksinimli bir öğrenciye nasıl yaklaşacağımı, neler yaptırabileceğimi. Mesela günlük rutinlerinin neler olduğunu, ne yaptırırsam daha çok katkı sağlayacağımı, hangi model yöntem strateji kullanırsam daha iyi olacağını öğrenmiş oldum açıkçası.” (Video Kayıt, 29, 361-364 str.)

ifadesiyle açıklamıştır. Ayrıca konuyu “Mesela ben istasyon tekniğini meslek hayatımda hiç uygulamadım... Ben bu yöntemin çok iyi olduğunu biliyordum ama uygulama fırsatım olmadı ve gördüm ki gerçekten çok güzel bir yöntem. Çocuklara çok güzel kazanımlar da bulunuyor.” (Video Kayıt, 29, 369-372 str.) ifadesiyle örnekle detaylandırmıştır

Araştırmanın nasıl daha iyi hale gelebileceği sorulduğunda ise; “Yani hemen hemen aynı şeyleri uygulamaya çalışırdım.” (Video Kayıt, 29, 507 str.) ifadesiyle konuya giriş yapmıştır. Devamında ise; “... Okula gelişten gidiş saatine kadar olan bir eğitim ve öğretim planlamaya çalışırdım ki hem böyle daha çocukların aktif olduğu yani kısa kısa değil de o şekilde planlardım diye düşünüyorum. Planlayabilmeye çalışırdım.”

(Video Kayıt, 29, 508-511 str.) ifadesiyle planların tam günü kapsayacak şekilde yapılmasının genel verimliliği artırabileceği yönündeki düşüncesini ortaya koymuştur.

Ekibin iyileştirilmesiyle ilgili olarak da; “Hocam ben idarecilerin bu ekipte sadece fikirlerinin olduğunu düşünüyorum” (Video Kayıt, 29, 478 str.) ifadesiyle idarecilere atıfta bulunduktan sonra; “Hani ekipte varlar mı yoklar mı belli değil. Ben ekip kurmak istesem bir daha idareci almam. Onun yerine özel eğitimle ilgili çok donanımlı bir hoca alırım yani idareci olarak onu görürüm en başta. Şimdi bana bir şey katacak bir insanı şey yaparım.” (Video Kayıt, 29, 481-483 str.) şeklindeki fikirlerini beyan etmiştir.

Son olarak okul idarecileri, veliler ve meslektaşlarının gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin görüşlerini de idarecileri yönelik olarak; “Furkan Bey (Müdür) şey diye düşünüyordu. Sınıfta bir öğretmen daha var, rahat ediyordur. Bünyamin Bey (Müdür Yrd.), sınıfta bir öğretmen daha var, yükü daha çok artıyor. İki farklı açıyla baktılar.” (Video Kayıt, 29, 450-452 str.) şeklinde belirtmiştir. Velilere ilişkin olarak ise; “Velilerin bakış açısı böyle sizin gelmeniz onları mutlu etti” (Video Kayıt, 29, 458 str.) ifadesinin ardından; “Bence sizin olmanızdan çok mutluluklar. Yani sınıfta iki öğretmenin böyle iş birliği yapması onlar için olumlu bir şey oldu tabi. Çünkü veliler çocuklarına bir şeyler kattığımızı düşündükleri için çocuklardan öyle dönüt aldığı için mutlu oldular.” (Video Kayıt, 29, 465-468 str.) ifadelerine yer vermiştir. Meslektaşlarının düşüncelerini ise şu şekilde açıklamıştır:

“Onlar güzel bir şey katkı sağladığımızı düşündüler. Ama hocam dediğim gibi yani kime söyleseniz: Sınıfında başka bir öğretmen mi? Yabancı bir öğretmen mi? Ay zor oluyordur falan. Ama gerçi o yapıyorsa sen oturuyorsun dinleniyorsundur. Ben de asıl o zaman daha zor oluyor, beraber çok çalışıyoruz diyordum, böyle şeylerle karşılaştık yani.” (Video Kayıt, 29, 432-435 str.).

Görüldüğü gibi Zeynep Öğretmen yürütülen uygulamanın başında zorluklar yaşadığını fakat süreçte iş birliği ve partnerler arasındaki uyum arttıkça uygulamanın keyifli hale geldiğini ifade etmiştir. Genel uygulamadan memnuniyetinin yanı sıra, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin de hem kendisine hem de sınıftaki öğrencilerin tamamına yarar sağladığına vurgu yapmıştır. Bununla birlikte i-öğretimin her modelinin farklı avantajları olduğunu belirtmiş fakat alternatif öğretim modelinin fiziki şartlardan dolayı etkili uygulanamadığını belirtmiştir. Ayrıca etkili bütünleştirme uygulamaları için özel eğitim öğretmeniyle birlikte yürütülen i-öğretimin çok yararlı olabileceğini ifade etmiştir.

Gerçekleştirilen uygulamanın daha iyi hale gelebilmesi için tüm günün planlanması ve ekip üyelerinin daha farklı seçilmesini önermiş, modelin uygulanabilirliğinin ise öğretmen özelliklerine bağlı olarak zor olabileceğini belirtmiştir. Son olarak veliler tarafından uygulamanın olumlu görüldüğünü, idareci ve meslektaşları tarafından ise tam olarak anlaşılamadığını ifade etmiştir.

Takipteki başlıklarda öğrencilerin süreçteki gelişimleri ele alınmış, öğretmenle gerçekleştirilen son görüşmenin bulgularının bir kısmı, o başlıklar altında sunulmuştur.

3.3.2. Uygulama sonrası katılımcı öğrencilerin değerlendirilmesi

Gerçekleştirilen uygulama sonrası sınıftaki tüm öğrencilerin değerlendirmesi için; öğrenci bireysel gözlem formu, eğitsel değerlendirme formu ve öğretmenle yapılan son görüşmeden elde edilen veriler kullanılmıştır. Ayrıca işitme yetersizliği olan Ayşe'nin değerlendirilmesinde, öğrencinin BEP'i de analizlere katılmıştır. Bu bağlamda verilerin analizinden elde edilen bulgular takipteki başlıklarda öğrenci isimleriyle tek tek ele alınmıştır.

3.3.2.1. Ayşe

Ayşe'ye yönelik gerçekleştirilen ilk davranış değerlendirmesinde; genellikle akranlarıyla uyumlu davranışlar göstermesiyle birlikte, zaman zaman iletişimsel problemlerden dolayı sıkıntı yaşadığı, etkinlikleri anlamakta güçlük çektiği ve yeterli katılımı sağlayamadığı belirtilmiştir (Ses Kaydı, 7; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu). Yürütülen sürecin sonunda ise Ayşe'nin akranlarıyla uyumunun arttığı, etkinliklere aktif olarak katıldığı ve söz istediği, iletişim becerilerinin geliştiği kaydedilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 83; Eğitsel Değerlendirme Formu; Video Kayıt, 29). Bununla birlikte etkinliklerde ve serbest zaman etkinliklerinde, akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişime geçtiği, basit isteklerini sözel olarak dile getirdiği de ortaya konmuştur (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29).

Standart akademik gelişim formunda yer alan; bilişsel gelişim, dil gelişimi, motor gelişim, sosyal-duygusal gelişim ve özbakım becerilerinin gelişimi alanlarının her birinde gelişim kaydettiği de ifade edilebilir (Eğitsel Değerlendirme Formu). Bununla birlikte öğrenci için geliştirilen BEP amaçları incelediğinde kaydedilen gelişmeler, gelişim alanlarına göre şu şekilde ortaya konmuştur (Araştırmacı Günlüğü, s. 83-84; BEP Formu; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29):

Araştırmanın başında dil eğitimine ilişkin performans olarak sadece konuşma seslerine benzer sesler çıkarırken, araştırmanın sonunda öğrencinin;

- İsmine tepki verdiği,
- Ritmik hece tekrarı yaptığı,
- Konuşmadaki değişik ses tonlarını fark ettiği,
- Tek heceli sözcükler kullandığı,
- Sözcük tekrarı yaptığı ana amaçlarına ve
- İki ve daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurar uzun dönemli amacının alt amaçlarının yarısına ulaştığı bulunmuştur.

İşitme eğitimine ilişkin araştırma öncesi öğrencinin sadece sesi fark ettiği kaydedilmiştir. Araştırma sonunda ise aşağıda belirlenen uzun dönemli amaçlara yönelik kısa dönemli amaçları büyük oranda gerçekleştirdiği kaydedilmiştir;

- Sesin benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt eder.
- Sesin inceliğini, kalınlığını ayırt eder.
- Sesin uzunluğunu, kısalığını ayırt eder.
- Çevresel sesleri tanır.
- Konuşma seslerini tanır.

Sosyal iletişim amaçları bağlamında ise öğrencinin; basit selamlaşma ve vedalaşma sözcüklerini kullandığı, konuşanı dinlediğini, jest ve mimiklerle belli ettiği, karşılıklı konuşmaları başlatıp, sürdürüp ve tamamladığı kaydedilmiş, kendini tanıtmaya uzun dönemli amacını ise yeterli sözcük dağarcığı bulunmadığı için gerçekleştiremediği kaydedilmiştir. Okuma yazma amaçları göz önünde bulundurulduğunda ise öğrencinin;

- Resimdeki hataları bulur.
- Resimdeki eksikleri bulur.
- Benzer nesne resimleri arasındaki farklılıkları bulur.
- Nesne resimlerini isimlerine göre eşler.
- Yazı araç gereçlerini tanır.
- El göz koordinasyonunu sağlar uzun dönemli amaçlarına ulaştığı,
- “Temel çizgiler çizer” uzun dönemli amacının, bazı kısa dönemli amaçlarına ulaştığı kaydedilmiştir.

Matematik eğitimi amaçları göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin araştırma öncesi değerlendirilmesinde; benzer nesneleri eşlediği, farklı olan nesneleri ayırt ettiği,

nesneleri renklerine göre eşlediği ve nesneleri şekillerine göre eşlediği belirtilmiştir. Araştırma sonunda ise; “uzamsal ilişkileri ifade etmek için uygun terimleri kullanır” uzun dönemli amacına ilişkin bazı kısa dönemli amaçları, “geometrik şekilleri ayırt eder” uzun dönemli amacına ilişkin bazı kısa dönemli amaçları ve birer ritmik sayar uzun dönemli amacına ilişkin, nesnelerin arasından 5’e kadar olan nesneleri seçer kısa dönemli amaçlarına ulaştığı ortaya konmuştur.

Bilişsel gelişime ilişkin; üç küple köprü yapar ve iki vücut bölümü içeren insan resmi çizer performansıyla araştırmaya başlayan öğrenci, araştırmanın sonunda;

- Altı parçalı, ilişkili yapbozu tamamlar.
- Arkadaşı ile çatışma durumlarını ya da herhangi bir nesneyi elde etme gibi günlük hayatta karşılaştığı basit problemleri çözer, becerilerini gerçekleştirmiş,
- En fazla üç sayı atlayarak 1’den 10’a kadar birer ritmik sayar.
- Günlük yaşamda karşılaştığı iki rakamın adını söyler, uzun dönemli amaçlarını da 5 rakamına kadar gerçekleştirmiştir.

İnce motor becerilerine ilişkin belirlenen on dokuz BEP maddesinden on beşini büyük oranda gerçekleştirdiği, kaba motor becerilerine ilişkin belirlenen on sekiz maddenin ise on üçünü gerçekleştirdiği kaydedilmiştir. Sosyal-duygusal becerilerine ilişkin belirlenen on iki amacın yedisini gerçekleştirdiği, üçünü yarım gerçekleştirdiği, ikisini ise gerçekleştiremediği ortaya konmuştur. Yarım gerçekleştirilen ve gerçekleştirilemeyen amaçların dil becerilerinin gelişimiyle ilgili olduğunu da ifade etmek gerekir. Son olarak uyum becerilerine ilişkin belirlenen on dört amacın yedisinin gerçekleştirildiği de ortaya konmuştur.

Bulgulardan da anlaşılabileceği gibi Ayşe’nin akademik ve sosyal gelişiminde ilerlemeler kaydedildiği ortadadır. Bu süreçte araştırmacı tarafından sağlanan aile eğitiminin ve ÖÖERM’le yapılan iş birliğinin de gelişim sürecine katkı sağladığı düşünülebilir. Ayrıca öğretmenin, araştırmacının olmadığı zamanlarda da düzenli şekilde işitme cihazı kontrollerini gerçekleştirmesinin ve öğrencinin yaşadığı çevredeki zengin girdilerin de benzer şekilde sürece olumlu katkılarından söz etmek mümkündür.

3.3.2.2. Affan

Geçici koruma statüsündeki Suriyeli bir öğrenci olan Affan için uygulama öncesi gerçekleştirilen değerlendirmede, iletişim probleminin, saldırgan davranışlarının ve akranlarıyla uyumsuzluğunun olduğu ifade edilmiştir. (Öğrenci Bireysel Gözlem

Formu; Ses Kaydı, 7). Ayrıca gerçekleştirilen akademik değerlendirmede ise sınıftaki en düşük performansa sahip ğrenci olarak belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmelerde öğrencinin saldırgan tavırlarının sınıf içerisinde tamamen ortadan kalktığı, etkinliklere akranlarıyla büyük oranda uyumlu şekilde katıldığı, dil gelişimiyle birlikte iletişim probleminin de büyük oranda ortadan kalktığı ifade edilmektedir (ğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29). Akademik gelişim değerlendirmesinde ise, sınıfta en çok ilerleme kaydeden öğrencilerden birisi olduğu, ilk değerlendirmede akademik olarak en düşük performansı sergilemiş olmasına karşın uygulama sonunda performansı sınıfın orta düzeyi içerisinde yer almıştır (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.3. Ahmet

Uygulama ncesi gerçekleştirilen değerlendirmede genel olarak dikkat dağınlıklığı olduğu ve bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında akranlarından geride olduğu belirtilen ğrenci (ğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 7), uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmelere göre dikkat dağınlıklığı sorununu gidermiş ve daha önce gerçekleştirmekte zorlandığı masa etkinliklerinde uyumlu bir görüntü sergileyerek gelişim kaydetmiştir (ğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29). Ayrıca bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında sınıfın st grubu içerisine girmiş, diğer gelişim alanlarında da sınıfın ortalarında yer almıştır (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.4. Levent

Uygulama ncesi gerçekleştirilen değerlendirmede herhangi bir davranış problemi olmadığı, sadece iletişim kurmakta sorun yaşadığı ifade edilen Levent'in (ğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 7), akademik gelişim değerlendirmesinde ise dil gelişimi, bilişsel gelişim ve kavram bilgisi alanlarında akranlarının gerisinde olduğu belirtilmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası yapılan değerlendirmede Levent'in öğretmenleriyle ve akranlarıyla herhangi bir iletişim problemi olmadığı, iletişimi başlatma ve sürdürme konusunda sorun yaşamadığı ortaya konmuştur (ğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29). Eğitsel değerlendirmesinde ise tüm gelişim alanlarında ilerleme kaydedilmesine karşın sınıfın orta ve st grubunda yer alamadığı bulunmuştur (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.5. Hamza

Hamza'nın uygulama öncesi değerlendirmesinde, sınıf içi kurallara uymakta sorun yaşadığı, akranlarına karşı hem fiziksel hem de psikolojik şiddet uygulama eğiliminde olduğu (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 7), eğitsel değerlendirmede ise tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyine yakın olduğu belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmede öğrencinin sınıf kurallarına uyduğu, şiddet uygulama davranışının görülmediği ve bunların dışında da herhangi bir davranış probleminin olmadığı belirlenmiştir (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29). Eğitsel değerlendirmesinde ise tüm gelişim alanlarında ilerleme kaydettiği, sınıfın akademik düzeyde başarılı olan grubuna daha yakın olduğu ortaya konmuştur (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.6. İbrahim

Uygulama öncesi gerçekleştirilen değerlendirmede İbrahim'in etkinliklere katılma noktasında çekingen tavırlar sergilediği ve kısık sesle konuştuğu, akademik olarak ise dil gelişimi, bilişsel gelişim ve kavram bilgisi alanlarında akranlarından geride olduğu ortaya konmuştur (Eğitsel Değerlendirme Formu; Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 7). Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmede ise İbrahim'in etkinliklere gönüllü ve hevesli olarak katıldığı, etkinliklerde söz aldığı durumlarda sesini daha yüksek tonda kullandığı ve sınıfta bulunan diğer kişilerce anlaşılır hale geldiği belirtilmiştir (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29). Eğitsel değerlendirmesinde ise tüm gelişim alanlarında ilerleme kaydettiği ve sınıfın orta düzeyinde yer aldığı ortaya konmuştur (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.7. Emine

Uygulama öncesi gerçekleştirilen değerlendirmede herhangi bir davranış problemi gözlemlenmeyen Emine'nin zaman zaman akranlarıyla iletişim kurmakta zorlandığı ve kısık bir ses tonuyla konuştuğu ortaya konmuştur (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 7). Eğitsel değerlendirmesinde ise tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde yer aldığı, kavram bilgisi konusunda ise sınıfın gerilerinde olduğu bulunmuştur (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmede Emine'nin akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kurarken herhangi bir sorun yaşamadığı fakat

ses tonunu hala yeterince yüksek kullanmadığı ortaya konmuştur (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29). Eğitsel değerlendirmesinde ise tüm gelişim alanlarında ilerleme kaydettiği, kavram bilgisi konusunda da sınıfın orta düzeyine geldiği bulunmuştur (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.8. Esma

Uygulama öncesi gerçekleştirilen değerlendirmede, kurallı oyunlara katılmakta isteksizliği ve sıklıkla ağlama davranışı sergilediği belirlenen Esma (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 7), eğitsel olarak da tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde olduğu saptanmıştır (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmelerde ise Esma'nın tüm etkinliklere gönüllü olarak katıldığı, ağlama davranışının ortadan kalktığı (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29) ve eğitsel değerlendirmesinde ise tüm gelişim alanlarında ilerleme kaydettiği ve sınıfın iyi grubu arasında yer aldığı ortaya konmuştur (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.9. Kuzey

Uygulama öncesi gerçekleştirilen değerlendirmede sadece kurallı oyunlara katılmakta güçlük çektiği ve ince motor becerilerinde akranlarından ileri düzeyde olduğu belirlenen Kuzey (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 7), eğitsel değerlendirmede de sınıfın en iyi grubunda olarak belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmede Kuzey'in kurallı oyunlara katılmakta herhangi bir probleminin kalmadığı ve ince motor becerilerinin uygulama öncesindekinden daha iyi olarak akranlarından daha iyi olduğu Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29), eğitsel değerlendirmede ise aynı şekilde tüm gelişim alanlarında ilerleme kaydettiği ve sınıfın en iyi öğrencilerinden birisi olduğu ortaya konmuştur (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.10. Sema

Uygulama öncesi gerçekleştirilen değerlendirmede herhangi bir davranış problemi olmadığı (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 7) ve eğitsel değerlendirmesinde de sınıfın en iyi öğrencilerinden olduğu belirlenen Sema (Eğitsel Değerlendirme Formu), uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmede de herhangi bir davranış

probleminin olmadığı (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29), tüm gelişim alanlarında ilerleme kaydederek sınıfın en iyi öğrencilerinden birisi olmaya devam ettiği ortaya konmuştur (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.11. Veli

Uygulama öncesi gerçekleştirilen değerlendirmede Veli'nin herhangi bir davranış probleminin olmadığı, sadece masa etkinliklerinde kurallara uymakta sorun yaşadığı (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 7), eğitsel değerlendirmede ise tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde olduğu kaydedilmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası ise masa etkinliklerinde daha fazla zaman geçirip kurallara uyabildiği (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29), eğitsel olarak da tüm gelişim alanlarına ilerleme kaydederek sınıfın akademik olarak iyi olan grubunda yer aldığı belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.12. Mehmet

Uygulama öncesi gerçekleştirilen değerlendirmede Mehmet'in masa etkinliklerinde geride kaldığı ve işlerini arkadaşlarına yaptırma eğiliminde olduğu belirtilmiştir (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 7). Eğitsel değerlendirmede ise akademik olarak sınıfın orta düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmede Mehmet'in masa etkinliklerini akranlarına benzer zamanda tamamladığı, kendi işlerini kendisinin yaptığı, arkadaşlarından daha az yardım istediği ifade edilmiştir (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29). Bununla birlikte gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmede, tüm akademik gelişim alanlarında ilerleme kaydettiği ve sınıfın orta düzey grubunda yer aldığı, kavram bilgisi konusunda da ilerleme kaydederek bu alanda da sınıfın orta düzeyine ilerlediği kaydedilmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.13. Halil

Uygulama öncesi gerçekleştirilen değerlendirmede herhangi bir davranış problemi olmadığı (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 6), akademik olarak da sınıfın orta düzeyinde yer aldığı kaydedilmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası değerlendirmede de benzer şekilde herhangi bir davranış problemi olmadığı (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29), akademik olarak da tüm gelişim

alanlarında ilerleme kaydettiği ve sınıfın akademik olarak daha başarılı olan grubuna yakın bir performans gösterdiği ortaya konmuştur (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.14. Ahsen

Ahsen'in uygulama öncesi gerçekleştirilen değerlendirmesinde herhangi bir davranış problemi olmadığı (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 6), eğitsel değerlendirmesinde ise tüm gelişim alanlarında sınıfın en iyi öğrencilerinin arasında yer aldığı kaydedilmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası değerlendirmelerde de benzer şekilde davranış probleminin olmadığı (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29), akademik olarak tüm gelişim alanlarında ilerleme kaydettiği ve sınıfın en iyi öğrencileri arasında yer aldığı ortaya konmuştur (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.15. Cezmi

Cezmi'nin uygulama öncesi yapılan değerlendirmesinde öğretmenleriyle iletişimde herhangi bir sıkıntı yaşamamasına karşın, akranlarıyla olan iletişimde problem yaşadığı (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 6), eğitsel değerlendirmesinde ise tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde olmasına karşın kavram bilgisinin eksik olduğu belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası değerlendirmelerde ise öğrencinin akranlarıyla olan iletişim probleminin ortadan kalktığı (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29), akademik gelişim alanlarının tamamında ilerleme kaydettiği, kavram bilgisinin de arttığı ve bu alanda da sınıfın orta düzeyine geldiği ortaya konmuştur (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.16. Akif

Uygulama öncesi gerçekleştirilen değerlendirmede Akif'in masa etkinliklerini genelde yarım bıraktığı ve sıkıldığı belirtilmiştir (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 6). Eğitsel değerlendirmesinde ise tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde yer almakla birlikte bilişsel gelişim alanında sınıfın akademik olarak düşük performans gösteren grubunun içerisinde yer almıştır (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası değerlendirmede ise Akif'in masa etkinliklerini tamamlamadan yerinden kalkmadığı Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29), bilişsel becerilerinde de

diğer gelişim alanlarıyla birlikte ilerleme kaydedildiği ve sınıfın orta düzey grubunda yer aldığı ortaya konmuştur (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.17. Remzi

Uygulama öncesi gerçekleştirilen değerlendirmede Remzi'nin herhangi bir davranış problemi olmadığı (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 6), eğitsel değerlendirmesinde ise tüm gelişim alanlarında sınıfın en iyi öğrencilerinin arasında yer aldığı belirtilmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası değerlendirmelerde de benzer şekilde davranış probleminin olmadığı (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29), akademik olarak tüm gelişim alanlarında ilerleme kaydettiği ve sınıfın en iyi öğrencileri arasında yer aldığı ortaya konmuştur (Eğitsel Değerlendirme Formu).

3.3.2.18. Süheyla

Süheyla'nın uygulama öncesi gerçekleştirilen değerlendirmesinde, masa etkinliklerinden hoşlanmadığı, kuralların dışına çıktığı, zaman zaman akranlarıyla iletişimde sorunlar yaşandığı belirlenmiştir (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 6). Eğitsel değerlendirmesinde ise sosyal ve duygusal gelişim alanında akranlarından geride olduğu diğer akademik gelişim alanlarında ise sınıfın orta düzeyinde bulunduğu belirlenmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası gerçekleştirilen değerlendirmede, öğrencinin davranış problemleri kısmen azalmakla birlikte devam ettiği (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29), eğitsel değerlendirmesinde ise her ne kadar belli alanlarda gelişim kaydetse de sınıfın akademik olarak düşük grubunda yer aldığı kaydedilmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu). Öğrencinin yeterince ilerleme kaydedememesinin sebebinin çok kez devamsızlık yapmış olması olabileceği ifade edilmiştir (Video Kayıt, 29).

3.3.2.19. Ümit

Ümit'i uygulama öncesi değerlendirmesinde, sınıf kurallarına uyum sağlamakta sorun yaşadığı (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 6), eğitsel değerlendirmede ise tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde olduğu saptanmıştır (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası değerlendirmede ise öğrencinin halen bazı kurallara uymakta güçlük çektiği fakat ilk dönemine göre daha fazla kurallara

uyduğu, farklı bir davranış problemi olmadığı belirlenmiştir (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29). Eğitsel olarak da tüm gelişim alanlarında ilerleme kaydettiği ve sınıfın orta düzey grubunda yer aldığı ortaya konmuştur (Eğitsel Değerlendirme Formu).

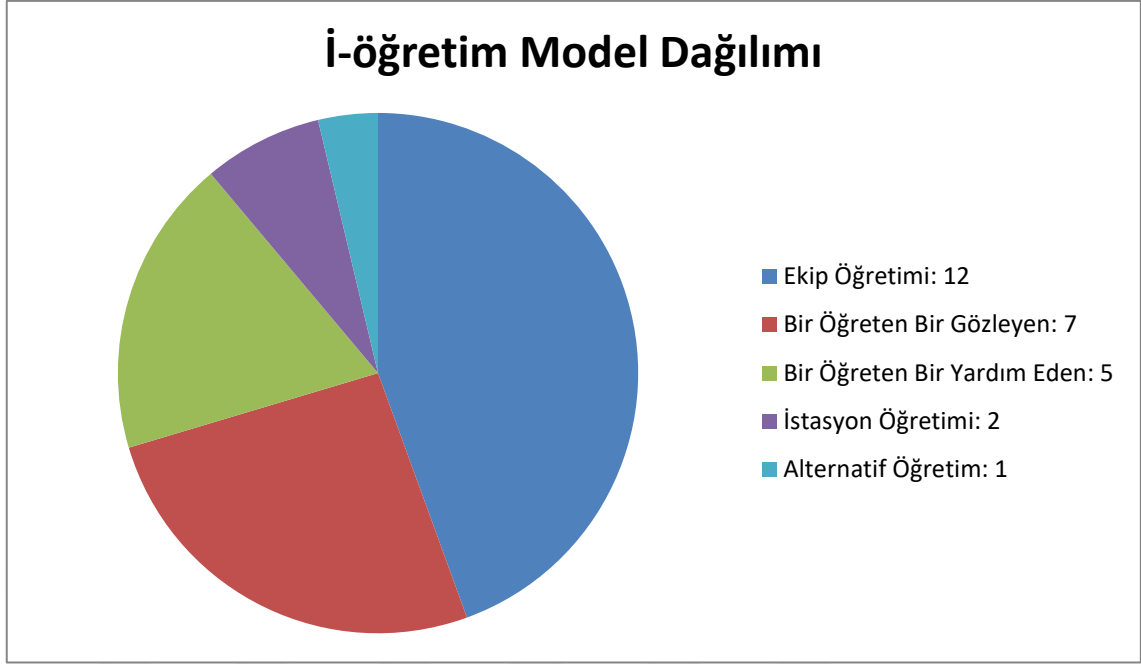
3.3.2.20. Eylül

Eylül'ün uygulama öncesi değerlendirmesinde etkinlikleri anlamakta ve kurallı etkinlikleri yürütmekte sorun yaşadığı (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Ses Kaydı, 6), eğitsel değerlendirmede ise tüm gelişim alanlarında sınıfın orta düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir (Eğitsel Değerlendirme Formu). Uygulama sonrası değerlendirmede ise öğrencinin benzer şekilde kurallı etkinlikleri anlamakta uygulamakta sorun yaşadığı belirlenmiştir (Öğrenci Bireysel Gözlem Formu; Video Kayıt, 29). Gerçekleştirilen planlama toplantılarında sürekli gündeme gelen ve planlamada özel amaçlar belirlenen Eylül için (Video Kayıt, 14; Video Kayıt, 18; Video Kayıt, 20 vb.) akademik ilerlemenin kaydedilemediği birçok kez dile getirilerek farklı yöntem ve teknikler uygulanmıştır. Buna rağmen eğitsel değerlendirmede tüm gelişim alanlarında belli ilerlemeler kaydetmesine karşın, sınıfta en az ilerleme kaydeden öğrenci olmuş, sınıfın akademik düzeyi en düşük olan grubunda yer almıştır (Eğitsel Değerlendirme Formu).

Görüldüğü gibi uygulama sonunda sınıf içindeki davranış problemlerinin büyük oranda bitmiş olduğu, Eylül ve Süheyla dışındaki tüm öğrencilerde akademik ilerleme gerçekleştiği ifade edilebilir. Süheyla'nın çok sayıda devamsızlık yapması, yeterince gelişim gösterememesine sebep olarak ifade edilirken Eylül'e ilişkin açıklama getirilememiştir. İşitme yetersizliği olan Ayşe'nin ise uygulama sonunda akranlarıyla sözel iletişim kurduğu ve tüm etkinliklere istekli katılırken yaşı küçük olmasına rağmen kurallara uymakta sorun yaşamadığı da kaydedilmiştir.

3.3.3. Uygulamalara ilişkin istatistikler

Araştırmanın ikinci aşaması olan uygulama ve değerlendirme aşaması içerisinde 27 uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamaların i-öğretim modellerine göre dağılım Şekil 3.10'daki gibidir.



Şekil 3.10. Uygulamalara ilişkin istatistikler

Bununla birlikte 27 uygulama toplam 954 dk. sürmüş ve uygulama sürelerinin ortalaması yaklaşık 35 dk olarak hesaplanmıştır. En uzun süren uygulama, istasyon öğretimi modelinin uygulandığı 19.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe dil etkinliği, en kısa süren uygulama ise 18 dk ile 05.12.2019 tarihinde ekip öğretimi modeliyle gerçekleştirilen ve ilk uygulamalardan olan rutin uygulaması olarak kaydedilmiştir.

Uygulama sürecinde planlama ve değerlendirme faaliyetleri için ses veya video ile kayıt altına alınmış 19 toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplamda 450 dakika süren toplantılar ortalama 24 dakika olarak belirlenmiştir.

Bu bölüme kadar araştırmaya ilişkin gerçekleştirilen alanyazın taramasına, araştırmanın amacına, önemine, yöntemine ve bulgularına ilişkin başlıklara yer verilmiştir. İzleyen bölümde ise tartışma ve sonuç bölümlerine yer verilecektir.

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü bir anasınıfında i-öğretim yaklaşımının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Raporun bu bölümünde gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgular tekrar ele alınarak; betimlenmiş, yorumlanmış ve ilgili alanyazından yararlanılarak karşılaştırmalara, sonuçlara, çıkarımlara ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırma sürecinin sonunda elde edilen bulgulardan da görülebileceği gibi süreç üç aşama halinde sunulmuştur. Bunlar sırasıyla; betimleme, uygulama ve değerlendirmedir. Bu doğrultuda tartışmada da önce araştırmanın ilk aşaması olan mevcut durumun betimlenmesine ilişkin elde edilen bulgular ele alınmıştır.

Araştırmanın ilk aşaması olan mevcut durumun betimlenmesi sürecinde; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi teknikleriyle toplanan verilerin analizinden, öğretmen ve idarecilerin bireysel farklılıklar ve bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüşleri, destek özel eğitim hizmetleri, BEP, sınıf rutinleri, planlama, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin bulgular ortaya konmuştur.

Bütünleştirme uygulamalarının yürütülebilmesi için öğretmenlerin, ailelerin ve idarecilerin bireysel farklılıklar ve bütünleştirme uygulamalarına ilişkin olumlu bakışları büyük önem taşımaktadır (Bender, 2012; Karten, 2011; Willis, 2009). Araştırmanın birlikte yürütüldüğü öğretmen ve müdür yardımcısı bireysel farklılıkları “tarladaki çiçeklere” benzeterek varlıklarının ortama olumlu yansımalarını belirtmişlerdir. Oysa okul müdürü mümkün olduğunca tek tip bir öğrenci profilinin, eğitim öğretim faaliyetlerini olumlu yönde etkileyeceğini dile getirmiştir. Dolayısıyla her ne kadar paydaşlar arasında bireysel farklılıklara bakış noktasında bir uyumsuzluk görülse de araştırma sınıfında görev alan öğretmenin bakışının pozitif yönde olduğu ifade edilebilir. Bu noktada ortaya çıkan uyumsuzluğun iş birliğinin önünde engel teşkil edebileceğine gösteren araştırmalarla birlikte (Fisher ve Meyer, 2002; Sharpe, York ve Knight, 1994) olumlu öğretmen tutumlarının etkili bütünleştirme uygulamaları için ön koşullardan bir tanesi olduğu da belirtilmektedir (Andrews, 2002; Forlin ve Chambers, 2011; Salvia vd., 2010).

Bireysel farklılıklarda olduğu gibi bütünleştirme uygulamalarına bakış açısında da katılımcılar arası bir ikilem söz konusudur. Bu bağlamda okul idarecileri özel

gereksinimli öğrencilerin mümkün olduğunca ayrı sınıflarda veya okullarda eğitim hayatlarını devam ettirmeleri gerektiğini düşünürken, sınıf öğretmeni bütünleştirme uygulamalarının son derece olumlu olduğunu, sosyal uyum ve toplumsal kabulün artması için de önemli olduğunu savunmuştur. Bu ikilem paydaşlar arasında sağlanması gereken ekip çalışması ve iş birliği önünde bir engel gibi görünürken (Fisher ve Meyer, 2002; Sharpe, York ve Knight, 1994), katılımcı öğretmenin olumlu düşünceleri nitelikli bütünleştirme uygulamalarının ön koşullarından (Baveriedge, 2013; Doménech ve Moliner, 2014; Turner, 2003) bir tanesini karşıladığı sonucuna varılabilir.

Destek özel eğitim hizmetlerine ilişkin tüm katılımcıların olumlu düşüncelerine karşın araştırmanın yürütüldüğü okulda bir destek eğitim odası olmadığı, belirlenen boş sınıflarda sağlanan hizmetlerde aksamalar olduğu ve eğitimlerin genel eğitim öğretmenlerince sağlandığı bulunmuştur. Her ne kadar ülkemizde destek özel eğitim modeli olarak destek özel eğitim odası kullanılsa da bu hizmetin sunumunda özel eğitim uzmanlarının görev almadığı ifade edilmektedir (Akay, 2011; Akay, 2016; Kol, 2016). Oysa alanyazında destek özel eğitim hizmetlerinin uzman kişilerce ve öğrenci gereksinimleri doğrultusunda sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2010; Salend, 1998). Ne var ki araştırmanın yürütüldüğü anasınıfındaki öğrencilere yönelik destek özel eğitim hizmeti hiç sağlanmamaktadır. Maalesef Türkiye’de okulöncesinde yürütülen bütünleştirme uygulamalarının genelinde destek özel eğitim hizmetleri boyutunda yaşanan sorun vurgulanmaktadır (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019; Bakkaloğlu vd., 2018). Elde edilen bulgular ve alanyazın birlikte düşünüldüğünde Türkiye’de özellikle okul öncesi eğitim düzeyde destek özel eğitim hizmetlerinin sunulmasına yönelik halen geliştirilmesi gereken yönlerin olduğu çıkarımı yapılabilir.

BEP bir ekip tarafından hazırlanan, öğrencinin durumuna göre gerektiğinde revize edilip, belli periyotlarla değerlendirilen, BEP ekibi üyelerince amaçların sorumluluklarının bölüşüldüğü bir eğitim programı olarak tanımlanmaktadır (Kol, 2016; Turnbull vd., 2002). Her ne kadar BEP hazırlama sürecinde tüm ekip üyelerinin ortak aklı ile öğrencinin değerlendirilmesine dayalı ilerlemesi vurgulanırken (Heward, 2013; Hornby, 2015) araştırma okulunda bu vurgunun aksine, kağıt üzerinde bir BEP ekibi kurulduğu, süreçte takip ve değerlendirmelerin gerçekleştirilmediği, öğretmenin internetten hazır plan bularak bunu öğrenci dosyasına koyduğu bulunmuştur. Dolayısıyla bu standart planların öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde

bulundurulmadan hazırlandığını söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca araştırmanın başladığı dönemde öğretmenin ve diğer katılımcıların BEP'e ilişkin henüz herhangi bir çalışma yapmadığı da bu araştırmanın sonuçları arasındadır.

Planlamaya yönelik ise BEP'e benzer şekilde öğretmen tarafından internetten hazır, parayla satılan, senelik, aylık ve günlük planların alındığı ve uygulandığı görülmüştür. Bu planlamalarda öğrencilerin bireysel özelliklerinin göz önünde bulundurulmadığı, özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrenciler için değişiklikler yapılmadığı, sadece bölgenin sosyo-ekonomik koşulları göz önünde bulundurularak bazı materyallerde değişiklikler yapıldığı (kullanılacak meyveler, ağaçlar gibi) belirlenmiştir. Oysa uzun ve kısa dönemli planlamalarda bireysel özelliklerin göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir (Punch ve Hyde, 2010; Stinson ve Antia, 1999). Her ne kadar sosyo-ekonomik özellikler kısmen göz önünde bulundurulsa da planlama sürecinde bireysel özelliklere göre uyarlamaların gerçekleştirilmiyor oluşu, nitelikli bütünleştirme uygulamalarının yürütülmesi adına bir engel olarak görülmektedir.

Bütünleştirme uygulamalarına dayalı eğitim öğretim faaliyetlerinin her adımında öğrencilerin bireysel özelliklerinin göz önünde bulundurulması ve bunlara ilişkin uyarlamaların yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Mara ve Mara, 2012; Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini, 2016). Okulöncesi kurumlarda Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde belirtildiği şekilde sabahları öğrenciler okula ilk geldikleri zaman rutin olarak planlanan serbest zaman etkinlikleri gerçekleştirilmektedir ve öğretmen genelde bu süreçte sadece izleyici konumunda yer almaktadır. Sabah rutinlerinde öğrenciler MEB tarafından belirlenen çeşitli istasyonlarda zaman geçirmektedir. Bu istasyonlarda geçirilen zamana yönelik standart rutinlerin dışına çıkılmadığı, uyarlamaların yapılmadığı, aynı zamanda sabah etkinlikleri öncesi öğrencilerle toplu bir aktivite gerçekleştirilmediği de ifade edilebilir.

Hazır planlar referans alınarak gerçekleştirilen bir diğer öge sınıf içi uygulamalardır. Uygulama sırasında öğrencilerin tümüne yönelik aynı materyallerin, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca planı yetiştirmek adına her etkinliğin hızlı geçildiği ve öğrencilerin hoşlandıkları etkinliklerin tekrar edilmediği görülmüştür. Bu durumun nedeni; öğretmenin uygulama sırasında ortak bir seviye belirleme ve bu doğrultuda uygulamalarını gerçekleştirme ihtiyacı olarak saptanmış olsa da (Bkz. Bölüm 3.1.2.) öğrencilerin ilgisini takip edip öğretimi pekiştirmenin önemli

oluğu (Reenninger, 1998), bütünleştirme uygulamalarının nitelikli hale gelebilmesi adına engel teşkil ettiği vurgulanmaktadır (Mara ve Mara, 2012; Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini, 2016; Punch ve Hyde, 2010). Dolayısıyla öğrenci ilgisinin yeterince takip edilmeyip öğrencilerin tek tip olarak düşünülmesi öğretimin farklılaştırılmasının önünde engel olarak görünmektedir.

Nitelikli bütünleştirme uygulamaları için değerlendirme faaliyetlerinin öğrenci özellikleri temelinde, sistematik ve sürekli olarak gerçekleştirilmesi gerektiği savının aksine (Hornby, 2014; Karten, 2005; Mastropieri ve Scruggs, 2010; Salend, 1998), sınıf içerisinde rutin bir değerlendirme gerçekleştirilmediği, öğretmenin dönem dönem programı ve sınıfın genelini değerlendirdiği bir süreç yürüttüğü belirlenmiştir. Bu değerlendirmelerde kullanılmak üzere MEB tarafından hazırlanan bir gelişim formu olmasına karşın, ilgili formun verimli görülmediği için kullanılmadığı, dönem sonu değerlendirmelerde de öğretmenin ifadesiyle zihninden bu değerlendirmeyi gerçekleştirdiği de ortaya konmuştur. Elde edilen bu bulgular sınıfta yürütülen değerlendirme faaliyetlerinin öğrencilerin bireysel gelişimlerini takip etmek için yeterli olmadığını ve alanyazınla örtüşmediğini göstermektedir.

Bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü bir sınıfta eğitsel uyarlamalarla birlikte fiziksel ortamın da uyarlanması gerektiği bilinmektedir (Punch ve Hyde, 2010; Stinson ve Antia, 1999). Ayrıca küçük yaş gruplarında sınıf içinde dikkat dağıtıcı materyallerin bulunmaması, düzenli bir sabah rutini, sınıf içi uygulama düzeninin öğrencilerin birbirlerini ve öğretmenin tüm öğrencileri göreceğ şekilde dizayn edilmesi gerektiği de belirtilmektedir (Dijkstra, 2016; Richardson-Gibbs ve Klein 2014). Araştırmanın yürütüldüğü sınıfta ise belirtilen bu gerekliliklerin aksine genellikle masaların kullanıldığı, öğrencilerin bu süreçte birbirlerini yeterince göremedikleri, materyallerin dolaplara konmadığı için uygulamalar sırasında öğrencilerin dikkatlerini dağıtabildiğı ve düzenli bir sabah rutini gerçekleştirilmediğı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak odaklanılan sınıf ortamının, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılamada yetersiz olduğı çıkarımı yapılabilir.

Odaklanılan okul ve sınıfın betimsel bulguları ile birlikte araştırmanın uygulama sürecine ilişkin elde edilen sonuçlar bu araştırmanın amacı olan i-öğretim yaklaşımına dayalı bir yapıyı yürütmek için ortamın uygun olmadığını göstermiştir. Bu doğrultuda uygulama sürecine geçerken eş zamanlı olarak ortamda ön koşulları sağlamaya yönelik çeşitli düzenlemeler yapılarak devam edilmiştir. Bu düzenlemeler sırasıyla; ilk olarak

öğrenci özelliklerinin belirlenmesi, BEP geliştirilmesi, sınıfta farklı rutinlerin oluşturulup sınıf içi fiziksel düzenlemelere ilişkin karar alınmasıdır. Bu kararların alınma sebebi ise bütünleştirme uygulamalarını nitelikli hale getirmek için ilk adımların atılması olarak ifade edilebilir. Nitekim olumlu sonuçlar ortaya koyan araştırmaların bu adımları başarılı bir uygulama için ön koşul olarak ele aldığı anlaşılmaktadır. (Akay vd., 2017; Özgönenel ve Girli, 2016; Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019; Bakkaloğlu vd., 2018; Batu vd., 2018; Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013; Gürgür, 2008).

Gerçekleştirilecek düzenlemelerde hazırlanacak yeni materyaller ve sınıf içi fiziksel düzenlemeler öğretmenler arası uyum sürecinin hızlandırılması ve öğretmenin iş yükünün artmaması adına büyük oranda araştırmacı tarafından yapılmıştır. Veli toplantısı da öğretmenle birlikte planlanarak gerçekleştirilerek ailelilerle iş birliği sağlamanın yolu açılmaya çalışılmıştır. Bu faaliyetler hayata geçirilirken hem bütünleştirme uygulamaları için alanyazında belirlenen ön koşullar oluşturulmaya çalışılmış (Andrews, 2002; Forlin ve Chambers, 2011; Salvia vd., 2010; Turner, 2003) hem de i-öğretim uygulama öncesi öğretmenlerin yaşadığı uyum problemlerinin (Shaffer ve Thomas-Brown, 2015; Shin, Lee ve McKenna, 2016; Tzivinikou, 2015) en kısa sürede ortadan kaldırılması amaçlanmıştır.

Görülebileceği gibi araştırmanın ilk aşamasında elde edilen bulgular büyük oranda olumsuz bir bütünleştirme ortamı sunmaktadır. “Bütünleştirme uygulamaları bir anasınıfında nasıl yürütülmektedir?” sorusuna cevap aranan bu bölümde alanyazının önerdiği, ekip çalışması ve iş birliğinden, BEP’ten, öğretimsel uyarlamalardan ve destek özel eğitim hizmetlerinden söz etmek mümkün gözükmemektedir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenin iş birliğine yatkın tutumlarının, bireysel farklılıklara ve bütünleştirme uygulamalarına olan olumlu bakış açısının da pozitif olduğunu belirtmek gerekir. Gerçekleştirilen bu ön hazırlık aşamasından sonra uygulamalar başlamıştır. Takip eden paragraflar öğretmenler arasındaki uyum sürecinin gelişim safhalarını yansıtmaktadır.

İ-öğretim uygulamalarının nitelikli bir şekilde yürütülmesinde birlikte planlama, birlikte uygulama ve birlikte değerlendirme yapmanın önemi vurgulanmaktadır (Bouck, 2007; Cook ve Friend, 1995; Friend, 1989). Bu faaliyetlerin birlikte gerçekleştirilebilmesi için elbette ilk şart i-öğretim modelini uygulayan öğretmenler arasında uyumun olmasıdır (King-Sears, Jenkins ve Brawand, 2020; Scruggs ve Mastropieri, 2017). Sözü edilen uyum sürecinin ise hem özel eğitim öğretmeni hem de

genel sınıf öğretmeni açısından sancılı bir süreç olduğu araştırmalarda ortaya konmuştur (Bafaro, 2016; Fluijt, Bakker ve Struyf, 2016; Friend, 2007; Hulin, 2018; Jurkowski ve Müller, 2018). Hatta Jurkowski ve Müller (2018), gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenler arası uyum sağlanamadığı için etkili bir i-öğretim sergilenemediğini raporlamışlardır.

Öğretmenler arası uyum süreci, gerçekleştirilen bu araştırmada, raporlanan diğer araştırmalara göre daha hızlı atlatılmıştır. Uygulama aşamasının ilk adımı olan ısınma ve tanıtım döngüsü bu uyum aşamasının ilk bölümünü sembolize etmektedir. İlk uygulamalarda öğretmen itiraf etmekten çekinse de son görüşmede “kâbus gibi” olarak nitelediği bu süreç (Bkz. 3.3.1.) öğretmenin ve araştırmacının özverili çalışmaları sonucunda atlatılmıştır. Burada katılımcı öğretmenin mesleki gelişime açık oluşu ve araştırmacının, araştırmacının ilk dönemlerinde öğretmene fazla yük bindirmemek için materyalleri kendi hazırlamasının etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu süreçte daha çok bir öğreten bir gözleyen modelinin kullanılarak öğretmene, hem i-öğretim modelinin hem de farklı yöntem ve tekniklerin tanıtımının gerçekleştirilmeye çalışılmış olmasının da sürece olan katkısından bahsetmek mümkündür. Son olarak uygulama başlamadan önce araştırmacının sınıfta iki ay zaman geçirip öğretmene etkinliklerde yardımcı olmasının ve sınıfın bir parçası haline gelme çabasının da uyum sürecinin hızlanmasına olan katkısından bahsetmek yerinde olacaktır.

Öğretmenler arasında uyumun geliştirilmesi için ikinci adım içerisinde ekip öğretimi modeline yer verilmiştir. Alanyazında bu modelin uygulanmasında öğretmenler arası uyumun gelişmiş olması gerektiği ifadesine ek olarak, iş birliğinin bu yolla artırabileceği belirtilmektedir (Fluijt, Bakker ve Struyf, 2016; Friend, 2007; Hulin, 2018). Aynı süreç içerisinde gerçekleştirilen aile eğitimlerden bir tanesine öğretmenin katılması ve araştırmacının uzmanlık alanını daha iyi gözlemesi, öğretmenin araştırmacıya olan saygısının artmasına da sebep olmuştur. Bununla birlikte her toplantıda araştırmacının eşitlik vurgusu yapmasının da sürece olumlu katkısından söz edilebilir.

Uygulama aşamasındaki üçüncü adım olan uyum döngüsünde ise öğretmenler arasındaki uyumun üst düzeye çıktığı gerçekleştirilen planlama, uygulama ve değerlendirme toplantılarında göze çarpmaktadır. Uygulamada kullanılacak materyallerde katılımcı öğretmen gönüllü olarak araştırmacıyla birlikte hareket etmek istemiş ve bu süreci birlikte yürütmüşlerdir. Oysa i-öğretim uygulamalarında genel

eğitim şretmenlerinin genelde bu sşreten kaçtığı bilinmektedir (Gallo-Fox ve Scantlebury, 2016; Gşrgşr, 2008; Hamdan, Anuar ve Khan, 2016; Keefe ve More, 2004; Scruggs ve Mastropieri, 2017). şretmenin bu bağlamdaki uyumunun artması ise materyal kullanımının uyarlamalara olan katkısını ve şrencilerin etkinliklere daha istekli katılmalarını gzlemlemesinden kaynakladığı ifade edilebilir. Ayrıca sorumlulukların paylaşılmasında, uygulamayı birlikte yřrřttřđę şretmene destek olma ihtiyaıyla bu durumu açıklamak da mşmkşn olabilir.

Uygulamanın başında şretmenler arasında yaşanan uyum sorunu kısa sşrede ortadan kalkmış ve sşrete şretmenler arasındaki uyum artmaya başlamıştır. Artarak devam eden bu uyum sşreci bir noktada sekteye uğramıştır. Bazı araştırmalarda bu durum aynı sınıfta iki şretmenin çalışmaktan sıkılmaları, sşrelere zaman ayırmaktan yorulmaları, şretmenin tşkenmişlik dşzeyinin artması gibi sebeplere dayandırılmaktadır (Bafaro, 2016; Fluijt, Bakker ve Struyf, 2016; Gşrgşr, 2008; Pancsofar ve Petroff, 2016; Rytivaara, Pulkkinen ve de Bruin, 2019). Gerçekleştirilen araştırmadaki bocalama ise, katılımcı şretmenin tayin durumunun söz konusu olup iptal olması ve dönem arası tatilinden kaynaklanmıştır. Uyum sşrecinin başında olduğu gibi bu durumun hızlı şekilde atlatılması için gerçekleştirilen komite toplantısında iş birliğinin artırılmasına yönelik tedbirler kapsamında ekip şretimi modelinin uygulanarak katılımcı şretmenin sorumluluklarının azaltılması önerilmiş ve araştırmacı bu doğrultuda hareket etmiştir. Alınan nlemler sayesinde şretmenler arasındaki uyum tekrar artmış ve eski uygulama rutinine dnşlmşştşr.

Uyumlu şekilde yşrştşlen sşrelerde eşit söz hakkı olması gerektiği bilinmekle birlikte (Cook ve Friend, 1995; Friend vd., 2010; Friend, 2008; Guise vd., 2017; Hang ve Rabren, 2009) gerçekleştirilen toplantılarda bir şretmenin daha çok yönlendirme yaptığı ve bir nevi ekip liderliği yřrřttřđę de grşlmektedir (Bafaro, 2016; Fluijt, Bakker ve Struyf, 2016; Friend, 2007; Hulin, 2018, Gşrgşr, 2008). Bu bağlamda uygulama aşamasının son adımına kadar ekip liderliğini araştırmacı yşrştmşş, özellikle planlama ve değerlendirme toplantılarında liderlik etmiştir. şretmenler arasındaki uyum kaybedilmeden uygulama aşamasının son dngşsşnde liderlik kademeli olarak katılımcı şretmene devredilmiştir. Liderliğin el değerirme sşrecinde şretmene önceden liderliğin kendisine devredileceği bildirilmiş, bu konuda yeterli olduğu vurgulanarak desteklenmiştir. Liderliğin devredilme sebebi de araştırmacı ortamdan ayrıldıktan sonra katılımcı şretmenin tek başına benzer planlama, uygulama ve

değerlendirmeleri gerçekleştirebilmesi, benzer bir uygulamayı bağımsız olarak yürütülebilmesi olarak açıklanabilir.

Görüldüğü gibi öğretmenler arası uyum, araştırmanın başında beklenenden daha hızlı bir şekilde artmış ve süreçte yaşanan bazı olumsuzluklar sebebiyle kısa süreli sekteye uğrasa da problemler aşılarak araştırma boyunca öğretmenler arasında gelişerek devam etmiştir. Araştırmanın sonunda da bu iki kişilik ekibin liderliğini, katılımcı öğretmen devralarak uyumun aynı şekilde devam etmesini sağlamıştır. Bu uyum süreçleri elbette uygulamanın tamamına yansımıştır. Bölümün başında da bahsedildiği gibi etkili bir şekilde planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirmek öğretmenler arasındaki uyuma bağlıdır. İlerideki paragraflarda birlikte planlama, birlikte uygulama ve birlikte değerlendirme süreçleri ele alınmıştır.

Öğretmenler arası uyumla birlikte detaylı planlamanın, i-öğretim uygulamalarının nitelikli hale gelmesinde etkisi büyüktür (Bouck, 2007; Cook ve Friend, 1995; Friend, 1989). Planlama toplantılarına zaman ayrılması her ne kadar zor olsa da nitelikli planlama için en az otuz dakika olması gerektiği de belirtilmektedir (Gürgür, 2008). Gerçekleştirilen araştırmadaki planlama toplantıları bu bağlamda değerlendirildiğinde, haftalık elli beş dakika sürmüştür ve bu önerilen sürenin üzerindedir. İ-öğretim uygulamalarında ortak zaman bulma sorunu (Bouck, 2007; Cook ve Friend, 1995; Friend, 2008; Friend vd., 2010) bu araştırmada büyük oranda minimize edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul köyde bulunduğu için katılımcı öğretmen evine servisle dönmek durumundadır ve öğrencileri eve gönderdikten sonra bu servisi beklemesi gerekmektedir (Araştırmacı Günlüğü, s.22). Araştırmacı da bu aralığı planlama ve değerlendirme faaliyetlerinin gerçekleştirileceği bir zaman dilimi olarak belirlemiştir. Dolayısıyla planlama için gerekli olan ortak zaman bu şekilde kararlaştırılmıştır.

İ-öğretim yaklaşımında genel eğitim ve özel eğitim öğretmenin rolleri açıklanırken genel eğitim öğretmenin müfredata hâkim olduğu, özel eğitim öğretmenin ise bu müfredatı uyarlamalar noktasında genel eğitim öğretmeniyle iş birliği yapmasının önemi dile getirilmektedir (Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007; Murawski ve Lee Swanson, 2001; Bouck, 2007; Cook ve Friend, 1995; Friend vd., 2010; Friend, 2008). Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenin müfredat bilgisi ön plana çıkmış ve detaylı şekilde senelik, aylık ve günlük planları araştırmacıyla paylaşmıştır. Paylaşılan bu planlamalara ilişkin araştırmacı günlük planlar bağlamında uyarlama

önerilerinde bulunmuş ve ortak kararlar alınmıştır. Kararlar doğrultusunda ilk uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Bulguların ilk kısmında belirtilen genel planların internetten hazır olarak alınma durumu ve uygulamalara olumsuz yansımalarına ilişkin bulgular süreçte hem öğretmenle hem de komite üyeleriyle paylaşılmış ve alınan kararlar doğrultusunda hazır plana ek olarak haftalık planlamalar gerçekleştirilmiştir. Önce haftalık, sonra günlük olarak gerçekleştirilen planlamalar sürecin daha etkili şekilde yürütülmesine yardımcı olmuştur. Bu gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin alanyazında herhangi bir düzenlemeye rastlanmamakla birlikte, haftalık müfredat değişikliklerinin olumlu yansımaları bulgular arasında yerini almıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde bulgularda da görülebileceği gibi planlamalar sürecinde ilk etapta araştırmacı toplantılara liderlik etmiştir. Bunun sebebi hem i-öğretim modelinin öğretmene tanıtılması hem de uyarlamalar noktasında ve bireysel farklılıkların planlamalara nasıl yansıtılabileceğinin gösterilmesi olarak açıklanabilir. Bu durum araştırmacıyla birlikte geçerlilik komitesince de onaylanarak ortaya çıkmıştır. Zaten sürecin normal akışının da iki öğretmenden bir tanesinin süreçlerde liderlik etmesiyle yürütülüyor olması gerektiği vurgulanmıştır (Bafaro, 2016; Fluijt, Bakker ve Struyf, 2016; Friend, 2007; Hulin, 2018).

Günlük planlamalar ise her geçen uygulamada daha detaylandırılarak ve daha hızlı şekilde gerçekleştirilmiştir. Detaylandırılan planlamalarla yürütülen derslerin daha verimli geçiyor olması, öğretmenlerin öğrencileri her uygulama sonrasında değerlendirerek bir sonraki uygulamaya ilişkin notlar alıyor oluşu planlama süreçlerinin daha hızlı yürütülmesini sağlamıştır. Ayrıca BEP'e ilişkin amaçların öğretmenler tarafından ezberlenmiş olması da planlamalardaki hem uyarlamaları hem de amaçların planlara yansıtılmasını kolaylaştırmıştır. Zaten nitelikli planlamanın gerçekleştirildiği uygulamaların daha verimli olduğu da alanyazındaki araştırmalarla ortaya konmuştur (Hamdan, Anuar ve Khan, 2016; Keefe ve More, 2004; Meier ve Fisk, 2016; Murphy, 2018; Pancsofar ve Petroff, 2016; Rytivaara, Pulkkinen ve de Bruin, 2019; Shin, Lee ve McKenna, 2016; Sundqvist, Björk-Åman ve Ström, 2020; Toews, 2020).

Planlama sürecinde öğretmenin toplantılara liderlik ettiği dönemde ise, öğretmenin yoğun çaba sarf ettiği, özverili davrandığı ve ileriye dönük olarak kendisini tek başına aynı yöntem, teknik ve stratejileri kullanmaya hazırladığı gibi bir görüntü araştırmacı tarafından gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 76). Bu toplantılarda

öğretmen birlikte planlama faaliyetinde daha fazla söz sahibi olmuş, materyallerin nasıl, kim tarafından hazırlanacağına ve uygulanacak modele karar vermiş, araştırmacı da genelde önerileri onaylamıştır. Ayrıca bu planlama toplantılarında öğretmen tüm BEP amaçlarını ve diğer öğrencilere yönelik belirlenecek amaçları zihninden ifade ederek konuya olan hâkimiyetini ortaya koymuştur.

Uygulama sıklığının artırılmış olması son planlama toplantılarında öğretmenin yorgunluk belirtileri göstermesine sebep olmuştur. Buna ilişkin toplantıdan sonra kullandığı “Arkadaşlar serviste iki öğretmen oldunuz işlerin rahatlamıştır dediler. Ne rahatlaması. Hoca geldiğinden beri iki kat çalışıyoruz dedim” (Araştırmacı Günlüğü, s. 78) ifadesi de bunun göstergelerinden birisi olmuştur. İ-öğretim uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda iş yükünün fazlalığından dolayı zaman zaman öğretmenlerin yorulduğu ve tükenmişlik düzeylerinin arttığı durumların olduğu bilinmektedir (Cox, 2016; Gallo-Fox ve Scantlebury, 2016; Gürgür, 2008; Hamdan, Anuar ve Khan, 2016; Keefe ve More, 2004; Meier ve Fisk, 2016; Murphy, 2018; Pancsofar ve Petroff, 2016).

Elbette planlama süreçlerinde yaşanan olumsuzluklarla zaman zaman karşılaşmış ve bu olumsuzluklar uygulamalara da yansımıştır. Araştırma okulunun köyde yer alması sebebiyle yoğun kar yağışı olduğu günlerde hem araştırmacı hem öğretmen okula gidememiş, bu yüzden telefonla planlama gerçekleştirilmiş fakat bu planlama yüz yüze olduğu gibi derinlemesine sağlanamamıştır. Ayrıca ikinci dönemin başladığı hafta ilk uygulama için birlikte planlama yapılacak vakit bulunamamış, telefonda hızlıca planlama yapılmıştır. Bir kez de okul çıkışı öğretmenin veli ziyareti olması sebebiyle planlama hızlı şekilde gerçekleştirilmiş ve bu hızlı planlamalar uygulamalara da olumsuz olarak yansımıştır (Bkz. 9. Uygulama, 15. Uygulama). Benzer sorunlar alanyazındaki birçok araştırmada da görülmektedir (Gürgür, 2008; Hamdan, Anuar ve Khan, 2016; Keefe ve More, 2004; Lakkala vd, 2021; Meier ve Fisk, 2016; Murphy, 2018; Pancsofar ve Petroff, 2016; Rytivaara, Pulkkinen ve de Bruin, 2019; Scruggs ve Mastropieri, 2017).

Planlama faaliyetlerine yeterince zaman ayırlamadığı zamanlarda tedbir olarak genelde bir öğretmenin bir gözleyen modeli tercih edilerek uyumsuzluğun uygulamaya olumsuz yansımaması adına tedbir alınmaya çalışılmış olsa da, bu tedbirin de başarılı olduğunu söylemek pek mümkün görülmemektedir. Dolayısıyla uygulanan i-öğretimin, modelden bağımsız bir şekilde nitelikli uygulamalar için etkili planlama ve iş birliğinin gerekliliği vurgusu (McDuffie, Scruggs ve Mastropieri, 2007; Scruggs, Mastropieri ve

McDuffie, 2007; Murawski ve Lee Swanson, 2001; Bouck, 2007; Cook ve Friend, 1995; Friend vd., 2010; Friend, 2008; Guise vd., 2017) bir kez daha kendisini göstermektedir.

Araştırma süresince değerlendirme toplantılarının ders sonunda sığağı sığağına gerçekleştirilmesi, hem uygulamalardaki aksaklıkları ve öğrencilerin gelişimlerini belirlemek, hem de modellere ilişkin yeni uygulama önerileri getirmek adına büyük öneme sahip olmuştur. Aynı zamanda süreçte öğretmenler “iyi plan iyi uygulama” mottosuyla süreci yürütmüşlerdir (Araştırmacı Günlüğü, s. 49). Yürütülen tüm planlama toplantıları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin sürecin büyük çoğunluğunda etkili bir iş birliği yürüttüğünü, toplantılara zaman ayırdıklarını, aldıkları notlar ve BEP doğrultusunda uyarlamalar ve yansımalar yaptıklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu durumun iki öğretmenin de gerçekleştirdikleri uygulamalardan zevk aldıklarını, sınıf içinde uygulamanın olumlu yansımalarını gördükleri ve işlerine özveriyle yaklaştıklarının bir kanıtı olabilir.

Uygulama sonrası gerçekleştirilen araştırma; öğretmenin mesleki gelişimi, araştırmacının mesleki gelişimi, sınıftaki öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimleri, i-öğretim uygulamaları ve modelleri üzerine gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirmelerde öğretmenle ve işitme yetersizliği olan öğrencinin ailesiyle gerçekleştirilen görüşmeler, BEP formu, eğitsel performans belirleme formları ve araştırmacı günlüğündeki verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Genel eğitim öğretmenin sürecin başında bireysel farklılıklara ve bütünleştirme uygulamalarına ilişkin olumlu görüşleri olduğu raporun önceki kısımlarında da belirtmiştir. Bu olumlu bakış açısının i-öğretim süreçlerinin tamamına olumlu yansıdığını söylemek doğru olacaktır. Ayrıca son uygulamalara kadar büyük oranda motivasyonunu korumuş olması da uygulamanın nitelikli ve “keyifli” yürütülmesi bağlamında hem araştırmacıya hem de kendisine olumlu yansımasıdır. Bu motivasyonun canlı tutulmasında öğrencilerde görülen gelişimlerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerde birbirlerini motive edici konuşmalarının önemli olduğu savunulabilir.

Düzenli olarak gerçekleştirilen planlama toplantılarında öğretmenin ilk başlarda yeterince söz almadığı, genelde müfredat üzerinde fikirler verdiği belirlenmiştir. İlerleyen toplantılarında ise planlamada öğrenci özelliklerine, BEP amaçlarına ve gerçekleştirilecek uyarlamaların yanında uygulamada kullanılacak materyallere ilişkin

fikirler beyan ettiği de görölmüştür. Ayrıca uygulama aşamasının son adımı olan liderin değişimi döngüsü içerisinde de (Bkz. 3.2.6.1.) planlama toplantılarında öğretmenin daha fazla sorumluluk alarak öğrenci özelliklerine göre plana yansıtma yaptığı ve i-öğretim modeline karar verebildiği ifade edilmiştir.

Uygulama süreçlerine ilişkin olarak öğretmen ilk etapta yeni yöntem ve tekniklere uyum sağlamakta zorluk yaşasa da (bir öğreten bir gözleyen modelinde uygulayan rolünde olduğu ve ilk hikâye baktığı ders buna örnek olarak gösterilebilir) süreçte bu uygulamalara alışmış ve kendi yöntem ve stratejilerine yeni bilgiler ekleyerek uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Bu gelişim öğretmenin öz güvenine de yansımış, uygulama boyutunda yeni öneriler getirerek dersin farklılaştırılmasında zenginlik katma çabalarına girmiştir.

Uygulamaların değerlendirilmesinde ise öğretmen sürecin başında çekingen tavırlar sergilerken uyumun artmasıyla birlikte değerlendirmelerde sistematik olarak; uygulamanın kendisini, i-öğretim modelini, partnerini, kendisini, işitme yetersizliği olan öğrenciyi, plana yansıtılan farklılaştırma maddelerini, tek tek değerlendirmiş ve bunu yaparken de süreci iyileştirmeyi amaçladığını belirtmiştir. Bunu öğretmenler arasındaki uyumun artmasıyla birlikte her değerlendirmenin öğretmenleri ve uygulamayı, dolayısıyla öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacağını düşünerek çekinmeden yaptığı ifade etmesi de (Bkz. 3.3.1.) araştırma boyunca etkili bir değerlendirme süreci geçirildiğine ayrıca kanıt olarak gösterilebilir.

Öğretmenin mesleki gelişimine ilişkin bu açıklamalarla beraber son görüşmedeki bulgular da öğretmenin farklı planlama, uygulama, uyarlama ve değerlendirme süreçlerine yönelik gelişim sağladığını ortaya koymaktadır (Bkz. 3.3.1.). Ayrıca uygulamanın son aşamasına öğretmenin liderlik etmesi de bu iddiayı güçlendirir niteliktedir. Uygulama öncesi; özel gereksinimli öğrenciler, BEP ve uyarlamalar noktasında kendisini yetersiz hisseden öğretmen, uygulamanın sonunda belirtilen alanlarda kendisini artık yeterli hissettiğini ve bundan sonra sınıfında özel gereksinimli bir öğrenci olması halinde neler yapabileceğini bildiğini belirtmiştir.

Uygulama öncesi yetersizliğini üniversite döneminde aldığı eğitimin yetersizliğine ve uygulama örneği görmemiş olmamasının yanı sıra yetersiz mesleki gelişim seminerlerine bağlamıştır. Bununla birlikte mesleki gelişim için tecrübeli alan uzmanlarıyla uygulamaları çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Uygulamanın sonunda ise i-öğretim modelinin, özellikle bir özel eğitim öğretmeniyle

çalışmanın mesleki gelişime olan katkılarını açık yüreklilikle ifade etmiştir. Alanyazındaki araştırmalar da buradaki bulgularla paralellik göstererek i-öğretim modeliyle yürütülen uygulamaların hem genel eğitim hem de özel eğitim öğretmeninin mesleki gelişimlerine olan katkılarını dile getirmişlerdir (Atkins, 2008; Gürgür, 2008; Hamdan, Anuar ve Khan, 2016; Scruggs ve Mastropieri, 2017; Shin, Lee ve McKenna, 2016; Toews, 2020).

Araştırmacının da öğretmen olarak süreçten olumlu yönde etkilendiği vurgulanmalıdır. Uygulamanın başında genel eğitim sınıfında eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmekte zorlanan araştırmacı süreçte bunu aşmayı başarmıştır. Özel eğitim öğretmeni olan araştırmacı her ne kadar bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda daha önce gözlem ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirmiş olsa da öğretmenlik yapmamıştır. Bu tecrübe eksikliği de uygulamanın başında zaman zaman araştırmacının kendisini eksik hissetmesine neden olmuştur. Fakat süreç devam ederken genel eğitim öğretmeni araştırmacıya sürekli destek olmuş, uygulama önerilerinde bulunmuş ve araştırmacının mesleki gelişiminde katkı sağlamıştır. Hatta bir noktada araştırmacı kendisini “anasınıfı öğretmeni” gibi hissettiğini ifade etmiştir. Bu duruma benzer şekilde i-öğretim modeliyle gerçekleştirilen araştırmalara özel eğitim öğretmenin mesleki gelişim sağladığı bilinmektedir (Austin, 2001; Chitiyo ve Brinda, 2018; Cox, 2016; Gürgür, 2008; Scruggs ve Mastropieri, 2017; Sundqvist, Björk-Åman ve Ström, 2020).

İ-öğretim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan katkısının yanında sınıftaki tüm öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişmesine olan katkısından söz edilmektedir (Cermele, 2017; Gürgür, 2008; Jeanitte, 2018; Keene, 2018; Kofahl, 2016; Scruggs ve Mastropieri, 2017; Stach 2016). Bu bağlamda uygulama öncesi sınıftaki tüm öğrencilerin uygulama öncesi sosyal ve akademik becerilerinin belirlenmesi amacıyla informal değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirmeler süreçte sık sık tekrar edilmiş ve araştırmanın sonunda bir kez daha gerçekleştirilmiştir. Dönem başında gerçekleştirilen değerlendirmelerde bazı öğrencilerin davranış problemlerinin olduğu, bazı öğrencilerin akranlarıyla iletişim sorunları yaşadıkları, bazı öğrencilerin zaman zaman saldırgan tavırlar sergiledikleri ve bir öğrencinin sürekli ağlama sorunu olduğu tespit edilmiştir (Bkz. 2.4.2.).

Araştırmanın sonunda gerçekleştirilen değerlendirmelerde ise dönem başında tespit edilen bu problem davranışların gözlenmediği, öğrenciler arasında iletişimin

güçlendiği, etkinliklerde öğrencilerin daha uyumlu hareket ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcı öğrencilerin tamamının akademik becerilerinin geliştiği de gerçekleştirilen değerlendirmelerde ortaya konmuştur. Katılımcı öğrencilerden yalnızca bir tanesinde beklenen düzeyde akademik gelişme kaydedilemediği belirlenmiştir. Süreçte durumun farkında olan katılımcılar duruma ilişkin çeşitli önlemler almışlar fakat aile işbirlikçi davranmadığı için sonuca ulaşamamışlardır.

Geçici koruma statüsünde Türkiye'ye yerleşen Suriye uyruklu öğrenci özelinde de sürecin başında belirlenen problem davranışların, uygulama sonunda yapılan değerlendirmelerde görülmediği kaydedilmiştir. Ayrıca iletişim problemleri büyük oranda ortadan kalkmış ve akranlarıyla iletişimi güçlenmiştir. Bununla birlikte akademik olarak da sınıfın orta seviye grubuna yaklaştığı belirlenmiştir. Bu gelişmelerde gerçekleştirilen her uygulamada bu öğrenciye yönelik belirlenen amaçların ve uygulamalarda verilen rollerin önemli olduğu savunulabilir.

İşitme yetersizliği olan öğrenci özelinde gelişim ele alındığında ise hem süreçte gerçekleştirilen değerlendirmeler hem de BEP'in değerlendirilmesi yol gösterici olmuştur. Sorumluluğu aile, ÖÖERM, i-öğretim öğretmenleri arasında paylaşılan BEP'in öğrenci seviyesine uygun olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğrencinin sözel iletişim için daha fazla gayret ettiği, iki sözcüklü cümleler kurduğu, üçe kadar sayıları doğru şekilde kullandığı elde edilen kazanımlardan bazılarıdır. Bu gelişimde tek başına uygulanan i-öğretim modelinin etkisi olduğunu düşünmek doğru olmayacaktır. Araştırmacı tarafından sağlanan aile eğitimi, öğrencinin devam ettiği ÖÖERM'de aldığı eğitimin de katkısının olduğunu belirtmek doğru olacaktır. Ayrıca araştırmacı işitme yetersizliği olan öğrenci ve ailesiyle halen görüşmeye devam etmekte ve destek sağlamaktadır.

İ-öğretim uygulamasının geneli ele alındığında ise süreçten hem öğretmenin hem işitme yetersizliği olan öğrencinin ailesinin hem de diğer katılımcı öğrenci ailelerinin memnun oldukları ifade edilebilir. Bunun sebebi sınıfta sürekli iki öğretmen bulunması, uygulamaların öğrencilerin daha fazla ilgilerini çekecek şekilde yürütülmesi, öğrencilerin sınıf içinde ve serbest zaman etkinliklerinde daha fazla yardım almaları olarak açıklanabilir. Okul idarecilerinin ve okul da bulunan diğer öğretmenlerin ise i-öğretim uygulamalarına ilişkin bir tarafla yürütülen uygulamaları merak ederken, diğer taraftan büyük oranda genel eğitim öğretmenin iş yükünün hafiflediğini düşündükleri belirlenmiştir. Oysa araştırmanın başında araştırmacı tüm öğretmenlere

kapılarının açık olduğunu ve istedikleri zaman uygulama sınıfını ziyaret edebilecekleri belirtmiştir. Buna rağmen hiçbir öğretmen süreç içerisinde araştırmacıya soru sormamış ve uygulamaları görmek istememiştir.

Uygulanan i-öğretim modelleri de sürecin sonunda teker teker ele alınmıştır. Ekip öğretimi uygulanan en iyi model olarak nitelenmiştir. Bunun sebebi öğretmenler arasındaki uyumun iyi yakalanmış olmasıdır. Alanyazında uygulanması en zor modelin ekip öğretimi modeli olduğu, bunun uygulanabilmesi için öğretmenlerin iş birliğini iyi kurmuş olmaları gerektiği vurgusu yer almaktadır (Fluijt, Bakker ve Struyf, 2016; Friend, 2007; Hulin, 2018). Bu bağlamda zor olanın başarılı şekilde gerçekleştirilebildiği çıkarımı yapılabilir.

Bir öğreten bir gözleyen modelinin ise hem öğrencileri detaylı olarak gözlemek hem de öğretmenlerin birbirlerini gözlemeleri için fırsat sağlamak anlamında etkili bir uygulama olduğu belirlenmiştir. Bu modelin uygulandığı derslerin değerlendirmelerinde de bu açıkça gözlemlenmiştir. Genelde uygulamanın ilk aşamalarında öğretmenlerin yeterince uyum sağlayamadığı dönemlerde bu modelin uygulandığını söyleyen birtakım araştırmacılar olsa da (Hulin, 2018; Jurkowski ve Müller, 2018), amaçlı gözlem gerçekleştirmek için en iyi model olduğunu savunan bulgular da alanyazında yer almaktadır (Murawski ve Lee Swanson, 2001; Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007). Bu araştırma özelinde de planlamaların eksik yapıldığı dönemlerde uygulamanın niteliğini düşürmemek adına kullanıldığı durumların yanı sıra amaçlı gözlem yapmak için de bu model kullanılmıştır. Dolayısıyla bu modelin her iki işleve de hizmet ettiğini söylemek bu araştırma özelinde yanlış olmayacaktır.

Bir öğreten bir yardım eden modelinin de odak öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve derse daha iyi adapte olmalarını sağlamak açısından en iyi model olduğu belirlenmiştir. Uygulamadaki aksaklıklara anında müdahale etmek ve öğretmenler arasındaki iş birliğini artırmak için etkili olduğu belirtilen bu model (Rytivaara, Pulkkinen ve de Bruin, 2019; Shin, Lee ve McKenna, 2016) uygulama sürecinde öğretmenler arasında rol değişimleri sergilenerek uygulanmıştır. Böylece genel sınıf eğitimi ve destek kısmı iki öğretmen tarafından da tecrübe edilerek farklı mesleki becerilerin modele katkıları olduğu gözlenmiştir.

Alternatif öğretim modeli bu çalışmada nitelikli olarak gerçekleştirilememiştir. Bir kez uygulanan bu model yaşanan aksaklıklardan dolayı tekrar uygulanmamıştır. Alanyazında bu modelin uygulanabilmesi için sınıfın fiziki şartlarının son derece

önemli olduğu belirtilmektedir (Cassel, 2019; Scruggs ve Mastropieri, 2007; Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007). Ancak araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın fiziki şartları maalesef yetersizdir. Ayrıca çalışılan grubun yaşının küçük olması da modelin uygulanamamasının sebepleri arasında gösterilebilir.

İstasyon öğretimi modeliyle gerçekleştirilen uygulamalar, “en keyif alınan” uygulama olarak nitelenmiştir. İlk uygulamada boş olan grupla ilgili yaşanan sorunların ortadan kaldırılması için, ikinci uygulamada ise normalde bağımsız olması gerektiği ifade edilen üçüncü grupla (Cook ve Friend, 1995; Friend vd., 2010; Friend, 2008) ilgilenmesi için sekizinci sınıflardan bir öğrenci görevlendirilmiştir. Bu durum sınıf içindeki karmaşayı engelleyerek tüm gruplarda sunulan eğitimin niteliğinin artmasını sağlamıştır. Dolayısıyla küçük yaş gruplarda bu modelin uygulamasında her grubun bir sorumlu kişinin olması gerektiği belirtilebilir.

Gerçekleştirilen yirmi yedi uygulamada; en çok ekip öğretimi modeli uygulanırken alternatif öğretim modeli bir kez uygulanmış, paralel öğretim modeli ise hiç uygulanmamıştır. Ekip öğretimi modelinin bu kadar fazla sayıda uygulanması uygulamacılar arasındaki iş birliğinin iyi şekilde yürütüldüğünün bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Daha önce de belirtildiği gibi bu modelin uygulanması öğretmenler arasındaki uyumun iyi olmasına bağlıdır (Fluijt, Bakker ve Struyf, 2016; Friend, 2007; Hulin, 2018). Paralel öğretim öğrenci yaş grubu ve fiziksel şartlardaki yetersizlikten dolayı uygulanmazken (Cassel, 2019; Sundqvist, Björk-Åman ve Ström, 2020), alternatif öğretim modeli de benzer sebeplerle bir kez uygulamayla sınırlı kalmıştır.

İ-öğretim modelinin uygulanabilirliğinin artırılması adına ise bütünleştirme uygulamalarının niteliğinin artırılmasının gerekli olduğuna yönelik bulgular göze çarpmaktadır. Bununla birlikte modelin yaygınlaşması boyutunda birtakım sorunlar olabileceği belirlenmiştir. Bu sorunların en büyüğü olarak öğretmenlerin uyum sürecini atlatamamaları gösterilmektedir. Bu uyum sürecinin atlatılabilmesi ise öğretmenlerin; açık görüşlü, özverili, birbirlerine karşı üstünlük sağlamaya çalışmayan ve uygulamanın her adımında oluşacak iş yükünden kaçmayan kişilere bağlı olduğu vurgusu dile getirilmiştir. Örneğin Jurkowski ve Müller (2018) yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin bahsedilen bu şartları yerine getiremedikleri için katılımcı 55 öğretmenin de nitelikli i-öğretim uygulaması yürütemediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak bu araştırma karasal iklimde yer alan, kış şartları ağır geçen bölgede ve şehir merkezine 50 km mesafede konumlanan bir okulda gerçekleştirilmiştir.

Bununla birlikte araştırmanın yürütüldüğü sınıfta bir işitme yetersizliği olan öğrenci, bir geçici koruma statüsünde bulunan öğrenci bulunmaktadır. Ek olarak sınıfın yarısı 54 aylık diğer yarısı da 66 aylık normal gelişim gösteren toplam yirmi öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca katılımcı öğrencilerin birçoğunun sosyo-ekonomik düzeyleri de düşük olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda ilgili araştırma bütünleştirme felsefesinin hayata geçirilip kapsayıcı bir yapının bu farklılıkları zenginliğe nasıl dönüştürebileceğini incelemek adına büyük bir fırsat sunmuştur. Zaman zaman yaşanan ulaşım, iletişim, zaman ve maddi sıkıntılara rağmen i-öğretim uygulamasıyla birlikte, nitelikli bütünleştirme uygulaması için gerekli olan ön koşullar sağlanmıştır. Sınıf içi ve öğretimsel uyarlamalar, BEP geliştirme, iş birliği, destek özel eğitim hizmetleri sağlanmış, uygulama sürecinde de öğretmenin mesleki yeterliliklerindeki artış ortaya konmuştur. Ayrıca tüm katılımcı öğrencilerin akademik ve sosyal gelişim kaydetmeleri de uygulamanın etkili bir şekilde yürütüldüğünün kanıtlarından biridir. Bahsedilen bu gelişmelerle birlikte belki de en önemli sonuç tüm katılımcıların süreci mutlu şekilde noktalamalarıdır.

4.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, uygulamaya yönelik ve ileriki araştırmalara yönelik iki başlık altında önerilerde bulunulmuştur.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Nitelikli bütünleştirme uygulamalarının ön koşullarından bir tanesi olan ekip çalışması ve iş birliğine yönelik çeşitli çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Yasal metinlerde özel eğitim ekibi, BEP ekibi gibi ekiplerin kurulup uygulamanın niteliğinin artırılması gerektiği vurgusu da bu öneri için zemin oluşturmaktadır.

Kurulan ekiplerde özel eğitim öğretmenin yer almasının bütünleştirici okul kültürünün gelişmesine, BEP hazırlama, izleme ve değerlendirme sürecine katkısı olacağından her okulda bir özel eğitim öğretmenin istihdam edilmesinin olumlu sonuçları olacağı ileri sürülebilir.

Okullarda özel eğitim öğretmeni istihdam edilmesi yoluyla sadece destek eğitim odası değil, bahsedilen diğer modellerdeki destek özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesi önerilebilir.

Bütünleştirme uygulamalarının nitelikli hale gelebilmesi için ön koşullardan bir başkası olan mesleki yeterlilikleri artırmak için uygulamalı mesleki gelişim çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Mesleki yeterlilikler bağlamında öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitim öğretmenlerine genel eğitim sınıflarında öğretimi yürütmeye yönelik, genel eğitim öğretmenlerine ise özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin içerikler sağlanabilir.

İ-öğretim modelinin uygulanabilmesi için iş birliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilerek kılavuzlar hazırlanabilir.

Bütünleştirme uygulamalarıyla birlikte ortaya çıkan zaman, mekân ve maddi yetersizliklerin önüne geçmek için tedbirler alınarak sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan tüm öğretmenlere, özel eğitim öğretmenlerine olduğu gibi maddi destek sağlanabilir.

4.2.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

İ-öğretim modeli ile diğer destek özel eğitim modelleri karşılaştırılarak bir araştırma gerçekleştirilebilir.

Benzer bir araştırma öğretimin farklı kademelerinde gerçekleştirilebilir.

İ-öğretim uygulaması MEB’de görevli bir özel eğitim öğretmeni, bir genel eğitim öğretmeni tarafından yürütülürken süpervizörlük yapılacak bir araştırma gerçekleştirilebilir.

İ-öğretim belli dersler özelinde değil günün tamamını kapsayacak şekilde bir uzun soluklu olarak gerçekleştirilebilir.

Araştırma sonuçlarını genelleyebilmek için daha geniş katılımcılı çalışmalarla nicel bir araştırma desenlenebilir.

İ-öğretim modellerinin uygulanmasında ortaya çıkabilecek farklılıkları ortaya koyabilmek için deneysel bir araştırma desenlenebilir.

İ-öğretim uygulamalarına tüm aileler ve okul idarecileri dâhil edilerek daha geniş kapsamlı bir görüş ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

- AİHS (1950). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi. https://www.echr.coe.int/documents/convention_tur.pdf. Son erişim tarihi: 15.10.2021
- Ainscow, M. ve César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3), 231-238.
- Ainscow, M. ve Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38 (1), 15-34.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. ve Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), 227-242.
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (03), 215-236.
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altrichter, H., Posch, P. ve Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research* (5. Baskı). London: Taylor & Francis
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., ve Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (12), 1277-1295.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, Special Issue, 74-90.

- Atkins, C. L. (2018). *Collaboration of co-teachers in an inclusion classroom: A qualitative descriptive case study*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Arizona: University of Phoenix.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22 (4), 245-255.
- Bafaro, E. R. (2016). *An investigation into the processes of developing positive long term co-teaching partnerships*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fairfax, VA: George Mason University.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B. ve Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44 (199).
- Batu, E. S., Göksel, C., Salih, N., Gövercin, D. ve Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilkokul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006-2016). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (3), 577-614.
- Bauwens, J., Hourcade, J. J. ve Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10 (2), 17–22.
- Beveridge, S. (2013). *Children, families and schools: Developing partnerships for inclusive education*. Routledge.
- BM. (1948). Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b8768cb1d7eeae05.pdf> Son erişim tarihi: 10.10.2020
- BM. (2006). Engelli Bireylerin Hakları Sözleşmesi. <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx> Son erişim tarihi: 10.10.2020
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. (5. Baskı). Boston: Pearson Education Press.
- Booth, T. ve Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Psychology Press.
- Bouck, E. C. (2007). Co-teaching... Not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51 (2), 46-51.

- Cassel, S. (2019). How to choose a co-teaching model. <https://www.edutopia.org/article/how-choose-co-teaching-model> Son erişim tarihi: 21.11.2020
- Cermele, A. M. (2017). *Measuring the impact of three different co-teaching models on student test results in ninth-grade Algebra*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. NY: St. John Fisher College.
- Chitiyo, J. ve Brinda, W. (2018). Teacher preparedness in the use of co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning*, 33 (1), 38-51.
- Cook, L. ve Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1-16.
- Costello, P. J. (2011). *Effective action research: Developing reflective thinking and practice* (2. Baskı). New York: Continuum Pub.
- Cox, C. (2016). *The successfulness of secondary inclusion based on Professional efficacy and parity between special and general education teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: Northcentral University.
- Creswell, W.J. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: E. Bukova Güzel, İ. Erdoğan, Y. Dede, G. Hacıömeroğlu, H. Ercan, F. I. Bilican, M. Bütün, M. Bursal, S. Mandacı Şahin, S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çeviker, A., Mumcu, H. E., Şekeroğlu, M. Ö. ve Bayrak, M. (2018). Unicef'e göre Türkiye'de dezavantajlı kabul edilen grupların sportif etkinliklerle sosyal uyumun sağlanması. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 221-238.
- Çolak, A., Vuran, S. ve Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14 (2), 33-53.
- D'Alessio, S. (2008). 'Made in Italy': Integrazione scolastica and the new vision of inclusive education. L. Barton and F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education* içinde (s. 53-73). Berlin: Springer.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analyses of policy of integrazione scholastic*. London: Sense Publisher.

- Davies, D. ve Dodd, J. (2002). Qualitative research and the question of rigor. *Qualitative Health Research*, 12 (2), 279-289.
- Dijkstra, E. M., Walraven, A., Mooij, T. ve Kirschner, P. A. (2016). Improving kindergarten teachers' differentiation practices to better anticipate student differences. *Educational Studies*, 42 (4), 357-377.
- Doğaroğlu, T. ve Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1 (2), 460-473.
- Doménech, A. ve Moliner, O. (2014). Families beliefs about inclusive education model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3286-3291.
- Dowling, R. (2005). Power, subjectivity and ethics in qualitative research. Iain H. (ed.), *Qualitative research methods in human geography* içinde (s. 19-29). Oxford University Press.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable?. *Exceptional Children*, 35 (1), 5-22.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K. ve Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitime ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1601-1618.
- European Institute for Gender Equality (EIGE). (2018). Disadvantaged groups. <http://eige.europa.eu/rdc/thesaurus/terms/1083> Son erişim tarihi: 15.05.2020
- Florian, L. ve Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601.
- Fluijt, D., Bakker, C. ve Struyf, E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (2), 187-201.
- Forlin, C. ve Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), 17-32.
- Forlin, C. ve Loreman, T. (2014). *Measuring inclusive education*. Bringley: Emerald Group Publishing.

- Freire, S. ve César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: How far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3), 341-354.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. ve Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9-27.
- Friend, M. (2007). The co-teaching partnership. *Educational Leadership*, 64 (5), 58-62.
- Friend, M. (2008). *Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools*, Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc.
- Friend, M. ve Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6. Baskı). Columbus, OH: Merrill.
- Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. J. Miles and Paul Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* içinde (s. 65-79). New York: Oxford University Press.
- Gallo-Fox, J. ve Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191-202.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. ve Chadwick B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204, 291-295.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: E. Günel, P. Yalçınoglu, Ş. S. Anagül, P. Yalçınoglu, M. Gönden, E. Günel, A. Ersoy, D. Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guise, M., Habib, M., Thiessen, K. ve Robbins, A. (2017). Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 66, 370-382.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırmacı. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 49-80). Ankara: Anı Yayıncılık
- Gürgür, H. (2019). Kaynaştırma (bütünleştirme) ve destek özel eğitim hizmetleri. İbrahim D. (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (s. 144-170). Ankara: Pegem.

- Hamdan, A. R., Anuar, M. K. ve Khan, A. (2016). Implementation of co-teaching approach in an inclusive classroom: Overview of the challenges, readiness, and role of special education teacher. *Asia Pacific Education Review*, 17 (2), 289-298.
- Hang, Q. ve Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30 (5), 259-268.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), 206-217.
- Hehir, T. ve Katzman, L. I. (2012). *Effective inclusive schools: Designing successful schoolwide programs*. NJ: John Wiley & Sons.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators* (2. Baskı). New Jersey: Pearson.
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education*. London: Pearson College Div.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. NY: Springer.
- Hulin, C. L. (2018). *The impact of responsive partnership strategies on the satisfaction of co-teaching relationships in early childhood classrooms*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Louisiana: Louisiana State University.
- Jeannite, M. M. (2018). *Effects of co-teaching on academic performance among disabled and non-disabled students at the secondary level*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida: St. Thomas University.
- Johnson, A. P. (2012). *A Short guide to action research* (4. Baskı). USA: Pearson Education Inc.
- Johnson, B. ve Christensen L. (2012). *Eğitim araştırmaları nitel, nicel ve karma yaklaşımlar*. (Çev: H. Akdağ, S. Bakır, O. Bozkurt, A. Budak, İ. Budak, M. Bütün, H. Çatlıoğlu, H. Ercan, R. Ercan, S. B. Demir, N. Kala, F. Karakuş, T. Köse, T. Kutluca, A. T. Orhan, F. Zayimoğlu Öztürk, T. Öztürk, İ. Özpınar, A. Türkdoğan, F. Yaman, E. Yeşiltaş, Ö. Yiğit). Ankara: Eğiten Kitap.
- Jurkowski, S. ve Müller, B. (2018). Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education*, 75, 224-231.

- Keefe, E. B. ve Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, 32 (3), 77–88.
- Keene, M. E. (2018). *Co-teaching in inclusion classrooms: An investigation of secondary inclusion practices*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. California: Gardner-Webb University.
- King-Sears, M. E., Jenkins, M. C. ve Brawand, A. (2020). Co-teaching perspectives from middle school algebra co-teachers and their students with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (4), 427-442.
- Koç, H., Yılmaz, Y. ve Uysal, Ç. (2019). Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik yasal düzenlemeler. Hasan G. ve Salih R. (Eds.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme içinde* (s. 253-270). Ankara: Pegem
- Kofahl, S. (2016). *The effect of co-teaching on students with disabilities in mathematics in an inclusion classroom*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Nashville: Trevecca Nazarene University.
- Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45 (3), 214-222.
- Lakkala, S., Galkienė, A., Navaitienė, J., Cierpiakowska, T., Tomecek, S. ve Uusiautti, S. (2021). Teachers supporting students in collaborative ways. An analysis of collaborative work creating supportive learning environments for every student in a school: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability*, 13 (5), 1-20.
- Laremore, K. E. (2019). *Effective inclusion education management by co-educators in an elementary public-school*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida: St. Thomas University.
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U. ve Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. C. Forlin (Ed.), *Implementing inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap içinde* (s. 3-17). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

- Love, H. R. ve Horn, E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40 (4), 204-216.
- Luckner, J. L. (1999). An examination of two co-teaching classrooms. *American Annals of the Deaf*, 144 (1), 24-34.
- MacNaughton, G. ve Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A step by step guide*. Maidenhead: Open University Press.
- Mara, D. ve Mara, E. L. (2012). Curriculum adaption in inclusive education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 4004-4009.
- Mastropieri, M.A. ve Scruggs, T.E. (1997). What's special about special education? A cautious view to ward full inclusion. *The Educational Forum*, 61 (3), 206-211.
- Mastropieri, M.A. ve Scruggs, T.E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- McCrimmon, A. W. (2015). Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation. *Intervention in School and Clinic*, 50 (4), 234-237.
- McDuffie, K.A., Scruggs, T.E. ve Mastropieri, M.A. (2007), "Co-Teaching in Inclusive Classrooms: Results of Qualitative Research from the United States, Canada, and Australia", T.E. Scruggs ve M.A. Mastropieri (Eds.) *International Perspectives Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, Vol. 20 içinde (s. 311-338). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- McNiff, J. (2016). *Writing up your action research project*. London: Routledge.
- MEB (2021). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf Son erişim tarihi: 12.10.2021
- Meier, B. S. ve Fisk, J. S. (2016). Five ways to ensure a positive co-teaching experience for co-teachers and students. *The Wisconsin English Journal*, 58 (2), 22-33.
- Mertler A. C. (2014). *Action research improving schools and empowering educators* (4. Baskı). UK: Sage Publications.
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2 (2), 428-439.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational researcher*, 13 (5), 20-30.

- Mills, E. G. (2003). *Action research a guide for professional teacher researcher* (2. Baskı). NJ: Merrill Prentice Hall.
- Mitiku, W., Alemu, Y. ve Mengsitu, S. (2014). Challenges and opportunities to implement inclusive education. *Asian Journal of Humanity, Art and Literature*, 1 (2), 118-135.
- Mittler, P. (2005). *Working towards inclusive education: Social contexts* (5. Baskı). New York: David Fulton Publishers.
- Murawski, W. W. ve Lee Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?. *Remedial and Special Education*, 22 (5), 258-267.
- Murphy, J. L. (2018). *Co-teaching inclusion model: Perceptions of general and special education attitudes and student achievement*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Arizona: Arizona University.
- Otukile-Mongwaketse, M., Mangope, B. ve Kuyini, A. B. (2016). Teachers' understandings of curriculum adaptations for learners with learning difficulties in primary schools in Botswana: Issues and challenges of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (3), 169-177.
- Pancsofar, N. ve Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (10), 1043-1053.
- Parilla, A. (2008). Inclusive Education in Spain: A View from Inside. L. Barton ve F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross-Cultural reflections on inclusive education* içinde (s.19-37). Berlin: Springer.
- Plows, V. ve Whitburn, B. (2017). *Inclusive education: Making sense of everyday practice*. Berlin: Springer.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1-12.
- Price, L. (2004). Individual differences in learning: Cognitive control, cognitive style, and learning style. *Educational psychology*, 24 (5), 681-698.
- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (03), 471-492.

- Renninger, K. Ann. (1998). The roles of individual interest(s) and gender in learning: An overview of research on preschool and elementary school aged children/students". *Interest and Learning: Proceedings of the See on Conference On Interest and Gender*. 165-174.
https://works.swarthmore.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=fac_education Son erişim tarihi: 12.12.2021
- Richardson-Gibbs, A. M. ve Klein, M. D. (2014). *Making preschool inclusion work: Strategies for supporting children, teachers, and programs*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Round, P. N., Subban, P. K. ve Sharma, U. (2016). "I don't have time to be this busy." Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (2), 185-198.
- Ruoff, K. A. (2019). *The effects of the station teaching model of co-teaching on students with learning disabilities*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. NJ: Rowan University.
- Ryen, A. (2011). Ethics and qualitative research. Davis, S. (Ed.), *Qualitative research*, (3. Baskı.) içinde 416-238. NY: Sage.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. ve de Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225-235.
- Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classroom*. (3. Baskı). New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Schiff, J. R. (2015). *Co-planning and co-teaching in an early childhood licensure program*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ohio: The Ohio State University.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. ve McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasyntesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73 (4), 392-416.
- Scruggs, T.E. ve Mastropieri, M.A. (2017). Making inclusion work with co teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49 (4), 284-293.
- Shaffer, L. ve Thomas-Brown, K. (2015). Enhancing Teacher competency through co teaching and embedded professional development. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (3), 117-125.

- Sharma, P. (2010). Enhancing student reflection using Weblogs: Lessons learned from two implementation studies. *Reflective Practice*, 11 (2), 127-141.
- Shaw, I. F. (2003). Ethics in qualitative research and evaluation. *Journal of Social Work*, 3 (1), 9-29.
- Shin, M., Lee, H. ve McKenna, J. W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (1), 91-107.
- Stach, J. L. (2016). *The impact of co-teaching on the graduation test scores of students with disabilities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Minnesota: Walden University
- Stringer, E. T. (2008). *Action research in education*. New Jersey: Pearson
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. ve Ström, K. (2020). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland. *Education Inquiry*, 12 (2), 111-126.
- Thomas, E. ve Magilvy, J. K. (2011). Qualitative rigor or research validity in qualitative research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16 (2), 151-155.
- Thomas, G. (1997). Inclusive school for an inclusive society. *British Journal of Special Education*. 24 (3), 103-107.
- Thousand, J., Villa, R. A. ve Nevin, A. I. (2007). *Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Toews, S.G., Miller, A. L., Kurth, J.A. ve, Lockman Turner, E. (2020). Unit co-planning for academic and college and career readiness in inclusive secondary classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 53 (1), 44-51.
- Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 108-119.
- UNESCO (1994). Salamanca Bildirgesi. <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>. Son erişim tarihi: 02.05.2019
- UNESCO (1995). Sosyal Gelişim Üzerine Kopenhag Beyannamesi. <https://www.un.org/development/desa/dspd/world-summit-for-social-development-1995/wssd-1995-agreements/cdosd-introduction.html>. Son erişim tarihi: 02.05.2019

- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Paris: UNESCO.
[http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030_incheon](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030_incheon_frameworkfor-)
frameworkfor- Son erişim tarihi: 05.05.2020
- Walsh, J. M. (2012). Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56 (1), 29-36.
- Yaman, M. ve Nerdel, C. (2008). Identification of student types based on their knowledge and their interests when learning with computer simulations. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (31), 135-150.
- Yaşar, M. R. ve Amaç, Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim verme eğitimleri: Zorluklar ve eğitim. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 611-634
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8 (1), 92-110.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. California: Sage Publication, Inc.

EKLER

- EK-1. Araştırma İzni
- EK-2. Katılımcı İzin Formu
- EK-3. Aile Gönüllü Katılım Formu
- EK-4. Öğrenci Hastane Raporu
- EK-5. Öğretmen Demografik Bilgi Formu
- EK-6. Aday Kayıt Formu
- EK-7. Çocuk ve Aile Tanıma Formu
- EK-8. Rehabilitasyon BEP
- EK-9. Öğrenci Bireysel Gözlem Formu
- EK-10. Eğitsel Performans Belirleme Formu
- EK-11. Ayşe BEP
- EK-12. Geçerlilik Komitesi Tutanakları
- EK-13. İ-Öğretim Ders Planı Formaları
- EK-14. Öğretmen Günlüğü
- EK-15. Araştırma Takvimi
- EK-16. RAM Raporu
- EK-17. Etik Kurul İzni

EK-1. Araştırma İzni



T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



19.09.2019

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Personel Daire Başkanlığı)

İlgi



Y,

Müdürlüğümüze bağlı ilgi (a) yazıda adı geçen bağımsız anaokulları ve ilk ve orta okullara bağlı okul öncesi ğrenci ve öğretmenlere yönelik çalışma yapma isteği Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun grlmüştür. Anket yapılacak ğrenci velilerinden izin alınması ve onayda belirtilen şartların uygulanması halinde çalışma yapılması hususunda; Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



Ek:
Valilik Oluru (1 Sayfa)



EK-2. Katılımcı İzin Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışmanın amacı, bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü bir ana sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımını incelemektir. Çalışma, Prof. Dr. Hasan Gürgür tarafından yürütülmekte, Arş.Gör. Hüseyin Koç tarafından gerçekleştirilmektedir ve sonuçları bütünleştirme uygulamalarında iş birliği ile öğretim yaklaşımı betimlenecektir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, doküman incelemesi ile sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-3. Aile Gönüllü Katılım Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “**Bütünleştirme Uygulamalarının Yürütüldüğü Bir Anasınıfında İ-Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi**” amacıyla yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırma Uygulaması: Görüşme / Gözlem/ Ses Kaydı/ Video Kayıt şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı

İletişim bilg

***Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).***

..../..../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



EK-4. Öğrenci Hastane Raporu

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ HASTANESİ
RADYOLOJİ RAPORU



Adı Soyadı		Rapor Kesin. Tarihi	
T.C Kimlik No		İstem No ve Tarihi	
Baba Adı		Dosya no	
Kurumu		Başvuru No	
		Doğum Yeri - Tarih	

Tanı :	Kodu	Adı
	Z01.1	KULAK VE İŞİTME MUAYENESİ

Temporal Kemige Yönelik BT İncelemesi

Klinik Bilgi:

Teknik: Aksial ve koronal planda 1 mm kesit kalınlığında yapılan Temporal Kemik BT incelemesinde;

Bulgular:

Her iki dış kulak yolu açık olup timpanik membranlar normal olarak izlenmektedir.
Orta kulak boşluklarının havalanmaları normal olup mukozal kalınlaşmayı düşündürecek görünüm saptanmamıştır. Her iki tarafta orta kulak kemikçiklerinin konfigürasyonları normaldir.
Bilateral mastoid hücrelerin havalanması normaldir.
Bilateral kohleal kıvrımlar ve semisirküler kanallar normal görünümündedir.
Her iki internal akustik kanal simetrik ve normal genişliktedir.
İnceleme alanına giren paranasal sinüslerin havalanmaları tabiidir.

Sonuç:

-Normal sınırlarda temporal kemik BT incelemesi.



EK-5. Öğretmen Demografik Bilgi Formu

SINIF ÖĞRETMENİ DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

Sayın Katılımcı,

Aşağıda dolduracağınız demografik bilgileriniz, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Hüseyin KOÇ tarafından yürütülen bir doktora tezi çalışması için gerçekleştirilecek olan araştırma kapsamında kullanılacaktır. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında **hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.**

Danışman

Araştırmacı

Adınız-Soyadınız:

Yaşınız:

Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
☐ Erkek

Eğitim durumunuz

- ☐ Lisans
☐ Yüksek lisans
☐ Doktora

Mezun

olduğunuz

alan:

.....

Mezun

olduğunuz

üniversite:

.....

Varsa

yüksek

lisans/doktora

yaptığınız

alan:

.....

Lisans döneminizde özel eğitim veya kaynaştırmaya ilişkin bir eğitim aldınız mı?:

.....

Öğretmenlikte hizmet süreniz: [Yıl olarak yazınız].....

Kaynaştırma uygulamalarındaki deneyim süreniz: [Yıl olarak yazınız]

Varsa özel eğitim ve kaynaştırma alanında alınan hizmet içi eğitimler/seminerler/sertifikalar:

.....
.....

Şu anda çalıştığınız özel gereksinimli öğrenci grubu/grupları: [Birden fazla grup ise birden fazla işaretleyebilirsiniz]

- ☐ Zihin engelliler
- ☐ İşitme engelliler
- ☐ Görme engelliler
- ☐ Fiziksel engelliler
- ☐ Diğer engel grupları

Daha önce çalıştığınız özel gereksinimli öğrenci grubu/grupları: [Birden fazla grup ise birden fazla işaretleyebilirsiniz]

- ☐ Zihin engelliler
- ☐ İşitme engelliler
- ☐ Görme engelliler
- ☐ Fiziksel engelliler
- ☐ Diğer engel grupları

EK-6. Aday Kayıt Formu

OKUL ÖNCESİ ADAY KAYIT FORMU

ÇOCUĞUN

T.C. Kimlik No :
 Adı-Soyadı :
 Cinsiyeti :
 (*) Veli Kimliği :
 Anne Baba Birlikte mi? :
 Kiminle Oturuyor? :
 Oturduğu ev kira mı? :
 Kendi Odası Var mı? :
 Ev ne ile ısınıyor? :
 Okula nasıl geliyor? :
 Aile dışında kalan var mı? :
 Geçirdiği kaza :
 Geçirdiği Ameliyat :
 Kullandığı Cihaz/Protez :
 Geçirdiği Hastalık :
 Sürekli Kullandığı İlaç :
 Kardeş Sayısı :
 Kilo :
 Boy :

ANNE

Sağ ☐ Ölü ☐

T.C. Kimlik No :
 Adı Soyadı :
 Öğrenim Durumu :
 Mesleği :
 E-Posta Adresi :
 Sürekli Hastalığı :
 Engel Durumu :
 Tel(Ev) :
 Tel(Cep) :
 Tel(İş) :

BABA

Sağ ☐ Ölü ☐

T.C. Kimlik No :
 Adı Soyadı :
 Öğrenim Durumu :
 Mesleği :
 E-Posta Adresi :
 Sürekli Hastalığı :
 Engel Durumu :
 Tel(Ev) :
 Tel(Cep) :
 Tel(İş) :

ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ

- ☐ -Davranış Bozukluğu
☐ -Dil ve Konuşma
☐ -Görme ve Az Gören
☐ -Görme ve Görmeyen
☐ -İşitme Oranlığı
☐ -Ortopedik -Alt Beden Kullanamıyor
☐ -Ortopedik-Alt ve Üst Beden Kullanamıyor
☐ -Ortopedik-Üst Beden Kullanamıyor
☐ -Otizm
☐ -Ruhsal ve Duygusal-Hiperaktivite
☐ -Ruhsal ve Duygusal-Özel Öğrenme Güçlüğü
☐ -Ruhsal ve Duygusal-Özel Öğrenme Güçlüğü ve Hiperaktivite
☐ -Serebral Palsi
☐ -Süreç Hastalığı Var
☐ -Uzun Yataklık
☐ -Zihinsel

- ☐ Şehit Çocuğu
☐ Gazi Mahall Çocuğu
☐ 2828 SHÇEK Kanununa Tabi
☐ Yurdadından Geldi

Aile Gelir Durumu

- ☐ Çok İyi ☐ İyi ☐ Orta ☐ Düşük ☐ Çok Kötü

.....
 Velisinin İmzası
 Adı Soyadı

(*) Veli anne-baba dışında birisi ise T.C. numarası ile birlikte adı- soyadı ve yakınlık derecesi yazılır.

Bu form aday kayıtları için kullanılacaktır. Kesin kayıt yerine geçmez. Kesin kayıt Eylül ayında yapılacak olan kurs sonucuna göre yapılacaktır. Kurs işleminde öğrencinin öğrenim şekli (tababıcı veya öğrenci) ve jübresi (a,b,c,d,e,f) belli olacaktır.

EK-7. Çocuk ve Aile Tanıma Formu

ÇOCUK VE AİLE TANIMA FORMU	
Değerli Anne - Babalar, Okulumuza hoş geldiniz. Yaşamının en erken döneminden itibaren çocukların eğitim alması konusunda gösterdiğiniz duyarlılık için sizi kutluyoruz. Okul öncesi eğitimin çocuğunuzun çok yönlü gelişimine önemli katkıları olacaktır. Aşağıdaki sorulara verdiğiniz yanıtlar sayesinde size ve çocuğunuza daha fazla yardımcı olmamız mümkün olabilecektir.	
I. ÇOCUKLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER	
1	Çocuğunuz bu okula başlamadan önce başka bir okula gitti mi?
2	Başka bir okula gitmediyse bugüne kadar bakım ve eğitiminden kim sorumluydu?
3	Çocuğunuzu okula gönderme nedeninizi açıklayınız?
II. ÇOCUGUN GELİŞİM OYKUSU	
4	Çocuğunuz kaç aylıkken yürüdü?
5	Çocuğunuz ilk sözcüğünü ne zaman söyledi?
6	Tam bir cümle kurmaya kaç yaşında başladı?(En az üç sözcüğü yan yana kullanmalı)
7	Dışkı kontrolünü kaç yaşında kazandı?
8	İdrar kontrolünü kaç yaşında kazandı?
9	Sizden birkaç saat ayrı kalmaya ne zaman başladı?
III. ÇOCUGUN UYKU, BESLENME VE TUVALET ALIŞKANLIKLARINA İLİŞKİN BİLGİLER	
10	Çocuğunuzun uyku alışkanlıklarını belirtiniz (Kendiliğinden uyur, kendi odasında uyur, uyurken parmak emer, geç uyur, sallanarak uyur, gündüz uyur, vb.)
11	Çocuğunuzun beslenme alışkanlıklarını belirtiniz (Kendi kendine yemek yer, yemek seçer - seçtiği yemeği belirtiniz-, yardımla yemek yer, aşırı yemek yer, çok az yer, vb.)
12	Çocuğunuzun tuvalet alışkanlığını belirtiniz (Bir yetişkin desteği olmadan kendi tuvaletini yapar, tuvalet sonrası temizliğini yapar, gece ve gündüz altını ıslatır/kakasını altına yapar, vb.)

IV. ÇOCUGUN KİŞİSEL VE DUYGUSAL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BİLGİLER	
13	Çocuğunuzu tanımlayan 5 özelliği yazınız
14	Çocuğunuzun çeşitli durumlar karşısındaki olası duygu ve davranışlarını açıklayınız
	Çocuğunuzu en çok neler mutlu eder?
	Çocuğunuzu en çok neler üzzer?
	Çocuğunuzu en çok neler kızdırır?
	Çocuğunuzu en çok neler korkutur?
15	Çocuğunuz istemediği bir şey olduğunda nasıl tepki gösterir?
16	Yeni bir ortama girdiğinde veya yeni birisiyle tanıştığında ne tür tepkiler verir (mutlu, heyecanlı, hırçın, utangaç, gırtlak, vb.)
17	Çocuğunuzun özellikle yapmaktan çok hoşlandığı şeyler nelerdir? (Oyun oynamak, öykü dinlemek, resim yapmak, TV seyretmek, bilgisayarda oyun oynamak, vb.)
18	Çocuğunuz için psikolog, özel eğitimci, psikolojik danışman, çocuk ruh sağlığı uzmanı gibi bir uzmana başvurmanız gerektiren bir durum oldu mu? Olduysa belirtiniz
19	Çocuğunuzun oynamayı tercih ettiği oyun ve oyuncakları belirtiniz
V- ANNE-BABA-ÇOCUK ARASINDAKİ İLETİŞİME İLİŞKİN BİLGİLER	
20	Çocuğunuz ağladığında ya da huzursuzlandığında sakinleştirmek için neler yaparsınız?
21	Çocuğunuzun hangi davranışlarını onaylıyorsunuz? Onayladığınızı ona nasıl gösterirsiniz?
22	Çocuğunuzun hangi davranışlarını onaylamazsınız?

Onaylamadığınızı ona nasıl ifade edersiniz?	
Okuldan Beklentileriniz Nelerdir?	



EK-8. Rehabilitasyon BEP

BEP hazırlanan öğrencinin Var Olan Performans Düzeyinin Belirlenmesi						
KAZANIMLAR	BİLDİRİMLER	ÖLÇÜT	ÖĞRETİM SONRASI DEĞERLENDİRMELER			
DİL EĞİTİMİ			3 AY	6 AY	9 AY	12 AY
Konuşma seslerine benzer sesler çıkarır.	Sesli güler.		+			
İsmine tepki verir.	İsmi söyleyince bakar.	%100	+			
Ritmik hece tekrarı yapar.	Söylenen heceyi rehber eşliğinde tekrar eder.	%100	+			
Konuşmalarda ki değişik ses tonlamalarını fark eder.	Verilen sesi fark eder.(telefon ,baba,araba,köpek,at,kedi)	%100	+			
Tek heceli sözcük kullanır	Tek kelimelik eylemleri dinler ve söyler.	%100	+			
Cümle tekrarı yapar.	Söylenilen cümleyi tekrar eder.		-			
Sözcük tekrarı yapar.	Söylenen kelimeyi tekrar eder.	%100	-			
İki ve daha fazla heceli sözcük kullanır.	İki heceli sözcükleri tekrar eder(anne, baba, dede)	%75	-			
İŞİTME EĞİTİMİ						
Sesin inceliğini, kalınlığını ayırt eder.	Yüksek sesin nereden geldiğini gösterir.	%100	-			
Sesin benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt eder.	Hayvan seslerini birbirinden ayırt eder.	%75	+			
Sesin uzunluğunu, kısalığını ayırt eder.	Verilen iki farklı sesi dinler sese uygun yönergeleri gerçekleştirir. (davul sesinde mavi topu al,zil sesinde sarı topu al)	%75	-			
Çevresel sesleri tanır.	Müzik seslerinden;	%75	-			
Konuşma seslerini tanır.	İnsan seslerinden;	%75	-			
Söylenen kelimeleri tanır.	2.Söylenen kelimeyi verilen nesneler arasından bulur.	%100	-			
Söylenen yönergelere uyar.	Tek sözcüklü komutları yerine getirir. (gel-git, koş vb.)	%100	-			
SOSYAL		%100				

Öğrencinin Adı-Soyadı:
Yaşı: 2015

Başlama T.
Bitiş Tarihi

İLETİŞİM							
Bir gruba katılmaya istekli olur	Grup içinde arkadaşlarıyla sözel iletişim kurar.	%75	+				
Yönergelere uyar.	Yönergeleri anlar	%75	+				
Yönerge verir.	Yönergeler verir, nedenlerini açıklayabilir		-				
Karşılıklı konuşmaları başlatır, sürdürür ve tamamlar.	Konuşmada sırasını bekler.	%100	-				
Konuşana dikkatini yönelttiğini jest, mimik ve hareketlerle gösterir.	Karşısındaki kişi ile bir süre göz kontağı kurar.	%100	+				
Basit selamlaşma ve vedalaşma sözceiklerini kullanır.	Günlük selamlaşmaları kullanır (günaydın, iyi sabahlar, merhaba)	%100	-				

ÖĞRETİMDE KULLANILAN TEKNİK VE YÖNTEMLER

- 1.Anlatım
- 2.Soru-Cevap
- 3.Problem Çözme
- 4.Tümevarım
- 5.Tümdengelim
- 6.Basamaklı Öğretim Yöntemi(yap-göster-söyle-yaz)

BEP HAZIRLAMA BİRİMİ

EK-9. Öğrenci Bireysel Gözlem Formu

Ana Sınıfı 2019 – 2020 Eğitim Öğretim Yılı

Ayşe 	
Affan 	
Ahmet 	
Levent 	

Hamza 	
İbrahim 	
Emine 	
Esmâ 	

Kuzey 	
Sema 	
Veli 	
Mehmet 	

Halil



Ümit

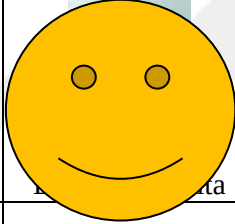
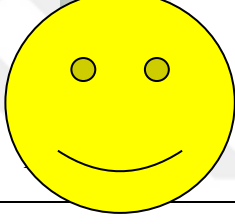
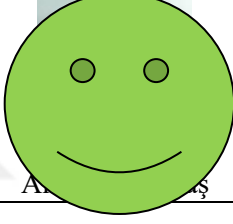
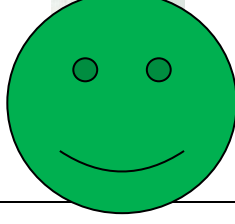
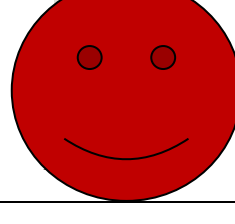


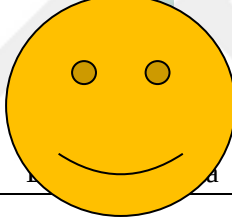
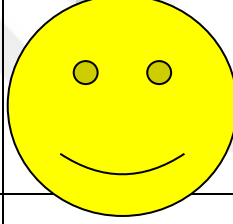
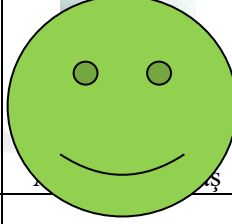
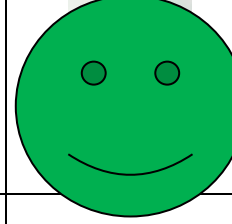
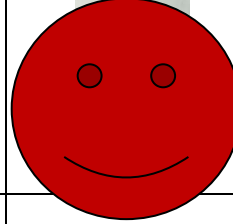
Eylül



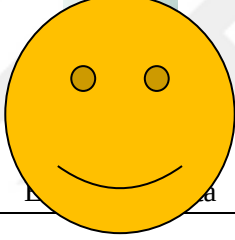
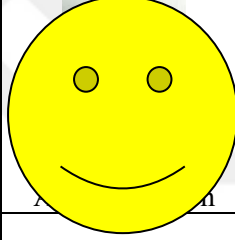
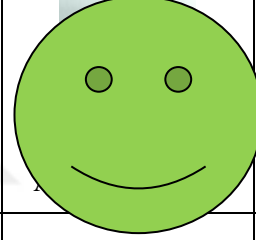
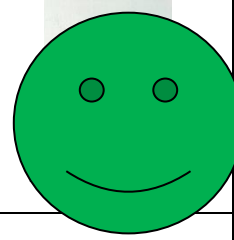
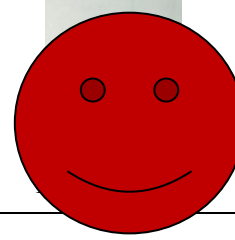
Ahsen 	
Cezmi 	
Akif 	
Remzi 	
Süheyla 	

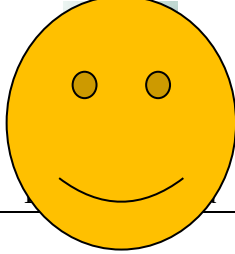
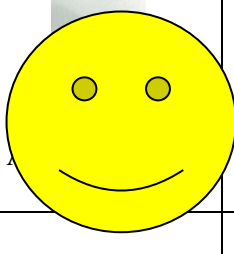
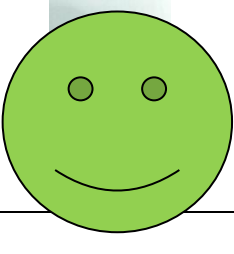
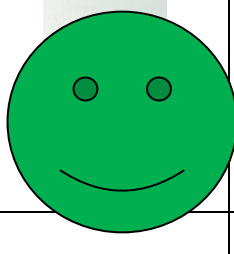
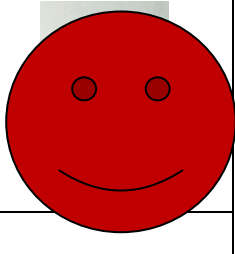
EK-10. Eğitsel Performans Belirleme Formu

Bilişsel Gelişim					
Nesne/durum/olaya dikkatini verir.					
Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.					
Algıladıklarını hatırlar.					
Nesneleri sayar.					
Nesne ya da varlıkları gözlemler.					
Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.					
Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.					
Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.					
Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar.					
Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.					
Nesneleri ölçer.					
Geometrik şekilleri tanıır.					
Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanıır.					
Nesnelerle örüntü oluşturur.					
Parça-bütün ilişkisini kavrar.					
Nesneleri kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.					
Neden-sonuç ilişkisi kurar.					
Zamanla ilgili kavramları açıklar.					

Problem durumlarına çözüm üretir.					
Nesne grafiği hazırlar.					
Atatürk'ü tanır.					
Atatürk'ün Türk toplumu için önemini açıklar.					
Dil Gelişimi Özbakım					
Sesleri ayırt eder.					
Sesini uygun kullanır.					
Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.					
Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır.					
Dili iletişim amacıyla kullanır.					
Sözcük dağarcığını geliştirir.					
Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.					
Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.					
Sesbilgisi farkındalığı gösterir.					
Görsel materyalleri okur.					
Okuma farkındalığı gösterir.					
Yazı farkındalığı gösterir					
ÖZBAKIM					
Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.					
Giyinme ile ilgili işleri yapar.					
Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.					
Yeterli ve dengeli beslenir.					
Dinlenmenin önemini açıklar.					
Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.					

Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.					
Sağlığı ile ilgili önlemler alır.					

Sosyal Duygusal Gelişim Motor Gelişim					
Kendisine ait özellikleri tanıtır.					
Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.					
Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.					
Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.					
Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.					
Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.					
Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.					
Farklılıklara saygı gösterir.					
Farklı kültürel özellikleri açıklar.					
Sorumluluklarını yerine getirir.					
Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.					
Değişik ortamlardaki kurallara uyar.					
Estetik değerleri korur.					
Sanat eserlerinin değerini fark eder.					
Kendine güvenir.					

Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.					
Başkalarıyla sorunlarını çözer.					
Yer değiştirme hareketleri yapar.					
Denge hareketleri yapar.					
Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.					
Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar					
Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.					
Kavramlar					
Sayı Kavramı					
Zıt Kavramlar					
Zaman					
Renkler					
Şekiller					

Boyut					
Miktar					
Mekan					
Diğer					

BİLİŞSEL GELİŞİM

K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

- G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.
- G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.
- G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

- G1 Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler.
- G2 İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.
- G3 Gerçek durumu inceler.
- G4 Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

K3 Algıladıklarını hatırlar.

G1 Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.

G2 Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

K4 Nesneleri sayar.

G1 İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar.

G2 Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir.

G3 Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.

G4 Sıra bildiren sayıyı söyler.

G5 10'a kadar olan sayılar içerisinde bir sayıdan önce gelen sayıyı söyler.

G6 10'a kadar olan sayılar içerisinde bir sayıdan sonra gelen sayıyı söyler.

K5 Nesne ya da varlıkları gözlemler.

G1 Nesne/varlığın adını söyler.

G2 Nesne/varlığın rengini söyler.

G3 Nesne/varlığın şeklini söyler.

G4 Nesne/varlığın büyüklüğünü söyler.

G5 Nesne/varlığın uzunluğunu söyler.

G6 Nesne/varlığın dokusunu söyler.

G7 Nesne/varlığın sesini söyler.

G8 Nesne/varlığın kokusunu söyler.

G9 Nesne/varlığın yapıldığı malzemeyi söyler.

G10 Nesne/varlığın tadını söyler.

G11 Nesne/varlığın miktarını söyler.

G12 Nesne/varlığın kullanım amaçlarını söyler.

K6 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.

G1 Nesne/varlıkları birebir eşleştirir.

G2 Nesne/varlıkları rengine göre ayırt eder, eşleştirir.

G3 Nesne/varlıkları şekline göre ayırt eder, eşleştirir.

G4 Nesne/varlıkları büyüklüğüne göre ayırt eder, eşleştirir.

G5 Nesne/varlıkları uzunluğuna göre ayırt eder, eşleştirir.

G6 Nesne/varlıkları dokusuna göre ayırt eder, eşleştirir.

G7 Nesne/varlıkları sesine göre ayırt eder, eşleştirir.

G8 Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye göre ayırt eder, eşleştirir.

G9 Nesne/varlıkları tadına göre ayırt eder, eşleştirir.

- G10 Nesne/varlıkları kokusuna göre ayırt eder, eşleştirir.
G11 Nesne/varlıkları miktarına göre ayırt eder, eşleştirir.
G12 Nesne/varlıkları kullanım amaçlarına göre ayırt eder, eşleştirir.
G13 Eş nesne/varlıkları gösterir.

K7 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.

- G1 Nesne/varlıkları rengine göre gruplar.
G2 Nesne/varlıkları şekline göre gruplar.
G3 Nesne/varlıkları büyüklüğüne göre gruplar.
G4 Nesne/varlıkları uzunluğuna göre gruplar.
G5 Nesne/varlıkları dokusuna göre gruplar.
G6 Nesne/varlıkları sesine göre gruplar.
G7 Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye göre gruplar.
G8 Nesne/varlıkları tadına göre gruplar.
G9 Nesne/varlıkları kokusuna göre gruplar.
G10 Nesne/varlıkları miktarına göre gruplar.
G11 Nesne/varlıkları kullanım amaçlarına göre gruplar.

K8 Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

- G1 Nesne/varlıkların rengini ayırt eder, karşılaştırır.
G2 Nesne/varlıkların şeklini ayırt eder, karşılaştırır.
G3 Nesne/varlıkların büyüklüğünü ayırt eder, karşılaştırır.
G4 Nesne/varlıkların uzunluğunu ayırt eder, karşılaştırır.
G5 Nesne/varlıkların dokusunu ayırt eder, karşılaştırır.
G6 Nesne/varlıkların sesini ayırt eder, karşılaştırır.
G7 Nesne/varlıkların kokusunu ayırt eder, karşılaştırır.
G8 Nesne/varlıkların yapıldığı malzemeyi ayırt eder, karşılaştırır.
G9 Nesne/varlıkların tadını ayırt eder, karşılaştırır.
G10 Nesne/varlıkların miktarını ayırt eder, karşılaştırır.
G11 Nesne/varlıkların kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştırır.

K9 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar.

- G1 Nesne/varlıkları uzunluklarına göre sıralar.
G2 Nesne/varlıkları büyüklüklerine göre sıralar.
G3 Nesne/varlıkları miktarlarına göre sıralar.
G4 Nesne/varlıkları ağırlıklarına göre sıralar.

G5 Nesne/varlıkları renk tonlarına göre sıralar.

K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.

G1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler.

G2 Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.

G3 Mekânda konum alır.

G4 Harita ve krokiyi kullanır.

K11 Nesneleri ölçer.

G1 Ölçme sonucunu tahmin eder.

G2 Standart olmayan birimlerle ölçer.

G3 Ölçme sonucunu söyler.

G4 Ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır.

G5 Standart ölçme araçlarını söyler.

K12 Geometrik şekilleri tanıır.

G1 Gösterilen geometrik şeklin ismini söyler.

G2 Geometrik şekillerin özelliklerini söyler.

G3 Geometrik şekillere benzeyen nesneleri gösterir.

K13 Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanıır.

G1 Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir.

G2 Gösterilen sembolün anlamını söyler.

K14 Nesnelerle örüntü oluşturur.

G1 Modele bakarak nesnelerle örüntü oluşturur.

G2 En çok üç öğeden oluşan örüntüdeki kuralı söyler.

G3 Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi söyler.

G4 Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi tamamlar.

G5 Nesnelerle özgün bir örüntü oluşturur.

K15 Parça-bütün ilişkisini kavrar.

G1 Bir bütünün parçalarını söyler.

G2 Bir bütünü parçalara böler.

G3 Bütün ve yarımı gösterir.

G4 Parçaları birleştirerek bütün elde eder.

K16 Nesneleri kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.

G1 Nesne grubuna belirtilen sayı kadar nesne ekler.

G2 Nesne grubundan belirtilen sayı kadar nesneyi ayırır.

K17 Neden-sonuç ilişkisi kurar.

G1 Bir olayın olası nedenlerini söyler.

G2 Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

K18 Zamanla ilgili kavramları açıklar.

G1 Olayları oluş zamanına göre sıralar.

G2 Zaman ile ilgili kavramları anlamına uygun şekilde açıklar.

G3 Zaman bildiren araçların işlevlerini açıklar.

K19 Problem durumlarına çözüm üretir.

G1 Problemi söyler.

G2 Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.

G3 Çözüm yollarından birini seçer.

G4 Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.

G5 Seçtiği çözüm yolunu dener.

G6 Çözümüne ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer.

G7 Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

K20 Nesne grafiği hazırlar.

G1 Nesneleri kullanarak grafik oluşturur.

G2 Nesneleri sembollerle göstererek grafik oluşturur.

G3 Grafiği oluşturan nesneleri ya da sembolleri sayar.

G4 Grafiği inceleyerek sonuçları açıklar.

K21 Atatürk'ü tanır.

G1 Atatürk'ün hayatıyla ilgili belli başlı olguları söyler.

G2 Atatürk'ün kişisel özelliklerini söyler.

K22 Atatürk'ün Türk toplumu için önemini açıklar.

G1 Atatürk'ün değerli bir insan olduğunu söyler.

G2 Atatürk'ün getirdiği yenilikleri söyler.

G3 Atatürk'ün getirdiği yeniliklerin önemini söyler.

DİL GELİŞİMİ**K1 Sesleri ayırt eder.**

G1 Sesin geldiği yönü söyler.

G2 Sesin kaynağının ne olduğunu söyler.

G3 Sesin özelliğini söyler.

G4 Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler.

G5 Verilen sese benzer sesler çıkarır.

K2 Sesini uygun kullanır.

G1 Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır.

G2 Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar.

G3 Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar.

G4 Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.

K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

G1 Düz cümle kurar.

G2 Olumsuz cümle kurar.

G3 Soru cümlesi kurar.

G4 Bileşik cümle kurar.

G5 Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.

K4 Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır.

G1 Cümle kurarken isim kullanır.

G2 Cümle kurarken fiil kullanır.

G3 Cümle kurarken sıfat kullanır.

G4 Cümle kurarken bağlaç kullanır.

G5 Cümle kurarken çoğul ifadeler kullanır.

G6 Cümle kurarken zarf kullanır.

G7 Cümle kurarken zamir kullanır.

G8 Cümle kurarken edat kullanır.

G9 Cümle kurarken isim durumlarını kullanır.

G10 Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır.

K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.

G1 Konuşma sırasında göz teması kurar.

G2 Jest ve mimikleri anlar.

G3 Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır.

G4 Konuşmayı başlatır.

G5 Konuşmayı sürdürür.

G6 Konuşmayı sonlandırır.

G7 Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır.

G8 Sohbeta katılır.

G9 Konuşmak için sırasını bekler.

G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

K6 Sözcük dağarcığını geliştirir.

G1 Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar.

G2 Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.

G3 Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.

G4 Zıt anlamlı sözcükleri kullanır.

G5 Eş anlamlı sözcükleri kullanır.

G6 Eş sesli sözcükleri kullanır.

K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

G1 Sözel yönergeleri yerine getirir.

G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar.

G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar.

G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.

G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.

G4 Dinledikleri/izlediklerini resim yoluyla sergiler.

G5 Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler.

G6 Dinledikleri/izlediklerini drama yoluyla sergiler.

G7 Dinledikleri/izlediklerini şiir yoluyla sergiler.

G8 Dinledikleri/izlediklerini öykü yoluyla sergiler.

K9 Sesbilgisi farkındalığı gösterir.

G1 Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.

G2 Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler.

G3 Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.

G4 Aynı sesle biten sözcükler üretir.

G5 Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler.

G6 Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler.

K10 Görsel materyalleri okur.

G1 Görsel materyalleri inceler.

G2 Görsel materyalleri açıklar.

- G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.
G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.
G5 Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

K11 Okuma farkındalığı gösterir.

- G1 Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur.
G2 Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister.
G3 Okumayı taklit eder.
G4 Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklar.

K12 Yazı farkındalığı gösterir.

- G1 Çevresindeki yazıları gösterir.
G2 Gördüğü yazının ne ile ilgili olduğunu tahminen söyler.
G3 Yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir.
G4 Yazının yönünü gösterir.
G5 Duygu ve düşüncelerini yetiştikine yazdırır.
G6 Yazının günlük yaşamdaki önemini açıklar.

MOTOR GELİŞİM

K1 Yer değiştirme hareketleri yapar.

- G1 Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar.
G2 Yönergeler doğrultusunda yürür.
G3 Yönergeler doğrultusunda koşar.
G4 Belli bir yükseklikten atlar.
G5 Belli bir yüksekliğe zıplar.
G6 Belli bir yüksekliğe tırmanır.
G7 Tırmanılan yükseklikten iner.
G8 Engelin üzerinden atlar.
G9 Koşarak bir engel üzerinden atlar.
G10 Çift ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler.
G11 Tek ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler.
G12 Belirlenen mesafede yuvarlanır.
G13 Belirlenen noktadan çift ayakla ileriye doğru atlar.
G14 Kayma adımı yaparak belirli mesafede ilerler.

G15 Galop yaparak belirli mesafede ilerler.

G16 Sekerek belirli mesafede ilerler.

G17 Öne yuvarlanır.

K2 Denge hareketleri yapar.

G1 Ağırlığını bir noktadan diğerine aktarır.

G2 Atlama ile ilgili denge hareketlerini yapar.

G3 Konma ile ilgili denge hareketlerini yapar.

G4 Başlama ile ilgili denge hareketlerini yapar.

G5 Durma ile ilgili denge hareketlerini yapar.

G6 Tek ayak üzerinde durur.

G7 Tek ayak üzerinde sıçrar.

G8 Bireysel ve eşli olarak denge hareketleri yapar.

G9 Çizgi üzerinde yönergeler doğrultusunda yürür.

G10 Denge tahtası üzerinde yönergeler doğrultusunda yürür.

K3 Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.

G1 Bireysel ve eşli olarak nesneleri kontrol eder.

G2 Küçük top ile omuz üzerinden atış yapar.

G3 Atılan topu elleri ile tutar.

G4 Koşarak duran topa ayakla vurur.

G5 Küçük topu tek elle yerden yuvarlar.

G6 Raket/sopa ile sabit topa vurur.

G7 Topu olduğu yerde ritmik olarak sektirir.

G8 Farklı boyut ve ağırlıktaki nesneleri hedefe atar.

G9 İp atlar.

K4 Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

G1 Nesneleri toplar.

G2 Nesneleri kaptan kaba boşaltır.

G3 Nesneleri üst üste dizer.

G4 Nesneleri yan yana dizer.

G5 Nesneleri iç içe dizer.

G6 Nesneleri takar.

G7 Nesneleri çıkarır.

G8 Nesneleri ipe vb. dizer.

- G9 Nesneleri değişik malzemelerle bağlar.
G10 Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.
G11 Malzemeleri keser.
G12 Malzemeleri yapıştırır.
G13 Malzemeleri değişik şekillerde katlar.
G14 Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.
G15 Nesneleri kopartır/yırtar.
G16 Nesneleri sıkar.
G17 Nesneleri çeker/gerer.
G18 Nesneleri açar/kapar.
G19 Malzemelere elleriyle şekil verir.
G20 Malzemelere araç kullanarak şekil verir.
G21 Kalemı doğru tutar.
G22 Kalem kontrolünü sağlar.
G23 Çizgileri istenilen nitelikte çizer.
- K5 Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.**
G1 Bedenini kullanarak ritim çalışması yapar.
G2 Nesneleri kullanarak ritim çalışması yapar.
G3 Vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar.
G4 Basit dans adımlarını yapar.
G5 Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.
G6 Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.

SOSYAL- DUYGUSAL GELİŞİM

K1 Kendisine ait özellikleri tanıtır.

- G1 Adını/soyadını söyler.
G2 Yaşını söyler.
G3 Fiziksel özelliklerini söyler.
G4 Duyuşsal özelliklerini söyler.

K2 Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.

- G1 Anne/babasının adını, soyadını, mesleğini vb. söyler.
G2 Anne/babasının saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özelliklerini söyler.

G3 Teyze/amca gibi yakın akrabalarının isimlerini söyler.

G4 Telefon numarasını söyler.

G5 Evinin adresini söyler.

K3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

G1 Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

G2 Nesneleri alışılmışın dışında kullanır.

G3 Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

K4 Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

G1 Başkalarının duygularını söyler.

G2 Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.

G3 Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.

K5 Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

G1 Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar.

G2 Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.

K6 Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.

G1 Haklarını söyler.

G2 Başkalarının hakları olduğunu söyler.

G3 Haksızlığa uğradığında tepki verir.

G4 Başkalarına haksızlık yapıldığında tepki verir.

K7 Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.

G1 Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.

G2 Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.

K8 Farklılıklara saygı gösterir.

G1 Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler.

G2 İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.

G3 Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.

K9 Farklı kültürel özellikleri açıklar.

G1 Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler.

G2 Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler.

G3 Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.

K10 Sorumluluklarını yerine getirir.

G1 Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.

G2 Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.

G3 Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.

K11 Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.

G1 Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır.

G2 Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerini farklı etkinliklerle ifade eder.

K12 Değişik ortamlardaki kurallara uyar.

G1 Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler.

G2 Kuralların gerekli olduğunu söyler.

G3 İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.

G4 Nezaket kurallarına uyar.

K13 Estetik değerleri korur.

G1 Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler.

G2 Çevresini farklı biçimlerde düzenler.

G3 Çevredeki güzelliklere değer verir.

K14 Sanat eserlerinin değerini fark eder.

G1 Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler.

G2 Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar.

G3 Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir.

K15 Kendine güvenir.

G1 Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler.

G2 Grup önünde kendini ifade eder.

G3 Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler.

G4 Gerektiğinde liderliği üstlenir.

K16 Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.

G1 Toplumda farklı rol ve görevlere sahip kişiler olduğunu söyler.

G2 Aynı kişinin farklı rol ve görevleri olduğunu söyler.

K17 Başkalarıyla sorunlarını çözer.

G1 Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer.

G2 Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister.

G3 Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.

ÖZBAKIM BECERİLERİ

K1 Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.

- G1 Saçını tarar.
- G2 Dişini fırçalar.
- G3 Elini/yüzünü yıkar.
- G4 Tuvalet gereksinimine yönelik işleri yapar.

K2 Giyinme ile ilgili işleri yapar.

- G1 Giysilerini çıkarır.
- G2 Giysilerini giyer.
- G3 Düğme açar.
- G4 Düğme kapar.
- G5 Ayakkabı bağcıklarını çözer.
- G6 Ayakkabı bağcıklarını bağlar.

K3 Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.

- G1 Ev/okuldaki eşyaları temiz ve özenle kullanır.
- G2 Ev/okuldaki eşyaları toplar.
- G3 Ev/okuldaki eşyaları katlar.
- G4 Ev/okuldaki eşyaları asar.
- G5 Ev/okuldaki eşyaları yerleştirir.

K4 Yeterli ve dengeli beslenir.

- G1 Yiyecek ve içecekleri yeterli miktarda yer/içer.
- G2 Öğün zamanlarında yemek yemeye çaba gösterir.
- G3 Sağlığı olumsuz etkileyen yiyecekleri ve içecekleri yemekten/içmekten kaçınır.
- G4 Yiyecekleri yerken sağlık ve görgü kurallarına özen gösterir.

K5 Dinlenmenin önemini açıklar.

- G1 Kendisi için dinlendirici olan etkinliklerin neler olduğunu söyler.
- G2 Dinlendirici etkinliklere katılır.
- G3 Dinlenmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları söyler.

K6 Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.

- G1 Beslenme sırasında uygun araç ve gereçleri kullanır.
- G2 Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır.
- G3 Çevre temizliğiyle ilgili araç ve gereçleri kullanır.

K7 Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.

- G1 Tehlikeli olan durumları söyler.

G2 Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak için yapılması gerekenleri söyler.

G3 Temel güvenlik kurallarını bilir.

G4 Tehlikeli olan durumlardan, kişilerden, alışkanlıklardan uzak durur.

G5 Herhangi bir tehlike ve kaza anında yardım ister.

K8 Sağlığı ile ilgili önlemler alır.

G1 Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler.

G2 Sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklar.

G3 Sağlığını korumak için gerekenleri yapar.

48-60 AYLIK ÇOCUKLARIN GELİŞİMİNE UYGUN OLAN KAVRAMLARIN LİSTESİ

Renk Kavramı

Ana Renkler (kırmızı, sarı, mavi)

Ara Renkler (turuncu, mor, yeşil)

Şekil Kavramı

Daire, üçgen, kare

Boyut Kavramı

Büyük-küçük

Uzun-kısa

Miktar Kavramı

Az-çok

Dolu-boş

Yarım-bütün

Mekan Kavramı

İçinde-dışında

Üstünde-altında

Önünde-arkasında

Zaman Kavramı

Gece-gündüz

Sabah-öğle-akşam

Sayı Kavramı

1'den 10'a kadar ritmik sayma

Nesneler arası bire-bir ilişki kurma

Nesne resimleri arasında bire-bir ilişki kurma

Yakın çevresindeki 1'den 5'e kadar olan nesneleri sayma

1'den 5'e kadar olan nesne resimlerini sayma

1'den 5'e kadar rakamları tanıma

Zıt Kavramlar

Sıcak-soğuk	Açık-kapalı	Canlı-cansız	Sivri-küt
Yaşlı-geç	Sert-yumuşak	Islak-kuru	Eski-yeni
Hızlı-yavaş	Temiz-kirli		

Verilmesi Önerilen Diğer Kavramlar

Tatlı, tuzlu, acı, ekşi, Mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN GELİŞİMİNE UYGUN OLAN KAVRAMLARIN LİSTESİ

Renk Kavramı

Ana Renkler (kırmızı, sarı, mavi)

Ara Renkler (turuncu, mor, yeşil)

Diğer Renkler (kahverengi, pembe, gri, siyah, beyaz)

Şekil Kavramı

Daire, üçgen, kare, dikdörtgen, oval

Boyut Kavramı

Büyük-küçük	Dar-geniş Uzun-kısa	Kalın-ince
-------------	---------------------	------------

Miktar Kavramı

Az-çok	Biraz-hepsi	Dolu-boş	Hiç Yarım-bütün
--------	-------------	----------	-----------------

Mekan Kavramı

İçinde-dışında

Ortasında-yanında Üstünde-altında

Yukarıda-aşağıda Önünde-arkasında

Sağ-sol

Zaman Kavramı

Gece-gündüz

Sabah-öğle-akşam

Sayı Kavramı

1'den 20'ye kadar ritmik sayma

Nesneler arası bire-bir ilişki kurma

Nesne resimleri arasında bire-bir ilişki kurma

Yakın çevresindeki 1'den 10'a kadar olan nesneleri sayma

1'den 10'a kadar olan nesne resimlerini sayma

1'den 9'a kadar rakamları tanıma 1'den 10'a kadar sayıları sıralama

10 içinde nesneleri kullanarak toplama yapma 5 içinde nesneleri kullanarak çıkarma yapma

Zıt Kavramlar

Sıcak-soğuk
bayat Eski-yeni
Düzenli-dağınık

Açık-kapalı
Hızlı-yavaş

Canlı-cansız
Temiz-kirli

Yakın-uzak Yaşlı-genç
Kalabalık-tenha Sivri-küt

Sert-yumuşak
Ağır-hafif

Islak-kuru
Tek-çift

Taze-

Verilmesi Önerilen Diğer Kavramlar

Tatlı, tuzlu, acı, ekşi Mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, şaşkı

BEP'E İLİŞKİN KARARLAR

- Bu BEP doğumlu için hazırlanmıştır.
- Örgün eğitime devam edilen okulda, destek eğitim sağlanan kurumda ve evde doğal işitsel sözel dil yaklaşımı benimsenecektir.
- Dil, işitme, sosyal iletişim, matematik ve okumaya hazırlık modüllerinden tüm paydaşlar sorumludur.
- Diğer modüllere ilişkin belirlenen amaçlar doğrultusunda hem örgün eğitim sınıfında görev yapan öğretmenler hem destek eğitim öğretmenleri hem de aile planlamalar doğrultusunda ortak çalışmalar yürüteceklerdir.
- Uyumsal beceriler, ince ve kaba motor becerileri modüllerinde aile birinci derecede sorumludur.
- Bep doğrultusunda belirlenen amaçlara ulaşıldığında bep üyeleri ortak karar vereceklerdir.
- Hazırlanan bep tüm paydaşlarca ortak şekilde düzenli olarak kontrol edilerek doldurulacaktır.
- Materyal olarak; sıralı kartlar, tek kartlar, kitaplar, posterler ve maketler amaçlar doğrultusunda derslerde kullanılacaktır.
- Değerlendirme aracı olarak gözlem ve öğrenci ürünleri kullanılacaktır.
- Öğrenci gelişimi noktasında BEP üyeleri arasında öğrenci defteri üzerinden fikir alışverişinde bulunularak BEP in daha etkili şekilde takip edilmesi sağlanacaktır.
- Hazırlanan bu BEP'te Dil Gelişimi, İşitme, Bilişsel Gelişim, İnce Motor, Kaba Motor, Matematik, Okuma Yazma, Sosyal Duygusal Gelişim, Sosyal İletişim ve Uyumsal Beceriler Modülleri olmak üzere 10 modül yer almaktadır.

(OÖÖ)

(İEÖ)

(VELİ)

(Md. Yrd.)

(DEÖ)

(DEÖ)

BEP

Adı Soyadı:		BEP Üyeleri
Sınıfı:	Anasınıfı	
Doğum Tarihi:		
BEP Hazırlama Tarihi:		
Eğitimin Başlama ve Bitiş Tarihi:		
Modülü:	DİL EĞİTİMİ	
Performans Düzeyi: Konuşma seslerine benzer sesler çıkarır.		

Uzun Dönemli Amaçlar		Kısa Dönemli Amaçlar	Yöntem Teknikler	Materyaller	Amaca Ulaşma Tarihi
1	İsmine tepki verir.	1 - İsmi söyleyince bakar. 2 - İki veya daha fazla isim arasından kendi ismini duyduğunda uygun tepki gösterir 3 - Adını söyler 4 - Soyadını söyler 5 - Sorulduğunda adını soyadını söyleyerek kendini tanıtır			
2	Ritmik hece tekrarı yapar.	1 - Söylenen heceyi rehber eşliğinde tekrar eder 2 - Söylenen heceyi tekrar eder 3 - Art arda söylenen heceleri tekrar eder			
3	Konuşmalardaki değişik ses tonlamalarını fark eder.	1 - İki kelimeden oluşan cümleleri söyler 2 - İki kelimeden oluşan kurallı cümle kurar 3 - Resimli kartlarda geçen olaylara ilişkin iki kelimelik cümleler kurarak olayları anlatır(anne ağlıyor, bebek uyumuş, abi gülüyor) 4 - İki kelimelik ifadelerinde sıfatları			
4	Tek heceli sözcük kullanır.	1 - İsteklerini tek sözcük ile ifade eder 2 - Tek kelimelik eylemleri dinler ve söyler 3 - Ne, kim, nerede sorularına tek kelime ile cevap verir. 4 - 'Evet veya hayır ' ile yanıtlanabilen sorulara cevap verir (eve mi gidiyorsun? Evet)			

		5 - Sahiplik bildiren sorulara tek kelime ile cevap verir(Bu top kimin? Benim)			
5	Sözcük tekrarı yapar.	1 - Söylenen kelimeyi tekrar eder 2 - Anlamlı kelimeleri tekrar eder 3 - Anlamsız kelimeleri tekrar eder			
6	İki ve daha fazla heceli sözcük kullanır.	1 - İki kelimedenden oluşan cümleleri söyler 2 - İki kelimedenden oluşan kurallı cümle kurar 3 - Resimli kartlarda geçen olaylara ilişkin iki kelimelik cümleler kurarak olayları anlatır(anne ağlıyor, bebek uyumuş, abi gülüyor) 4 - İki kelimelik ifadelerinde sıfatları kullanır			
7	Cümle tekrarı yapar.	1 - Söylenilen cümleyi tekrar eder 2 - Kısa cümleyi tekrar eder 3 - Uzun cümleyi tekrar eder			

Adı Soyadı:		BEP Üyeleri
Sınıfı:	Anasınıfı	
Doğum Tarihi:		
BEP Hazırlama Tarihi:		
Eğitimin Başlama ve Bitiş Tarihi:		
Modülü:	İŞİTME EĞİTİMİ	
Performans Düzeyi: • Sesi fark eder.		

Uzun Dönemli Amaçlar	Kısa Dönemli Amaçlar	Yöntem Teknikler	Materyaller	Amaca Ulaşma Tarihi
1 Sesin benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt eder.	1 - Müzikal sesleri birbirinden ayırt eder. 2 - Hayvan seslerini birbirinden ayırt eder. 3 - Çevre seslerini birbirinden ayırt eder. 4 - Tabiat seslerini birbirinden ayırt eder 5 - İnsan seslerini birbirinden ayırt eder. 6 - Konuşma seslerini birbirinden ayırt eder			

2	Sesin inceliğini, kalınlığını ayırt eder.	1 - Yüksek sesin nerden geldiğini gösterir 2 - Alçak sesin nerden geldiğini gösterir 3 - Erkek ve bayan seslerini ayırır. 4 - Araba ve siren sesi ayırır.			
3	Sesin uzunluğunu, kısalığını ayırt eder.	1 - Verilen iki farklı sesi dinler sese uygun yönergeleri gerçekleştirir(davul sesinde mavi topu al,zil sesinde sarı topu al) 2 - Verilen sesi yüksek veya alçak tona göre dinler sesin hangi kaynaktan geldiğini gösterir(davul yüksek ses, marakas alçak ses) 3 - Verilen sesi uzun veya kısa tona göre dinler sesin hangi kaynaktan geldiğini gösterir (aaaaaaa uzun ses, aaa kısa ses) 4 - Düz veya kesik olarak verilen seslere farklı tepkiler gösterir (düz ses biiiiiip, kesik ses bip bip bip) 5 - Verilen sesler arasından istenen sesin geldiği kaynağın resmini gösterir(ördek sesi ördek resmi, araba sesi araba resmi) 6 - Sesin şiddetine göre uygun tepkiler verir.			
4	Çevresel sesleri tanır.	1 - Müzik seslerinden 2 - Davul sesini tanır. 3 - Zil sesini tanır. 4 - Tef sesini tanır. 5 - Org sesini tanır 6 - Üçgen sesini tanır. 7 - Meraka sesini tanır. 8 - Tahta kaşık sesini tanır. 9 - Hayvan seslerinden 10 - İnek sesini tanır. 11 - Kuzu sesini tanır 12 - Köpek sesini tanır 13 - Kedi sesini tanır 14 - Horoz sesini tanır 15 - Çevresindeki araç-gereç seslerinden 16 - Çamaşır makinesi sesini tanır 17 - Elektrik süpürgesi sesini tanır 18 - Saat sesini tanır 19 - Tencere kapağı sesini tanır. 20 - Tabiat seslerinden 21 - Rüzgar sesini tanır 22 - Yağmur sesini tanır 23 - Gök gürültüsünü tanır			
5	Konuşma seslerini tanır	1 - İnsan seslerinden 2 - Bebek sesini tanır 3 - Ağlama sesini tanır 4 - Gülme sesini tanır 5 - Öksürme sesini tanır			
Adı Soyadı:			BEP Üyeleri		
Sınıfı:		Anasınıfı			
Doğum Tarihi:					
BEP Hazırlama Tarihi:					
Eğitimin Başlama ve Bitiş Tarihi:					

Modülü:	BİLİŞSEL EĞİTİMİ	
Performans Düzeyi: - Üç küple köprü yapar. - İki vücut bölümü içeren insan resmi çizer		

AMAÇLAR		AMACA ULAŞMA TARİHİ
1	Altı parçalı, ilişkili yapbozu tamamlar.	
2	Arkadaşı ile çatışma durumlarını ya da herhangi bir nesneyi elde etme gibi günlük hayatta karşılaştığı basit problemleri çözer.	
3	En fazla üç sayı atlayarak 1'den 10'a kadar birer ritmik sayar.	
4	Günlük yaşamda karşılaştığı iki rakamın adını söyler.	

Adı Soyadı:		BEP Üyeleri
Sınıfı:	Anasınıfı	
Doğum Tarihi:		
BEP Hazırlama Tarihi:		
Eğitimin Başlama ve Bitiş Tarihi:		
Modülü:	İNCE MOTOR	
Performans Düzeyi: - Kol ve bacakları olan çöp adam çizer. - Oyun hamuru gibi yumuşak malzemeleri elleriyle dairesel şekle dönüştürür. - Her iki elini aynı anda kullanarak kâğıt ve örtü gibi nesneleri katlar.		

AMAÇLAR		AMACA ULAŞMA TARİHİ
1	İlk üç parmakla kalemin uç kısmını kavrar.	
2	İlk üç parmakla kalemin uç kısmı tutulurken dördüncü parmağa yaslanarak kalem kavranır.	
3	Sapı olmayan makası ve dört parmak boşluklu makası kavrar	
4	Makas gibi parmak ve el bileği kontrolü gerektiren nesnelerle düz hat boyunca kesim yapar.	
5	Kâğıt üzerinde gördüğü farklı şekilleri ("1", "_", "o", "+") boş bir kâğıda çizer.	
6	Biri büyük diğeri küçük parmak boşluğu olan makası kavrar.	

7	El bileğini çevirerek, kavradığı makasla çeşitli geometrik şekiller keser.	
8	Küp gibi benzer şekil ve büyüklükteki 10-12 nesneyi üst üste koyar.	
9	Baş, gözleri ve ayakları olan çöp adam çizer	
10	Ev, insan, ağaç, araba, bulut gibi bakıldığında gerçeğe yakın varlık çizimleri yapar.	
11	Baş ve işaret parmağı ile kavradığı para ve jeton gibi küçük ve ince nesneleri dar yerden geçirir.	
12	İlk iki parmakla kalemin uç kısmını kavrar.	
13	İlk iki parmakla kalemin uç kısmını kavrar ve sonra bunları üçüncü parmağa yaslar.	
14	İki parmak boşluğu aynı büyüklükte olan makası kavrar.	
15	Makasla küçük nesneleri keser.	
16	Kolları, bacakları, boynu ve gövdesi olan adam resmi çizer.	
17	Çizgi dışına taşırmadan boyama yapar.	
18	Bazı küçük harfleri kopya eder.	
19	Anahtar gibi küçük nesneleri yerine yerleştirip, el bileği ve önkolu ile çeviri	

Adı Soyadı:		BEP Üyeleri
Sınıfı:	Anasınıfı	
Doğum Tarihi:		
BEP Hazırlama Tarihi:		
Eğitimin Başlama ve Bitiş Tarihi:		
Modülü:	KABA MOTOR	
Performans Düzeyi:		

AMAÇLAR		AMACA ULAŞMA TARİHİ
1	Aynı ayak üzerinde sıçrayarak ilerler.	
2	Tek ayağı üzerinde herhangi bir yere tutunmadan en az 1 saniye dengede durur.	

3	Öne doğru sıçrama sonrası dengede kalır.	
4	Sınırları belirlenmiş alan içerisinde adımlayarak yürürken dengesini korur.	
5	Eline aldığı topu gövdesini çevirerek ve kol hareketi ile öne doğru fırlatır.	
6	Bacağını geriye doğru bükttükten sonra öne doğru götürerek topa vuruş yapar	
7	Havadan gelen topu kol pozisyonu hatırlatıldıktan sonra her iki eliyle tutar.	
8	Aynı ayak üzerinde öne doğru ardışık 8-10 kez sıçar.	
9	Parmak ucunda yürür.	
10	Geriye ve ileriye doğru hızlı hareket eder.	
11	Her iki ayağı ile aynı anda 30 cm yukarı doğru sıçar	
12	Her iki ayağı ile aynı anda en az 30 cm öne doğru atlar.	
13	Ritme veya müziğe uygun basit vücut hareketleri yapar.	
14	"İleri" ve "geriye" kavramlarını hareket yönü olarak oyun sırasında sergiler.	
15	Vücudun herhangi iki bölümünü birlikte hareket ettirir.	
16	Yavaşça koşarken önündeki engel üzerinden tek ayak desteği ile atlar.	
17	Bir ayak önde, diğeri hep arkada ritmik sıçrayarak at gibi koşar.	
18	Tek ayak üzerinde ortalama 5-8 saniye dengede durur.	

Adı Soyadı:		BEP Üyeleri
Sınıfı:	Anasınıfı	
Doğum Tarihi:		
BEP Hazırlama Tarihi:		
Eğitimin Başlama ve Bitiş Tarihi:		
Modülü:	MATEMATİK EĞİTİMİ	
Performans Düzeyi: • Benzer nesneleri eşler. • Farklı olan nesneleri ayırt eder. • Nesneleri renklerine göre eşler. • Nesneleri şekillerine göre eşler.		

Uzun Dönemli Amaçlar	Kısa Dönemli Amaçlar	Yöntem Teknikler	Materyaller	Amaca Ulaşma Tarihi
1 Uzamsal ilişkileri ifade etmek için uygun terimleri kullanır	1 - Öğrencilerin hayatlarındaki model olaylardan yararlanılarak “altında-üstünde, etrafında-soldasagda-arada-önde-arkada, yüksekte-alçakta, uzak-yakın, içinde-dışında, çukurda-tümsekte” terimleri vurgulanır. Bu terimlerle ilgili etkinlikler yaptırılır. 2 - Öğrencilerin sınıfta, okulda belirli bir noktadan başka bir noktaya gitmesini (müdür odası, öğretmenler odası, rehberlik servisi ... gibi) sağlayacak “Kapıdan pencereye doğru git.”, “Tahtaya arkayı dön.”, “Karşı duvara doğru yürü.”			
2 Geometrik şekilleri ayırt eder.	1 - Şekillerin isimlerini söyler 2 - Gösterilen daire şeklini önünde bulunan şekillerden daire ile eşler 3 - İstendiğinde daire şeklini gösterir 4 - İstenildiğinde daireyi verir 5 - Önündeki iki şekil arasından daireyi gösterir 6 - Daire şeklini verilen şekiller arasından seçer 7 - İstendiğinde üçgen şeklini gösterir 8 - İstenildiğinde üçgeni verir 9 - Önündeki iki şekil arasından üçgeni gösterir 10 - Üçgen şeklini verilen şekiller arasından seçer 11 - İstendiğinde kare şeklini gösterir 12 - İstenildiğinde kareyi verir 13 - Kare şeklini verilen şekiller arasından seçer 14 - Önündeki iki şekil arasından kareyi gösterir 15 - İstendiğinde dikdörtgen şeklini gösterir 16 - İstenildiğinde dikdörtgeni verir 17 - Önündeki iki şekil arasından			

		dikdörtgeni gösterir 18 - Dikdörtgen şeklini verilen şekiller arasından seçer			
3	Birer ritmik sayar	1 – 1’den 5’e kadar ritmik olarak sayar 2 – 5’den geriye doğru ritmik sayar. 3 - Nesnelerin içinden istenilen sayıda nesneyi gösterir. 4 – Nesnelerin arasından 5’e kadar olan nesneleri seçer.			

Adı Soyadı:		BEP Üyeleri
Sınıfı:	Anasınıfı	
Doğum Tarihi:		
BEP Hazırlama Tarihi:		
Eğitimin Başlama ve Bitiş Tarihi:		
Modülü:	OKUMA - YAZMA	
Performans Düzeyi: -		

Uzun Dönemli Amaçlar	Kısa Dönemli Amaçlar	Yöntem Teknikler	Materyaller	Amaca Ulaşma Tarihi
1 Resimdeki hataları bulur.	1 - Gösterilen resimdeki hataları bulur/gösterir 2 - Aynı nesnenin üç resmi arasındaki hatayı, ayrıntıyı bulur/gösterir 3 - Aynı nesnenin üç resmi arasındaki hatayı, farklı ayrıntıyı bulur/gösterir			

2	Resimdeki eksikleri bulur.	1 - Gösterilen resimdeki eksiklikleri bulur/gösterir 2 - Verilen nesne resimleri arasında adı söylenilen nesnenin resmini seçer 3 - Adı farklı harf ile başlayan nesne resimleri arasında adı söylenilen nesnenin resmini seçer 4 - Karışık fonlar içine saklanmış nesne resimlerini bulur/gösterir			
3	Benzer nesne resimleri arasındaki farklılıkları bulur.	1 - Aynı nesnenin üç resmi arasındaki eksik ayrıntıyı bulur/gösterir 2 - Aynı nesnenin üç resmi arasındaki farklı ayrıntıyı bulur/gösterir			
4	Nesne resimlerini isimlerine göre eşler.	1 - Verilen nesne resimleri arasında adı söylenilen nesnenin resmini seçer 2 - Adı farklı harf ile başlayan nesne resimleri arasında adı söylenilen nesnenin resmini seçer 3 - Karışık fonlar içine saklanmış nesne resimlerini bulur/gösterir 4 - Aynı nesneyi üç resim arasından bulur/gösterir 5 - Aynı nesnenin üç resim arasından ismi verilen resmi bulur eşleyerek /gösterir			
5	Yazı araç gereçlerini tanıır.	1 - Kalemı tanıır, kalem tutuşu ve kullanmasını öğrenir 2 - Defteri tanıır. kullanım şeklini öğrenir 3 - Kalem açacağıını, silgisini, kalemliklerini tanıır onların kullanım şekillerini öğrenir			
6	El göz koordinasyonunu sağlar.	1 - Makas tutar 2 - Makasla rasgele şekil keser 3 - Değişik araçlar kullanarak şekil çizer 4 - Makasla karmaşık şekilleri keser 5 - Hızlı ve düzgün bir şekilde yazı yazar 6 - Örnekte gördüğü çizgileri alt çizgiyi taşırmadan çizer 7 - Örnekte gördüğü çizgileri üst çizgiyi taşırmadan çizer 8 - Örnekte gördüğü çizgileri belirlenen sınırların içinde çizer 9 - Verilen şekli kopya eder 10 - Düzeyine uygun olarak verilen resimleri kopyalar			
7	Temel çizgiler çizer.	1 - Kalem tutar 2 - Kâğıdı rasgele karalar 3 - Basit şekillerle resim yapar 4 - Dik çizgi çizer 5 - Eğik çizgi çizer 6 - Noktaları birleştirir 7 - Daire çizer 8 - Çeşitli yaylar çizer 9 - Verilen iki nokta arasında düz çizgi çizer 10 - Devamlılığı olan çizgiler çizerek şekiller oluşturur			

Adı Soyadı:		BEP Üyeleri
Sınıfı:	Anasınıfı	
Doğum Tarihi:		
BEP Hazırlama Tarihi:		
Eğitimin Başlama ve Bitiş Tarihi:		
Modülü:	SOSYAL - DUYGUSAL	
Performans Düzeyi: • Giysilerini kendi beğenisine göre seçer. • Yardımsız ellerini yıkamayı talep eder. • Yardımsız çatal ve kaşık kullanarak yemek yemeyi talep eder.		

AMAÇLAR		AMACA ULAŞMA TARİHİ
1	Sahip olduğu nesnelerin özelliklerini yetişkinlere anlatır.	
2	Yerinde teşekkür eder.	
3	Yerinde selamlar.	
4	Yerinde vedalaşır.	
5	Yetişkinle beraber tekerleme ya da şarkı söyler.	
6	Sıra alarak oyunlarda iş birliği yapar.	
7	İş birlikçi oyun oynar.	
8	Oyun sırasında akranları ile konuşarak iletişim kurar.	
9	Yiyecek ve içecek tercihlerini belirtir.	
10	Başarısız olduğunda tekrar dener.	
11	Sorulduğunda bir fotoğrafta gördüğü kişinin duygusunu söyler.	
12	Basit kuralları olan grup oyunları oynar.	

Adı Soyadı:		BEP Üyeleri
Sınıfı:	Anasınıfı	
Doğum Tarihi:		
BEP Hazırlama Tarihi:		
Eğitimin Başlama ve Bitiş Tarihi:		
Modülü:	SOSYAL İLETİŞİM	
Performans Düzeyi: -		

Uzun Dönemli Amaçlar		Kısa Dönemli Amaçlar	Yöntem Teknikler	Materyaller	Amaca Ulaşma Tarihi
1	Basit selamlaşma ve vedalaşma sözcüklerini kullanır.	1 - Yeni tanıştığı kişilerle selamlaşır 2 - Birisi selam verdiğinde karşılık verir 3 - Karşısındaki el uzattığında tokalaşır			
2	Konuşanı dinlediğini, jest ve mimiklerle belli eder	1 - Konuşana bakar 2 - Konuşana gülümser, başını sallar, yüz ifadeleri kullanır 3 - İstemediği veya hoşlanmadıysa vücut hareketleriyle belli eder			
3	Karşılıklı konuşmaları başlatır, sürdürür ve tamamlar.	1 - Karşılıklı konuşmada sırasını bekler 2 - Oyunda sırasını bekler 3 - Gereken yerlerde sıraya gire			
4	Kendini tanıtır.	1 - Duygularını söyler 2 - İsteklerini söyler 3 - Düşüncelerini söyler			

Adı Soyadı:		BEP Üyeleri
Sınıfı:	Anasınıfı	
Doğum Tarihi:		
BEP Hazırlama Tarihi:		
Eğitimin Başlama ve Bitiş Tarihi:		
Modülü:	UYUMSAL BECERİLER	
Performans Düzeyi		
- Bağımsız olarak yemeğini yer ve içer. - Bağımsız olarak içeceklerini içer. - Meyve suyu, süt gibi içecekleri kaplarından bardağa doldurur. - Düğmesiz giysileri giyer. - Giysilerin önünü ve arkasını ayırt eder. - Sırt çantasını takar. - Sözel ya da sözel olmayan davranışlarla tuvalete gitme isteğini ifade eder. - Tuvaletini yaptıktan sonra temizlenmek için yetişkinden yardım ister. - Küçük tuvaletini yardımsız yapar. - Tuvalet sonrası sifonu çeker. - Tuvalet sonrasında ellerini sabunla yıkar. - Saçlarını tarar. - Mendil kullanarak burnunu siler. - Oynadığı oyuncaklarını oyun bitiminde yerine koyar. Günlük işlerde istekli olarak aile üyelerine yardım eder. Sofra hazırlamaya ve toplamaya yardım eder. - Sofra kurallarına uyar. - Çorabını giyer. Üzerindeki giysilerin büyük düğmelerini ilikler. - Giysilerinin önünü ve arkasını ayırt eder. - Temizlik aşamasına kadar tuvaletini kendi kendine yapar. - Kirli giysilerini yıkanması amacıyla uygun yere bırakır. - Kendi sorumluluğundaki ev işlerini yapar. - Okul ya da sınıf ortamının düzenlenmesinde sorumluluk alır. Kendiliğinden sofraya hazırlamaya ve toplamaya yardım eder. - En alt düzeyde karıştırma ve ölçme gerektiren soğuk yiyecek ve içecekleri hazırlar. - Çatal, kaşık, kepçe gibi araçları kullanarak yiyecekleri servis eder. Üzerindeki giysilerin fermuarını kapatır. - Yırtılan ya da sökülün giysisini yetiştikine söyler. - Yardım ya da hatırlatma olmadan tüm tuvalet gereksinimlerini kendisi karşılar. - Kirlettiği yeri temizler. - Tehlike yaratacak durumları sözel ve sözel olmayan davranışlarla ifade eder.		

AMAÇLAR		AMACA ULAŞMA TARİHİ
1	Önü açık giysilerin önünü kapatmayı sağlayan düğme, kuşak ve benzeri giysi parçalarını açar.	
2	Bağcıklı ayakkabı giyer	
3	Bıçak kullanarak sürülebilir kıvamdaki yiyecekleri ekmeğe sürer.	
4	Giysilerini boyuna uygun askıya ya da kancaya asar	
5	Bağımsız olarak kendine sandviç gibi basit yiyecekler hazırlar.	
6	Üzerindeki giysilerin düğmelerini ilikler.	

7	Giysi ve ayakkabılarında bulunan bağcıkları bağlar	
8	Hava koşullarına uygun giysi seçer.	
9	Yetişkin kontrolünde bağımsız banyo yapar.	
10	Banyodan sonra havlu ile vücudunu kurular.	
11	Günlük rutin içindeki kişisel sorumluluklarını ifade eder.	
12	Günlük rutin içindeki kişisel sorumluluklarını yerine getirir.	
13	Güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçer.	
14	Arabaya bindiğinde emniyet kemerini takar.	
15	Toplu taşıma araçlarına binmek için sıraya girer	

EK-12. Geçerlilik Komitesi Tutanakları

GEÇERLİLİK KOMİTESİ TUTANAĞI

..... tarihli geçerlilik komitesi toplantı tutanağı.

KARARLAR

1.....

Adı Soyadı	İmza

EK-13. İ-Öğretim Ders Planı Formaları

İ-öğretim Ders Planı

İ-öğretim Öğretmenleri:

Tarih:

Sınıf: Anasınıfı

Ders:.....

Konu:

Süre:

.....

Amaç:				
Konuya İlişkin BEP Hedefleri:				
İ-öğretim Modeli ve Öğretmen Roller	Ders Etkinliği	Araç – Gereç Materyaller	Uyarlama Stratejileri (BEP Hedeflerine Dayalı Olarak)	Değerlendirme Stratejileri
Yorumlar:				



İ-öğretim Uygulama Günlüğü

Adı Soyadı: **Tarih:** / / **Gün:** **Saat:**

Uygulama Süresi:

Uygulamada Kullanılan Materyaller:

.....

Uygulamanın Yapıldığı Ders:

Uygulamanın Yapıldığı Konu:

	Evet	Hayır
1.Ders tüm öğrencilere yararlı oldu mu?		
2.Ders özel gereksinimli öğrencilere yararlı oldu mu?		
3.Uyguladığımız iş birliği ile öğretim modeli tüm öğrencilere uygun muydu?		
4.Uyguladığımız iş birliği ile öğretim modeli özel gereksinimli öğrencilere uygun muydu?		
5.Sınıfın fiziksel düzeni tüm öğrencilere uygun mu?		
6.Sınıfın fiziksel düzeni özel gereksinimli öğrencilere uygun mu?		
7.Dersin içeriğinde yapılan uyarlamalar tüm öğrencilere uygun muydu?		
8.Dersin içeriğinde yapılan uyarlamalar özel gereksinimli öğrencilere uygun muydu?		
9.Derste kullandığımız öğretim yöntemi tüm öğrencilere uygun muydu?		
10. Derste kullandığımız öğretim yöntemi özel gereksinimli öğrencilere uygun muydu?		
11. Derste kullanılan materyaller tüm öğrencilere uygun muydu?		
12. Derste kullanılan materyaller özel gereksinimli öğrencilere uygun muydu?		
13. Ders sonunda yaptığımız etkinlikler tüm öğrencilere uygun muydu?		
14. Ders sonunda yaptığımız etkinlikler özel gereksinimli öğrencilere uygun muydu?		
15. Ders sonunda kullandığımız değerlendirme yöntemi tüm öğrencilere uygun muydu?		
16. Ders sonunda kullandığımız değerlendirme yöntemi özel gereksinimli öğrencilere uygun muydu?		

- Hayır yanıtını verdiğiniz maddelere ilişkin düşünce ve önerilerinizi belirtiniz.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....

- Uyguladığımız işbirlikçi öğretim yaklaşımının daha etkili hale getirebilmemiz için görüş ve önerileriniz nelerdir?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



EK-15. Araştırma Takvimi

ARAŞTIRMA TAKVİMİ

Sıra No	Tarih	İşlem	Süre	Not
1	17.05.2019 Cuma	Tez Önerisi	39 dk.	Konunun geniş olduğu ve daha daraltılması gerektiği vurgulandı
2	27.05.2019 Pazartesi	Danışman Görüşme (T)		İ-öğretim kararı alındı
3	31.05.2019 Cuma	Danışman Görüşme (Y)		Okulöncesi i-öğretim kararı pekiştirildi.
4	31.05.2019 Cuma	Komite Toplantısı		Komitede danışmanla alınan kararlar tartışıldı ve eylem planı oluşturuldu.
5	18.07.2019 Perşembe	Danışman Görüşme (Y)		Araştırma izni için başvurulması kararı alındı.
6	09.09.2019 Pazartesi	İldeki tüm anaokullarıyla görüşme başlangıcı		İldekibütün anaokullarına ilişkin liste oluşturuldu.
7	10.09.2019 Salı	Danışman Görüşme (Y)		RAM'la görüşüp ie öğrencilerin listesine ulaşılması ve ailelerle görüşülmesi kararı alındı.
8	12.09.2019 Perşembe	RAM Görüşme		İldeki okulöncesi çağındaki ie öğrencilerin listesi talep edildi.
9	19.09.2019 Perşembe	Aile ve Okul Görüşmeleri		Kayıtlı tüm ie aileleriyle ve anaokullarıyla görüşüldü.
10	19.09.2019 Perşembe	Danışman Görüşme (M)		Duruma ilişkin danışmana detaylı rapor yazıldı.
11	20.09.2019 Cuma	Danışman Görüşme (T)		Belirlenen anaokulunun araştırma olabileceğine karar verildi.
12	23.09.2019 Pazartesi	Araştırma Okuluyla İlk Temas		Okul Müdürüyle telefonda görüşüldü ve yüz yüze görüşme için randevu alındı.
13	25.09.2019 Çarşamba	Araştırma Okuluyla İlk Fiziksel Temas		Okula gidildi ve müdür yardımcısıyla görüşüldü. Okul gezildi.
14	27.09.2019 Cuma	Araştırma Okuluna İkinci Ziyaret ve Tanışma		Okul müdürü ve öğretmenle görüşüp tanışıldı. Araştırmaya gönüllü katılacakları bilgisi alındı.
15	01.10.2019 Perşembe	Danışman Görüşme (M)		Görüşme soruları ve formlar danışmanla ve komiteyle paylaşarak onay alındı.
16	03.10.2019 Perşembe	Müdür Yardımcısı ile Görüşme (S)	28 dk.	Y. y. görüşme gerçekleştirildi ve kayıt altına alındı. Formlar imzalatıldı.
17	03.10.2019 Perşembe	Öğretmenle Görüşmeler (S)	17 dk.	Y. y. görüşme gerçekleştirildi ve kayıt altına alındı. Formlar imzalatıldı.
18	04.10.2019 Cuma	Danışman Görüşme (T)		Hazırlıkların yapılıp gözlemlerin başlaması ve öğretmenle ikinci bir görüşmenin yapılması kararı alındı.
19	10.10.2019 Perşembe	Sınıf Gözlemi		Sınıfta ilk gözlem gerçekleştirildi.
20	10.10.2019 Perşembe	Aile Görüşme (S)	29 dk.	İe öğrencinin ailesiyle (anneanne) ile görüşüldü ve kayıt alındı. Gönüllü katılım formu imzalatıldı. Öğrenciye ilişkin evrakları bir dahaki görüşme için getirmeleri talep edildi.
21	15.10.2019 Salı	Öğretmenle İkinci Görüşme (S)	14 dk.	İlk görüşmede eksik olan sorular soruldu. Günlük rutinler ve planlamaya

				ilişkin bilgiler alındı.
22	15.10.2019 Salı	Müdür Yardımcısı Görüşme (S)	36 dk.	Müdürle görüşme gerçekleştirilerek formlar imzalatıldı ve kayıt alındı.
23	15.10.2019 Salı	Öğretmen Karar Toplantısı (S)	11 dk.	Takvim ve yoklama rutinine ilişkin kararlar alındı.
24	16.10.2019 Çarşamba	Sınıf Gözlemi		Sınıf ve öğrenciler gözlemlendi.
25	16.10.2019 Çarşamba	Aile Eğitimi (V)	33 dk.	İlk aile eğitimi gerçekleştirildi. Kayıt alındı. Öğretmen katılmadı. BEP'e ilişkin görüşüldü.
26	18.10.2019 Cuma	Danışman Görüşme (M)		Gerçekleştirilen gözlemler, aile eğitimi ve görüşmelere ilişkin detaylı rapor yazıldı.
27	22.10.2019 Salı	Sınıf Gözlemi		Kitap okuma, sınırlı boyama ve oyun gözlemi yapıldı.
28	24.10.2019 Perşembe	Danışman Görüşme (Y)		Sınıf rutinleri, veli toplantısı ve diğer öğretmenlere seminer konusu kararlaştırıldı.
29	30.10.2019 Çarşamba	Aile Eğitimi (V)	45 dk.	Aile ile ikinci kez eğitim yapıldı. Eğitimin bir kısmına öğretmen de katıldı. BEP'e ilişkin görüşüldü.
30	30.10.2019 Çarşamba	Sınıf Gözlemi		Oyun ve matematik etkinliğinin birleşiminden oluşan bir etkinlik gözlemlendi.
31	31.10.2019 Perşembe	Sınıf Gözlemi		Kesme, yapıştırma ve boyama etkinliği yapıldı. Akran öğretime başvurulduğu gözlemlendi.
32	05.11.2019 Salı	Sınıf Gözlemi		Çocuklar kermese katıldı. 4 sayılı çalışıldı. 4 sayılı üzerine kurgulanmış oyun oynandı. Boyama etkinliği de yapıldı.
33	05.11.2019 Salı	Öğretmenle 2. Karar Toplantısı (S)	35 dk.	Sınıf Rutinlerine ilişkin bazı kararlar da alındı. Ara tatilden sonra günlük uygulanacak. Veli Toplantısına İlişkin kararlar alındı. Öğrencilerin bireysel özelliklerine ilişkin görüşüldü
34	07.11.2019 Perşembe	Sınıf Gözlemi		Atatürk resimleri kesildi ve Atatürk saati yapıldı. Topluca şiir okundu. Öğretmen "a" sesini verdi.
35	07.11.2019 Perşembe	Öğretmen Görüşme (S)	27 dk.	Öğrencilerin bireysel özelliklerine ilişkin görüşmeye devam edildi ve bitirildi.
36	12.11.2019 Salı	Sınıf Gözlemi		Şapkalar meyve sebze resimleri çizildi, boyandı ve kesildi. Topluca koşu oyunu oynandı.
37	12.11.2019 Salı	Veli Toplantısı		Velilerle görüşülüp gerekli belgeler imzalatıldı. Gerekli bilgilendirmeler yapıldı.
38	18.11.2019 Pazartesi	Öğretmen Semineri (V)	62 dk.	Okuldaki tüm öğretmenlere araştırma anlatıldı. Bunun yanında kaynaştırma ve döe ile ilgili bilgi verildi.
39	03.10.2019 Perşembe	Müdür ile Görüşme (S)	28 dk.	Görüşmeler gerçekleştirildi ve kayıt altına alındı. Formlar imzalatıldı.
40	27.11.2019 Çarşamba	Danışman Görüşme (M)		Araştırma süreci toparlanarak paylaşıldı ve TİK toplantısına ilişkin kararlar

				alındı.
41	28.11.2019 Perşembe	1. Tez İzleme Komitesi	54 dk.	İçerik değişikliği paylaşıldı. Onay alındı.
42	28.11.2019 Perşembe	Geçerlilik Komitesi	64 dk.	Konu ve uygulama ortamı tüm üyelere tanıtıldı. Haftada bir detaylı rapor hazırlanması kararı alındı. Süreçte sıkıntılı olan durumlarda gerekirse bireysel telefon görüşmeleriyle işlerin hızlandırılması kararı da alındı.
43	03.12.2019 Salı	Sınıf Gözlemi		Öğrenciler bireysel özelliklerine ilişkin teker teker gözlemler alındı.
44	03.12.2019 Salı	Öğretmen Görüşme Planlama (S)	36 dk.	İlk uygulama için sadece günlük rutinlerin uygulanması ve model olarak bir öğretmen (araştırmacı) bir gözleyen (öğretmen) olması kararlaştırıldı.
45	04.12.2019 Çarşamba	1. Uygulama (V)	25 dk.	BÖ, BG modeli takvim, sınıf listesi ve günlük üzerinden uygulandı.
46	04.12.2019 Çarşamba	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (S)	13 dk.	Öğretmen uygulamanın çok keyifli ve kapsayıcı olduğunu ancak biraz fazla zaman aldığını belirtti. Ertesi günün uygulaması planlandı
47	05.12.2019 Perşembe	2. Uygulama (V)	19 dk.	Ekip öğretimiyle sınıf rutinleri uygulandı.
48	05.12.2019 Perşembe	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (S)	7 dk.	İlk kez birlikte uygulama yapıldı. Çekingenlik ve yeterli uyum olmadı. İki uygulamacı da ekip uyumunun süreçte artacağını ifade etti.
49	06.12.2019 Cuma	Danışman Görüşme (M)		Uygulamalara ilişkin bilgi verilerek kayıtların içerikleri paylaşıldı.
50	09.12.2019 Pazartesi	Geçerlilik Komitesi (V)	50 dk.	Uygulama örneğinin araştırmacı tarafından yapılarak öğretmene uyumun kolaylaştırılması kararlaştırıldı.
51	10.12.2019 Salı	Danışman Görüşme (M)		Komite kararları iletilerek onay alındı.
52	11.12.2019 Çarşamba	Öğretmen Görüşme Planlama (S)	27 dk.	Ertesi gün yapılacak uygulamaya ilişkin planlama gerçekleştirildi. Araştırmacı yüz yüze planlama için okula gitti. Sıradaki iki uygulamada araştırmacının BÖ, BG modelinde araştırmacının uygulayıcı, öğretmenin gözlemci olması kararlaştırıldı.
53	12.12.2019 Perşembe	3. Uygulama	33 dk.	BÖ, BG modelinde rutin ve matematik etkinliği gerçekleştirildi. Uygulayan araştırmacı, gözleyen öğretmen oldu.
54	12.12.2019 Perşembe	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (S)	38 dk.	Öğretmen materyalleri ve uygulama şeklini beğendiğini ifade etti. Materyal hazırlamanın zor olsa da uygulamaların verimliliğini artırıldığı konuşuldu. Sonraki ders planlandı.
55	16.12.2019 Pazartesi	Danışman Görüşme (M)		Ders materyalleri ve videoları paylaşarak geri dönüt alındı.
56	18.12.2019 Çarşamba	4. Uygulama	28 dk.	BÖ, BG modelinde Türkçe dil etkinliği gerçekleştirildi. Uygulayan araştırmacı,

				gözleyen öğretmen oldu.
57	18.12.2019 Çarşamba	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (S)	13 dk.	Öğretmen ilk kez bu tarz bir uygulama gördüğünü ifade etti. Ayrıca gözleyen rolünde öğrencilerin hepsinin neler yaptığını ve ne derecede katılımcı olduklarını gözlemlemenin son derece kolay ve güzel olduğunu ifade etti.
58	20.12.2019 Cuma	Öğretmen Aile BEP Toplantısı (S)	27 dk.	Daha önce gerçekleştirilen toplantılar ve alınan kararlar doğrultusunda BEP son haline getirildi. Aile öğretmen ve katılımcı tarafında onaylanarak öğrencinin devam ettiği ÖERM'le paylaşılması kararlaştırıldı.
59	21.12.2019 Cuma	Öğretmen Toplantı (S)	3 dk.	Öğretmenin gitme durumuna karşı görüşüldü ve planlama yapıldı. Bir sonraki derste uygulanacak model ve materyale ilişkin planlama gerçekleştirildi. Ayrıca plana BEP maddeleri de eklendi.
60	23.12.2019 Pazartesi	Geçerlilik Komitesi (V)	47 dk.	Mevcut uygulamanın devam etmesi, yeni modeller uygulanması, BEP'e gözlem eklenmesi kararları alındı. Uygulamaların sıklığının mümkün olduğunca artırılarak öğretmenin gitme durumuna karşın ilk tedbirin bu şekilde alınmasına karar verildi.
61	24.12.2019 Salı	5. Uygulama	27 dk.	Ekip Öğretimi modeliyle fen ve doğa etkinliği gerçekleştirildi. Kova, su ve deney kitabı materyalleri kullanıldı.
62	24.12.2019 Salı	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (S)	25 dk.	Uygulamanın deney kısmını öğretmen kitaba aktarım uygulamasını araştırmacı gerçekleştirdi. Öğretmen çok keyifli ve kalıcı bir etkinlik olduğunu, sınıftaki tüm öğrencileri kapsayıcı olduğunu ifade etti. 6. Uygulamanın planlaması yapıldı ve BEP maddeleri eklendi
63	25.12.2019 Çarşamba	6. Uygulama	41 dk.	Rutin ve Matematik etkinliği ekip öğretimi modeliyle gerçekleştirildi. En çok hangi meyveyi seviyoruz grafiği uygulandı.
64	25.12.2019 Çarşamba	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (S)	17 dk.	Ekip uygulamalarında uyumun arttığı ifade edildi. Uygulama sırasında ani kararlarda uygulamacıların birbirlerine destek olabildikleri ifade edildi. 7. Uygulamanın planlanması yapıldı. Sonraki uygulamada BÖ, BG modelinde ilk kez öğretmenin uygulayan araştırmacının gözlemci olmasına karar verildi.
65	26.12.2019 Perşembe	7. Uygulama	29 dk.	BÖ, BG modelinde öğretmenin uygulamacı araştırmacının gözlemci olduğu bir Türkçe dil etkinliği gerçekleştirildi. Öğretmenin son derece heyecanlı olduğu gözlemlendi.

66	26.12.2019 Perşembe	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (S)	10 dk.	İlk defa modelin bu şekilde uygulanması öğretmen için çok heyecanlı olduğu ifade edildi. Odak öğrenci ve diğer öğrencilerin sürekli detaylı gözlemlenebilmesi için bu modelin çok yararlı olduğu ifade edildi.
67	27.12.2019 Cuma	Danışman Görüşme (M)		Uygulamaların sıklaştırılması, kayıtların daha detaylı tutulması kararı alındı.
68	31.12.2019 Salı	Geçerlilik Komitesi (V)	52 dk.	Planlamaların haftalık yapılması, kameranın farklı açılarda yerleştirilmesi ve içeriğin gerekli durumlarda komiteyle birlikte planlaması kararı alındı.
69	03.01.2019 Cuma	Öğretmen Görüşme (T)		Önümüzdeki haftanın haftalık planlaması ve ilk dersi planlandı. İlk dersin BÖ, BG modelinde olması ve materyallerin araştırmacı tarafından hazırlanmasına karar verildi. İkinci dersin ise aynı modelle rol değişikliği yapılarak uygulanmasına karar verildi.
70	06.01.2020 Pazartesi	8. Uygulama	28 dk.	BÖ, BG modelinde araştırmacının uygulamacı öğretmenin gözlemci olduğu bir Türkçe dil etkinliği ve drama etkinliği gerçekleştirildi.
71	07.01.2020Salı	9. Uygulama	50 dk.	BÖ, BG modelinde öğretmenin uygulamacı araştırmacının gözlemci olduğu bir Türkçe dil etkinliği gerçekleştirildi.
72	07.01.2020 Salı	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (V)	21 dk.	Planlamanın daha iyi yapılabileceği, materyallerle dersin daha keyifli ve her öğrenciye ulaşacak şekilde yürütüldüğü konuşuldu. Sonraki ders için daha detaylı planlama ve materyal gelişimi hakkında konuşuldu.
73	08.01.2020 Çarşamba	10. Uygulama	30 dk.	Ekip öğretimi modeliyle matematik etkinliği gerçekleştirildi. Grafik kullanımı ikinci kez yapıldı. Ekip öğretimi sıralı olarak uygulandı.
74	08.01.2020 Çarşamba	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (V)	9 dk.	Materyal öğretmenle birlikte hazırlandı. Uygulama değerlendirmesi yapılamadı. Sadece planlama ve materyal hazırlığı gerçekleştirildi.
75	09.01.2020 Perşembe	11. Uygulama	30 dk.	Türkçe dil etkinliği ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ekip öğretimi modeliyle gerçekleştirildi. İlk kez büyük poster kullanıldı.
76	09.01.2020 Perşembe	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (V)	21 dk.	Öğrencilerin dikkat sürelerinin çok uzadığı, rahat bir şekilde ders düzeni alarak uzun süre sandalyelerinde rahat oturabildikleri ifade edildi. Materyallerle birlikte derslerin uygulanmasının keyifli ve kolay olduğu, öğrencilerin hepsinin

				etkinliklere katılmaya başladıkları ifade edildi.
77	11.01.2020 Cumartesi	Danışman Görüşme (M)		Detaylı betimlemeler paylaşıldı. Aynı şekilde devam edilmesi kararlaştırıldı.
78	13.01.2020 Pazartesi	12. Uygulama	25 dk.	Ekip öğretimi modeliyle fen ve doğa etkinliği gerçekleştirildi. Deneyin sorumluluğu öğretmende deney kitabının sorumluluğu ise araştırmacıda oldu. Deney kitabı bu uygulamada adım adım oluşturuldu.
79	13.01.2020 Pazartesi	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (V)	13 dk.	Ekip öğretimi modelinin keyifli uygulandığı, deney kitabının ve deneyin bir arada yapılmasının hem öğrencileri motive etmek hem de bilgiyi tekrar etmeleri açısından çok etkili olduğu ifade edildi. Ders öncesi belirlenen amaçlar büyük oranda ulaşıldığı ifade edildi.
80	14.01.2020 Salı	13. Uygulama	21 dk.	Alternatif öğretim ilk kez uygulandı. Çok başarılı olmadı. Matematik etkinliğinde öğretmen tahta çember ve kalem kullanırken araştırmacı poster tablo ve yapışkanlı kartlar kullandı.
81	15.01.2020 Çarşamba	14. Uygulama	25 dk.	İstasyon öğretimi ilk kez uygulandı. Fen ve doğa etkinliği kapsamında gece gündüz konuları üç istasyonda; kartlar, maket ve posterle yürütüldü. Hem öğretmen hem öğrenciler tarafından çok beğenildi. Yeni uygulama için öğretmenle alternatifler düşünüldü.
82	15.01.2020 Çarşamba	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (V)	15 dk.	Alternatif öğretimin sınıfın fiziksel koşulları nedeniyle iyi işlemediği ve dikkat dağıtıcı olduğu belirtildi. İstasyon öğretimin her bir öğrenci için çok verimli geçtiği, bir dahaki uygulamada başka bir yardımcıyla üç istasyonda daha da verimli olabileceği paylaşıldı.
83	21.01.2020 Salı	Danışman Görüşme (M)		Araştırma durumu ve uygulamalara ilişkin betimlemeler paylaşılıp komite toplantısı planlandı.
84	30.01.2020 Perşembe	Geçerlilik Komitesi (V)	35 dk.	Öğretmenin ayrılma ihtimaline karşın alternatif planlar düşünüldü.
85	05.02.2020 Çarşamba	15. Uygulama	38 dk.	BÖ, BG modeliyle Türkçe Dil etkinliği gerçekleştirildi. Hikaye kitabı, biberon ve kuzu destekleyici materyaller olarak uygulandı.
86	05.02.2020 Çarşamba	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (V)	22 dk.	Aranın ardından yeterince uyum sağlanamadığı ve biraz kopukluk olduğu belirtildi. Öğretmenin okuldan ayrılmayacağı kesinleşti.
87	07.02.2020 Cuma	16. Uygulama	37 dk.	Ekip Öğretimi modeliyle kaç tane grafiği kullanılarak matematik etkinliği gerçekleştirildi.
88	07.02.2020 Cuma	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (V)	23 dk.	Materyal birlikte planlanmış ve dersin genel gidişi iyi olsa da uygulamacılar arasında kopukluğun olduğu, önümüzdeki haftanın uygulamalarında bu kopukluğun yaşanmaması için daha

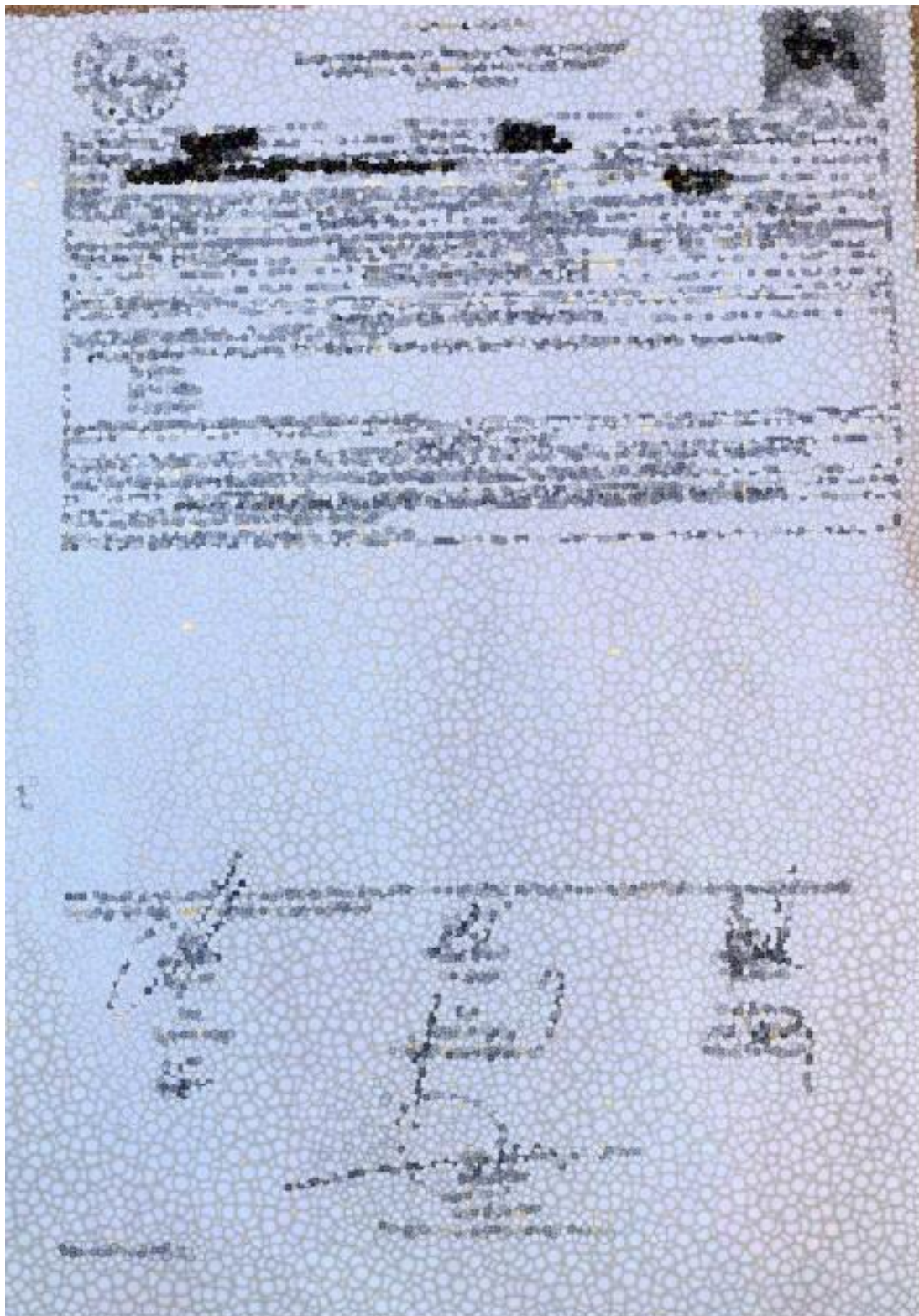
				koordine olunması gerektiği vurgulandı. Bir sonraki derse ilişkin planlama ve materyal tasarımı gerçekleştirildi.
89	10.02.2020 Pazartesi	Danışman Görüşme (M)		Uygulama videoları ve öğretmenin gitmeyeceği durumu paylaşıldı. Uygulamalardaki kısmi aksaklık dile getirildi.
90	10.02.2020 Pazartesi	17. Uygulama	46 dk.	Meslekler konusu Ekip Öğretimi modeliyle gerçekleştirildi. Zengin materyallerle keyifli bir ders yürütüldü. Mesleklere ilişkin kartlar ve destekleyici materyaller kullanıldı.
91	10.02.2020 Pazartesi	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (V)	13 dk.	Uygulamacılar arası koordinasyonun yeniden artmaya başladığı ifade edildi. Ekip öğretimiyle devam etme kararı alındı.
92	12.02.2020 Çarşamba	Geçerlilik Komitesi	50 dk.	İkinci dönemin ilk haftasındaki aksaklıklar anlatıldı. Videolar paylaşıldı. Haftalık planlamanın devam etmesi ve yeniden iş birliğini artırıcı önlemler alınması, gerekli durumlarda komiteden destek alınması kararlaştırıldı.
93	13.02.2020 Perşembe	18. Uygulama	30 dk.	Meslekler konusu Türkçe Dil Etkinliği'nde Ekip Öğretimi modeliyle gerçekleştirildi. Etkinliğe dramatizasyonlar da eklenerek tüm öğrencilerin katılımları sağlandı.
94	13.02.2020 Perşembe	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (V)	31 dk.	Ekip Öğretimin etkili şekilde yürütüldüğü ve tüm öğrencilerin derse aktif katıldıkları konuşuldu. Bazı öğrencilerin beklentinin altında kalmasının günlük psikolojik durumları olabileceği konuşuldu. Bir sonraki derse de ekip öğretimi modeliyle uygulamacılar arasında sırayla gerçekleştirilmesine karar verildi.
95	14.02.2020 Cuma	19. Uygulama	46 dk.	Türkçe dil etkinliği ve drama ekip öğretimi modeliyle gerçekleştirildi. Poster kullanımını araştırmacı üstlenirken dramatizasyonun gerçekleştirilmesi rolünü öğretmen üstlendi.
96	14.02.2020 Cuma	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (V)	19 dk.	Ekip öğretimi modelinin gayet uyumlu şekilde uygulandığı konuşuldu. Dramatizasyonla birlikte öğrenci katılımının çok verimli olduğu ve tüm öğrencilerin planlamaya uygun şekilde derse katıldıkları ifade edildi. Sonraki derse ilişkin matematik etkinliği planlaması yapıldı. Ders planı dolduruldu. Meslekler konusuna devam edilmesine karar verildi.
97	14.02.2020 Cuma	Danışman Görüşme (M)		Derslere ilişkin videolar ve materyaller E-posta yoluyla iletildi. Uygulamaların iyi ilerlediği, benzer şekilde devam edilmesine karar verildi.

98	17.02.2020 Pazartesi	20. Uygulama	45 dk.	Ekip öğretimi modeliyle matematik etkinliği gerçekleştirildi. Grafik ve tombala materyalleri uygulandı. Ders planlandığı şekliyle yürütüldü.
99	17.02.2020 Pazartesi	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (V)	25 dk.	Ders değerlendirmesiyle birlikte sonraki iki uygulamanın planlaması gerçekleştirildi. Öğretmenin BEP amaçlarını ezbere söylediği kaydedildi. Planın detaylı konuşularak hazırlandığında yürütülen derste olduğu gibi çok uyumlu ve etkili olduğu ifade edildi. Her öğrenci için konuşulan amaçlara ulaşıldığına karar verildi.
100	18.02.2020 Salı	21. Uygulama	38 dk.	Meslekler konusu son olarak Türkçe Dil Etkinliğinde BÖ, BG modeliyle öğretmenin öğretici araştırmacının gözlemci olduğu şekilde gerçekleştirildi. Bu uygulamada öğretmen hikâye kitabını etkili bir şekilde uyguladı. Hikâyede kullanılan destekleyici materyaller dersin akıcı olmasını sağladı.
101	18.02.2020 Salı	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (V)	26 dk.	Öğretmen derste kendisini çok rahat hissettiğini ve uygulamada bu kez hikâye kitabını çok rahat uyguladığını söyledi. Gözlemde de amaçlara ulaşıldığı ve her öğrencinin planlandığı şekliyle derse katıldığı ifade edildi.
102	19.02.2020 Çarşamba	22. Uygulama	60 dk.	İstasyon öğretimi modeliyle Türkçe dil etkinliği gerçekleştirildi. Üçüncü istasyon için ortaokuldan bir öğrenci getirildi ve neler yapması gerektiği anlatılarak etkinlik yürütüldü.
103	19.02.2020 Çarşamba	Danışman Görüşme (T)		Kısaca uygulamalar ve araştırma süreci paylaşıldı. Araştırma sürecinde önümüzdeki hafta planlama ve materyal belirleme, model seçme ve günlük planı yazma görevinin tamamen öğretmene verilmesine karar verildi.
104	20.02.2020 Perşembe	23. Uygulama	49 dk.	BÖ, B Yardım Eden modeliyle Türkçe dil etkinliği ve dramatizasyon etkinliği evin bölümleri konusu etrafında gerçekleştirildi. Hikaye kitabı ve banyo malzemeleri kullanıldı. Araştırmacı öğretmen, öğretmen ise yardım eden rolünü üstlendi.
105	20.02.2020 Perşembe	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (V)	23 dk.	İstasyon öğretiminde üçüncü istasyonda da bir yardımcının olmasının uygulamanın verimliliğini artırdığı konuşuldu. Her istasyonun öğrencilere ayrı şeyler katarak tekrar yapmayı kolaylaştırdığı kaydedildi. BÖ. BYE modelinin de hem birlikte çalışma hem gözlem yapma fırsatı verdiği için çok verimli ve keyifli olduğu kaydedildi. Gelecek hafta için planlamayı büyük oranda öğretmenin gerçekleştirmesine ve araştırmanın süreçte verilen kararlara uymasına karar verildi.

106	23.02.2020 Pazar	Danışman Görüşme (M)		Ders videoları ve uygulama materyalleri paylaşıldı. Araştırma sürecinde önümüzdeki hafta planlama ve materyal belirleme, model seçme ve günlük planı yazma görevinin tamamen öğretmene verilmesine karar verildi.
107	24.02.2020 Pazartesi	24. Uygulama	37 dk.	Öğretmenin planlamada öncü rolüyle birlikte Türkçe Dil Etkinliği Ekip Öğretimi modeliyle gerçekleştirildi. Evcil ve yabani hayvanlar tek kartlarla ve gerçek materyallerle işlendi.
108	25.02.2020 Salı	25. Uygulama	49 dk.	Hayvanlar konusu BÖ, BYE modeliyle posterler ve yapıştırma materyalleriyle gerçekleştirildi. Öğretmen öğreten, araştırmacı yardım eden rolünü üstlendi.
109	25.02.2020 Salı	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (V)	15 dk.	İki dersin değerlendirilmesi ve sonraki dersin planlaması gerçekleştirildi. Ders değerlendirmesi sırasında öğretmen gerçekleştirilen uygulamada tüm BEP amaçları zihninden söyleyerek gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirtti. Gerçekleştirilen iki uygulamanın da hem BEP amaçları doğrultusunda hem de belirlenen diğer amaçlar doğrultusunda verimli olduğuna karar verildi.
110	26.02.2020 Çarşamba	26. Uygulama	39 dk.	Türkçe dil etkinliği ve dramatizasyon etkinliği hayvanlar konusunda BÖ, BYE modeliyle öğretmenin öğreten, araştırmacının yardım ettiği modelle gerçekleştirildi. Hikaye kartları, kelebek, arı ve papatya kostümü materyalleri kullanıldı.
111	26.02.2020 Çarşamba	Öğretmen Görüşme Planlama ve Değerlendirme (V)	8 dk.	Amaçların gerçekleştirildiği ve tüm öğrencilerin etkinliğe katılarak keyif aldığı bir uygulama olduğu ifade edildi. Sonraki ders için de aynı modelle planlama gerçekleştirildi. Bütün planlamayı öğretmen gerçekleştirdi. Araştırmacı sadece onayladı. Gelecek dersin materyalinin araştırmacı tarafından hazırlanmasına karar verildi. Öğretmen özellikle bu hafta çok yorulduğunu ifade etti.
112	27.02.2020 Perşembe	27. Uygulama	31 dk.	Türkçe Dil Etkinliği ve Matematik Etkinliğinin bütünleşik olarak gerçekleştirildiği bir uygulama yürütüldü. BÖ, BYE modelinde araştırmacı öğreten, öğretmen de yardım eden rolünü üstlendi. Posterler, resimler ve hayvan figürleri materyal olarak kullanıldı.
113	27.02.2020 Perşembe	Öğretmen Görüşme Değerlendirme (V)	15 dk.	Bir kaç öğrenci haricinde tamamının derse katıldığı ve materyalle birlikte ilgi çekici bir ders yürütüldüğü ifade edildi. Amaçlara ulaşıldığı kaydedildi. Bu değerlendirmede öğretmenin süreçten yorulduğu anlaşıldı.

114	28.02.2020 Perşembe	Danışman Görüşme (M) (T)		Son uygulama videoları ve materyalleri detaylı olarak iletildi. Verilerin doaygunluğa ulaştığı ve araştırmanın bu noktada bitirilebileceği ifade edildi.
115	28.02.2020 Perşembe	Geçerlilik Komitesi (T)		Uygulama videoları ve betimlemeler komite ile paylaşıldı. Komite tarafından verilerin doaygunluğa ulaştığı ve son döngünün tamamlandığı ifade edildi.
116	11.05.2020 Pazartesi	Tez İzleme Komitesi (V)		Komiteye araştırma süreci ve son güne dek yapılan çalışmalar aktarıldı. Bir önceki komitede alınan kararların gerçekleştirildiği ifade edildi. En kısa sürede son görüşmelerin gerçekleştirilerek araştırmanın sonlandırılmasına karar verildi.
117	21.05.2020 Perşembe	Öğretmen Son Görüşme (V)	80 dk.	Tüm öğrencilere ilişkin akademik ve sosyal değerlendirmeler yapıldı. Süreç ve model hakkında sorular soruldu. BEP değerlendirmesi yapıldı. Genel olarak öğretmenin süreçten memnun olduğu, kişisel gelişim sağladığı ve yürütölen uygulamanın sınıfın genel gelişimine katkı sağladığı ifade edildi.
118	22.05.2020 Cuma	Aile Son Görüşme (T)		Aile ile BEP değerlendirmesi yapıldı. İleriye dönük yardıma açık olduğu ve aile eğitimine devam edilebileceği bilgisi verildi. Aile süreçten çok memnun olduklarını ve öğrencilerinde çok fazla değişim olduğunu vurguladı.

EK-16. RAM Raporu



EK-17. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 13.12.2019	Protokol No: 99455	Tarih: 25.12.2019
--------------------------------	--------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	TÜBİTAK Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Bütüncüleme Yoluyla Eğitim Faaliyetlerinin Yürütüldüğü Bir Anaokulunda Okul Geliştirme Süreci Bir Eylem Araştırması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR
TEZ YAZARI:	Hüseyin KOÇ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ÖZGEÇMİŞ

