

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN SERGİLEDİĞİ PROBLEM
DAVRANIŞLARA YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
UYGULADIKLARI ÖNLEME VE MÜDAHALE STRATEJİLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Fusun CEYLAN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ

BOLU, ŞUBAT-2015

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Fusun CEYLAN tarafından hazırlanan “Kaynaştırma Öğrencilerinin Sergilediği Problem Davranışlara Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Önleme ve Müdahale Stratejileri” başlıklı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.
03/02/2015

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ

Üye : Doç. Dr. Kaya YILDIZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Sergilediği Problem Davranışlara Yönelik Uyguladıkları Önleme Ve Müdahale Stratejilerinin Belirlenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 02/03/2015

Fusun CEYLAN

Aileme...

TEŞEKKÜR

Araştırmamın planlanmasından son haline kadar her aşamasında bilgi ve deneyimlerini aktaran, bana vakit ayıran ve anlayış gösteren danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince gerektiğinde bana yardımcı olan Arş. Gör. Hakan ÖZAK'a, Arş. Gör. Alparslan KARABULUT'a, Arş. Gör. Serdar SÖNMEZ, Arş. Gör. Mehtap KOT'a, Arş. Gör. Burcu AKTAŞ'a ve araştırmam esnasında görüşmelere katılan tüm sınıf öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim-öğretim sürecinde yeni bilgi ve beceriler kazanmama yardım eden çok değerli hocalarım, Doç. Dr. Kaya YILDIZ, Doç. Dr. Yusuf CERİT, Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN ve Yrd. Doç. Dr. Duygu Saniye ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca beni özveriyle yetiştiren ve bana yön veren, her zaman ve her koşulda beni destekleyen, çalışmam süresince sabrını ve sevgisini hiç esirgemeyen, her konuda anlayış gösteren çok kıymetli anne babama ve kardeşlerime minnettarım.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xii
 I. BÖLÜM	 1
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	9
1.3. Araştırmanın Amacı	9
1.4. Araştırmanın Önemi	10
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Sayıtlılar	11
1.7. Tanımlar	11
 II. BÖLÜM	 13
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	13
2.1. Kuramsal Çerçeve	13
2.2. İlgili Araştırmalar	34
 III. BÖLÜM	 48
3. Yöntem	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Çalışma Grubu	49
3.3. Araştırmacının Rolü	50

3.4. Veri Toplama Aracı	53
3.5. Verilerin Toplanması	54
3.6. Verilerin Analizi	55
3.7. Geçerlik.....	56
3.8. Güvenirlik	57
IV. BÖLÜM.....	60
4. Bulgular ve Tartışma	60
4.1. Bulgular	60
4.2. Tartışma	87
V. BÖLÜM	93
5. Sonuç ve Öneriler	93
5.1. Sonuç	93
5.2. Öneriler	94
KAYNAKLAR	97
EKLER	106
EK 1. Görüşme Formu	107
EK 2. İzin Formu	110
EK 3. Özgeçmiş	112

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2. 1. Kaynaştırma Eğitimine Kayıtlı Öğrenci Sayıları	14
Tablo 3. 1. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	51
Tablo 3. 2. Görüşmeye Katılan Öğretmenler ve Görev Yaptıkları Sınıflara İlişkin Diğer Bilgiler	52
Tablo 3. 3. Temalar ve kod başlıkları.....	56
Tablo 4. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencisinde Gözlemledikleri Problem Davranışlar	62
Tablo 4. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencisinde Gözlemledikleri Problem Davranışların Kaynağı/Kaynakları.....	64
Tablo 4. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Problem Davranışların Hemen Öncesinde Sınıfta Yaşananlar	66
Tablo 4. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Problem Davranışların Hemen Sonrasında Sınıfta Yaşanılanlar	68
Tablo 4. 5. Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Ortaya Çıkmaması İçin Uyguladıkları Önleme Stratejileri	71
Tablo 4. 6. Sınıf Öğretmenlerinin, Problem Davranışlar Ortaya Çıktığında Yararlandıkları Müdahale Stratejileri	73
Tablo 4. 7. Sınıf Öğretmenlerinin, Uyguladıkları Müdahalelerin Etkilerini Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Veriler	77
Tablo 4. 8. Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamış Oldukları Önleme ve Müdahale Stratejileri Ne Derece İşe Yaradığına İlişkin Veriler	80
Tablo 4. 9. Sınıf Öğretmenlerinin, Kaynaştırma Öğrencilerinde Karşılaştıkları Problem Davranışların Önlenmesinde ya da Çözümünde İşbirliği İçerisinde Olduğu Kişiler	82
Tablo 4. 10. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Sergilemiş Olduğu Olumlu Davranışları Destekleme ve Kalıcılıklarını Sağlama Sürecinde Yaptıkları Çalışmalar	85

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1. Pekiştirme ve Ceza Süreçlerinin Özellikleri	34
--	----

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN SERGİLEDİĞİ PROBLEM DAVRANIŞLARA YÖNELİK UYGULADIKLARI ÖNLEME VE MÜDAHALE STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ

Ceylan, Füsün

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış

Şubat – 2015, xiii+112 Sayfa

Kaynaştırma öğrencilerinde karşılaşılan problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe sınırlarında bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan 25 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşmeler esnasında geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından NVivo 10 programına aktarılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada veriler, “içerik analizi” tekniğine göre çözümlenmiştir. Araştırma bulguları 10 alt tema halinde başlıklara ayrılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında en çok karşılaştıkları problem davranışlar sırasıyla; arkadaşlarına vurma, sınıf içerisinde gezinme, öğrencinin yeterli akademik beceriler sergileyememesi, dersle ilgilenmemesi/dersin etkinliğini yapmak istememesi, ders akışını bozacak ölçüde konuşması, ders saati içerisinde ağlaması, öğrencide dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olması, öğrencide konuşma güçlüğü olması, bireysel ihtiyaçlarını tek başına

karşılayamaması, ders esnasında aniden bağırması, teneffüslerde saklanması ve arkadaşlarıyla paylaşımlarının az olması, empatik davranışlar sergileyememesidir. Öğretmenler bu problem davranışların kaynağı olarak; öncelikle aile ve yakın çevre daha sonra öğrencinin kaynaştırma tanısı ve bireysel özellikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin bu problem davranışların önlenmesine ve/veya davranışlara müdahaleye yönelik olarak, farklı pekiştirme tür ve tarifelerinden yararlandıkları fakat bilimsel dayanaklara dayanan, sistematik bir şekilde uyguladıkları herhangi bir stratejiden yararlanmadıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri, problem davranışların çözümü ile ilgili ebeveynler, rehber öğretmenler, okul idaresi, rehabilitasyon merkezleri, okuldaki diğer öğretmenler ve diğer öğrencilerin velileri ile işbirliği içerisinde olduklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın bulgularında son olarak, olumlu davranışların kazandırılması ve kalıcılığının sağlanması noktasında yapılan çalışmaların farklı pekiştireç türlerini kullanma, aile ile işbirliği içerisinde olma ve öğrenci ile birebir konuşma olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, problem davranışlar, önleme stratejileri, müdahale stratejileri

ABSTRACT

DETERMINING THE PREVENTION AND INTERVENTION STRATEGIES CARRIED OUT BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS INTENDED FOR THE PROBLEM BEHAVIORS ENCOUNTERED ON INCLUSIVE STUDENTS

Ceylan, Füsün

Master Thesis

Supervisor: Assistant Prof. Dr. Ahmet Yıkmaş

February – 2015, xiii+112 Pages

In this research, in which it is aimed to specify the prevention and intervention strategies carried out by class teachers intended for the problematic behaviors encountered on inclusive students, semi-structured interview technique is used. This study is a qualitative research. Study group is formed by 25 class teachers who are serving in the primary schools of the central district of Bolu and teach inclusive students in the 2013-2014 academic years. During the interviews validity and reliability checked semi-structured interview form is used. All interviews are saved by audio recorders. Recorded interviews are transferred to the NVivo 10 program by the researcher. In this research designed in the direction of qualitative research method approach data are resolved according to content analysis method. Research findings are separated to 10 sub-themes. According to research findings, the most common problems met by interviewees in the classes are respectively: hitting the classmate, wandering around the classroom, insufficient academic skills of students, not pay attention to the lectures, avoiding from class activities, speaking in the extent to disrupt the flow of the lesson, crying during the class hours, lack of attention and hyperactivity of the students, speech disorder, inability to meet personal needs, suddenly shouting in the lesson, hiding in the break hours, having low share with friends, inability to present empathic behaviors. Teachers have expressed primarily family and close environment and then inclusion diagnosis and individual characteristics of the students as the source of the problem. In the research, it is found teachers benefit different kinds of reinforcements in order to prevent these problematic behaviors however they are lack of benefiting scientific and

systematic method. Teachers expressed that parents, counselors, school administration, rehab center, other teachers of the school and parents of the other students are in collaboration about resolving the problematic behaviors. Finally, in the findings of the research, it is detected that studies made in the point of gaining positive behaviors and ensuring permanence are using different kinds of reinforcements, being in the school-parent cooperation, speaking with the student one to one.

Keywords: Inclusive, problem behaviors, prevention strategies, intervention strategies

I. BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Tüm bireyler farklılıklarının yanı sıra benzer özelliklere sahiptirler. Benzer özelliklere sahip bireyler aynı eğitim ortamlarına alınarak genel eğitim programlarından faydalanabilirler fakat fiziksel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler bu genel eğitim ortamlarından yararlanamamakta ve farklı eğitim ortamlarına ya da aynı eğitim ortamında farklı eğitim programlarına ihtiyaç duyabilmektedirler.

Fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri bakımından akranlarından farklı gereksinimlere sahip olan bireyler özel gereksinimli bireyler olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004; Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012).

Özel gereksinimli bireyleri Werts, Culatta ve Tompkins (2007); zihinsel geriliği olan bireyler, öğrenme güçlüğü olan bireyler, duygusal ya da davranış problemleri olan bireyler, fiziksel engelli bireyler, diğer sağlık sorunları olan bireyler, iletişim bozuklukları olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, görme yetersizliği olan bireyler, ağır ya da birden çok yetersizliği olan bireyler ve üstün yetenekli bireyler olarak sınıflandırmaktadırlar.

Bu bireylerin toplumun birer parçası olarak yaşamlarını sürdürmeleri noktasında, eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmaları gerekir. Onlara sunulan eğitim; bağımsız yaşama olasılıklarını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen, bireysel olarak

planlanan, sistematik olarak uygulanan ve dikkatli bir biçimde değerlendirilme sürecini ele alan bir eğitim olmalıdır (Sucuoğlu, 2006; Cavkaytar ve Diken, 2012). Özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama olasılıklarının en üst düzeye çıkarılması; yapabildikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlerine en uygun eğitim ortamlarında destek hizmetlerin sunulmasıyla mümkündür (Cavkaytar ve Diken, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Özel gereksinimli bireylerin kendileri gibi olan akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında mı yoksa diğer akranlarıyla aynı sınıflarda mı eğitim almaları gerektiği yıllardır hem eğitimciler hem de aileler için tartışılan konuların başında gelmektedir.

Son yıllarda yaygın olarak kabul gören görüş, özel gereksinimli bireylerin mümkün olduğu ölçüde kısıtlamaların olmadığı normal okullarda, normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim almaları ve hayatlarını bağımsız şekilde kazanabilecek düzeyde davranışlarla donatılmalarıdır. Çünkü özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olarak yaşamaları ancak bu şekilde mümkün olacaktır (Bilgen, 1994; Cavkaytar ve Diken, 2012).

Bu bireylerin toplumun bir üyesi olarak, bağımsız bir şekilde yaşayabilmelerini sağlamak adına, normal gelişim gösteren bireyler gibi eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmaları için en iyi eğitim ortamı, en az kısıtlayıcı eğitim ortamıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Lewis ve Doorlag (1999) özel gereksinimli bireyler için düzenlenmesi gereken eğitim ortamlarını en az kısıtlayıcı ortamdaki en çok kısıtlayıcı ortama göre;

- Öğretmene danışmanlık hizmetinin sunulduğu tam-gün normal eğitim sınıfı,
- Sınıf içerisinde bir uzman tarafından yönergelerin sunulduğu tam-gün normal eğitim sınıfı,
- Yarı zamanlı normal eğitim sınıfı ve yarı zamanlı kaynak oda ya da gezici hizmetten yararlanma,
- Yarı zamanlı normal eğitim sınıfı ve yarı zamanlı özel eğitim sınıfı,

- Tam zamanlı özel eğitim sınıfı ve okuldaki diğer öğrencilerle sosyal bütünleşme,
- Tam gün özel eğitim sınıfı,
- Tam gün özel eğitim okulu,
- Tam zamanlı yatılı özel eğitim okulu,
- Ev ya da hastane ortamı, şeklinde sınıflandırmışlardır.

En az kısıtlayıcı ortam, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile mümkün olduğunca birlikte eğitim almalarını gerektirir. Özel eğitim bağlamında en az kısıtlayıcı ortam kavramının karşımıza çıktığı yerlerde kaynaştırma uygulamaları kavramı görülmektedir (Diken ve Batu, 2010).

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim süreçlerine dâhil edilmeleri olarak nitelendirilir. Öğrenciler okul günlerinin herhangi bir bölümlerini, genel eğitim sınıflarındaki akranlarıyla birlikte geçiriyorlarsa, kaynaştırmanın sağlanmış olduğu söylenebilir. Kaynaştırma programları genellikle, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla, eğitici ve sosyal aktivitelere yan yana katılmalarıdır. Özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma uygulamaları esnasında, bir özel eğitim uzmanı tarafından destek eğitim sağlanır. Bu eğitim genel eğitim sınıfında olabileceği gibi sınıf dışında kaynak oda olarak ayarlanmış bir sınıfta da olabilir (Kırcaali-İftar, 1992; Lewis ve Doorlag, 1999; Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Kaynaştırma, eğitimde fırsat eşitliği ile yetersizliği olan bireylerin mümkün olduğunca normal akranları ile aynı ortamlarda ve en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim almaları gerektiği fikrine dayanır (Dönmez, Avcı ve Aslan, 1997; Diken ve Batu, 2010).

Türkiye’de 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası ile yasallaşan ve en son yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) ile yaklaşık 30 yıldır kaynaştırma uygulamaları, genel eğitim ortamlarında uygulanabilen ve kabul gören eğitim uygulamalarıdır. Bu uygulamalar, 30.05.1997 tarihli, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 12. maddesinde; “Özel

eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.” şeklinde yer almaktadır.

Kaynaştırma, öğrencilerin yetersizliklerine göre değil, yeteneklerine göre sunulan bir eğitim şeklidir. Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri *fiziksel kaynaştırmayı*, özel gereksinimli öğrencinin yaşlılarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerinin desteklenmesi *sosyal kaynaştırmayı* ve özel gereksinimli öğrencinin yeteneklerine dayalı olarak sunulması da *eğitimsel kaynaştırmayı* ifade etmektedir (Eripek, 2007).

Kaynaştırma uygulamalarının amaçlarına ulaşabilmesi için bu üç kaynaştırma türünün de öğrenciye sunulması gerekmektedir. Okul idaresinin, öğretmenlerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin benimsemediği, öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar yapmadığı, akranlarının sosyal iletişimlerinde dışladığı bir ortama yerleştirilen kaynaştırma öğrencisi için sadece ‘fiziksel kaynaştırma’ sağlanmış ancak sosyal ve eğitimsel kaynaştırma sağlanmamıştır. Çünkü kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfa yerleştirilmesinin yanı sıra çeşitli düzenlemeleri de beraberinde getiren oldukça teknik bir uygulamadır (Kırcaali-İftar, 2007).

Bu teknik uygulamanın tam anlamıyla başarıya ulaşması için bir takım ilkelerin göz önünde bulundurulması gereklidir. Bu ilkeler; Ocak 2000’ de yürürlüğe konulan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde şu şekilde ifade edilmektedir:

- a) Özel eğitim gerektiren her bireyin her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.
- b) Hizmetler bireylerin yetersizliklerine göre değil, gereksinimlerine göre planlanır.
- c) Hizmetler okul merkezli olur.
- d) Karar verme süreci aile- okul- eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir.
- e) Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir.
- f) Kaynaştırma, bir program dâhilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır.

Bu ilkelerin gerçekleştirilemediği durumlarda, özel gereksinimli öğrencilerin sınıflara kaynaştırma öğrencisi olarak yerleştirilmeleri, gerçek bir kaynaştırma olduğunu göstermemekte ve beklenen yararlar sağlanamamaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesindeki en önemli etmen, sınıf öğretmenidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Çünkü sınıf öğretmeni, özel gereksinimli olan öğrencilerin normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu sınıfa kaynaştırılmasında hem sınıfın sosyal iklimi, hem de davranışlar açısından güçlü bir arabulucudur. Sınıftaki öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta sağlıklı etkileşimlerin kurulması ve sürdürülmesi, özel gereksinimli olan çocukların sınıfa, okula ve hatta topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmene bağlıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Amerika Birleşik Devletleri, İtalya, Norveç, İngiltere ve Fransa gibi gelişmiş ülkelerin öncülük ettiği kaynaştırma uygulamalarının, diğer ülkelerde de kabul görmesi ve uygulamaların sayısının artmasıyla genel eğitim sınıfları gittikçe daha heterojen sınıflar olmakta; sınıf öğretmenleri özel gereksinimli çocuklarla daha fazla karşılaşmak durumunda kalmaktadırlar (Sucuoğlu, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Bu nedenle, sınıf öğretmenleri tüm çocukların gereksinimlerini karşılayabilmek, sınıf ortamındaki her çocuğun en üst düzeyde öğrenmesini, her çocuğun kabul gördüğünü hissetmesini sağlamak için sınıf ortamında, öğretim sisteminde ve sınıf yönetiminde değişiklikler yapmak durumundadırlar (Sucuoğlu, 2006). Öğretmenler bu değişiklikleri yapmadıklarında, olumlu bir öğrenme iklimi oluşturamadıklarında ve sınıftaki tüm öğrencilerin dikkatini etkinliğe yönlendiremediklerinde; sınıf sevimli bir ortam olmaktan çıkabilir ve bu sevimsiz ortam, öğrencilerde problem davranışlara neden olabilir.

Problem davranış, duruma ya da ortama uygun olmayan davranıştır ve eğitimsel etkinlikleri engelleme amacı güder (Pala, 2005; Sönmez ve Diken, 2010). Bu davranışlar, bireylerin toplumda işlev görmelerini engelleyen, kendilerinin ve/veya çevrenin güvenliğini tehlikeye sokan, yeni beceriler öğrenmeyi, var olan becerileri kullanmayı engelleyen ve sosyal etkileşimi olumsuz etkileyen herhangi bir davranış

olarak tanımlanabilir (Özyürek, 1997; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Problem davranışların itici bir uyarının varlığında ortaya çıktığını ve bu itici uyarının ortadan kalkmasıyla sonuçlandığını ya da yetişkin ilgisinin düşük olduğu durumlarda ortaya çıkarak yetişkin ilgisini elde etmeyle sonuçlandığını söylemek mümkündür (Sönmez ve Diken, 2010).

Çocuklar gün içerisinde aktif oldukları saatlerin büyük çoğunluğunu okulda, okul içerisinde geçirdikleri zamanın büyük çoğunluğunda da sınıf ortamında bulunmaktadır. Bu nedenle problem davranışların daha çok sınıf ortamında görüldüğü düşünülmektedir.

Sınıf içerisinde problem davranışları kontrol altına almak ve öğrencilere uygun davranışları kazandırmak öğretmen için oldukça karmaşık ve zor bir iştir. Özel gereksinimli öğrenci bir problem davranış sergilediği zaman öğretmen, özellikle öğrencinin özelliklerini ve gereksinimlerini bilmiyorsa durum daha da zorlaşır. Öğretmen bu davranışlarla karşılaştığı zaman son derece dikkatli olmalı ve uygulayacağı disiplin stratejilerini sistematik olarak hızlı bir şekilde düşünmelidir. Öğretmen öğrencilerin sergilemiş oldukları problem davranışlara önceden planlanmamış ve tutarsız tepkiler vermesi durumunda, problem davranışların daha fazla artmasına ya da kalıcı olmalarına neden olabilir (Sucuoğlu, 2006). Aslında özel gereksinimli öğrencilerin sergilemiş olduğu pek çok problem davranış, normal gelişim gösteren akranları tarafından da sergilenebilir (Sucuoğlu, 2006; Erbaş, 2005).

Günümüzde problem davranışlara, normal gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocuklarda oldukça sık rastlanılmaktadır (Erbaş, 2005). Problem davranışlar öğrencilerin yaşamlarını farklı şekillerde olumsuz olarak etkilemektedir. Problem davranış gösteren bireyler bu davranışları nedeniyle, eğitim ve öğretim olanaklarından yeterince yararlanamamaktadırlar. Ayrıca, bu bireyler problem davranışları nedeniyle akranları ve toplumdaki diğer bireyler tarafından dışlanabilecekleri için bazı sosyal becerileri geliştiremeyebilir ya da sınırlı düzeyde geliştirebilirler (Erbaş, 2005). Problem davranışlar herhangi bir müdahale yapılmadığında yaşam boyu sürebilir. (Chandler ve Dahlquist, 2002). Dolayısıyla,

öğrencilerin yaşamlarını olumsuz etkileyen bu davranışları azaltılmalı ya da ortadan kaldırılmalıdır (Erbaş, 2005).

Problem davranışların anlaşılması ve sorunların doğru bir yaklaşımla çözülmesinin önkoşulu çocuğun tanınmasıdır, daha sonra davranışın ne olduğu ve problemin nerede olduğunun anlaşılması gerekir. Problem davranışların değiştirilmesine yönelik davranış yönetim stratejilerinin seçilmesinde ve başarılı toplumsallaşmanın gerçekleştirilmesinde öncelik, öğrencilerin sınıf ortamında nasıl davrandıklarını anlamak ve bu davranışları göstermeye yönelten faktörleri belirlemektir çünkü her davranışın bir işlevi vardır dolayısıyla problem davranışların da bir işlevi vardır ve bu işlevlerin farkına varmadan problem davranışların çözülmesi mümkün görülmemektedir (Özyürek, 2005; Sadık, 2006).

Bazı öğretmenlere problem davranışlar sorulduğunda genellikle sınıflarındaki özel gereksinimli hatta akademik başarısı düşük öğrencilerin başarısızlıklarından, yetersizlik türü ve derecelerinden söz ederler. Bu öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları gözlemlendiğinde ise adeta birer problem davranış avcısı oldukları, sınıflarını kontrol etmek için çok fazla çaba ve zaman harcadıkları görülmektedir. Birçok öğretmen öğrencileri ödüllendirmek, onlara pekiştireçler sunmak, onların dikkatini toplamaya çalışmak yerine onların problem davranışlarına yoğunlaşır ve eğitime ayrılması gereken zamanı bu davranışlara müdahale ederek harcar (Vuran, 2010). Bu gibi durumlarda öğretmenler ve öğrenciler öğretimin amaçlarından uzaklaşıp problem davranışlara odaklanırlar.

Öğretmenlerin, yalnızca problem davranışa ve davranışın sonucuna odaklanmaları, çözüm için yeterli olmamaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin problem davranışlar karşısında odaklanması gereken bölüm sadece davranış ve sonrası değil, problem davranış öncesinde yaşanan ve problem davranışın oluşumuna zemin hazırlayan diğer davranışlar ya da durumlardır (Özyürek, 1997).

Sınıfta olumlu bir atmosfer oluşması ve öğretim amaçlarının gerçekleştirilebilmesinin ön koşulu öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını ve

öğrenme ortamını iyi bir şekilde yönetebilmeleridir (Özyürek, 1997). Ancak öğretmenler bazı durumlarda öğrencilerin problem davranışlarını yönetmede yaşadıkları güçlüklerden dolayı öğretimsel amaçları gerçekleştirme çalışmalarında sorun yaşayabilirler. Bu nedenle öğretmenlerin davranış yönetimi stratejileri konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Problem davranışların yönetilmesiyle ilgili temel stratejiler genellikle önleme ve müdahale stratejileri olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır:

Önleme stratejileri olarak, daha çok, öğretmen etkililiğiyle birlikte, problem davranışların ortaya çıkmasını engelleyen ortam, yöntem ve uygulamalar üzerinde durulmakta, doğrudan müdahale gerektiren stratejilerle ilgili olarak da önce problem davranışları düzenleyici yaklaşımlara, daha sonra da problem davranışlara karşı tepkilere yer verilmektedir. Önleme stratejileriyle, istenen davranışların çoğaltılması yoluyla problem davranışların azaltılması amaçlanırken, müdahale stratejilerinde problem davranışların durdurulması ve değiştirilmesi ön görülmektedir (Yılmaz, 2008).

Kaynaştırma sınıfında görev yapan öğretmenin, sınıfını etkili bir şekilde yönetebilmesinde ve olası problem davranışların önlenmesinde yapabileceği çalışmaları Sucuoğlu, (2010); Sınıf Kurallarının Belirlenmesi, Sınıf İşleyişinin Düzenlenmesi ve Sınıfa Açıklanması, Sınıfın Düzenlenmesi/ Fiziksel Yapının Uyarlanması ve Olumlu Davranışların Ödüllendirilmesi şeklinde sınıflandırmıştır. Sınıf ortamında bazı durumlarda, önleme stratejileri yetersiz kalmakta ve alınan önlemlere rağmen problem davranışlar görülebilmektedir. Bu gibi durumlarda müdahale stratejilerinden yararlanmak gerekebilir.

Problem davranışlara müdahale aşamasında yararlanılan stratejiler, en ılımlıdan en az ılımlıya doğru; işlevsel değerlendirme, ayrımlı pekiştirme, sönme, tepkinin bedeli, mola ve ceza olarak ele alınmaktadır (Batu, 2007).

Türkiye’de sınıfta karşılaşılan problem davranışların ve bu davranışların nedenlerinin neler olduğuna yönelik birçok araştırma (Sadık, 2000; Yaşarsoy, 2006; Balay ve Sağlam, 2008; Kapucuoğlu-Dolunay, 2008; Yılmaz, 2008; Keskin, 2009;

Sezgin ve Duran, 2010; Şenay 2011; Sadioğlu ve Onur-Sezer 2013; Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız, 2013) yapılmış olmasına rağmen kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin olası problem davranışlarının önlenmesi ve müdahalesine yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle bu araştırma özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi açısından önem taşımaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre;

1. Kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışlar nelerdir?
 - a) Problem davranışların kaynağı (kaynakları) nelerdir?
 - b) Problem davranışların hemen öncesinde sınıfta neler yaşanmaktadır?
 - c) Problem davranışların hemen sonrasında sınıfta neler yaşanmaktadır?
2. Problem davranışların ortaya çıkmaması için uyguladıkları önleme stratejileri nelerdir?
 - a) Kaynaştırma öğrencilerinin sergilemiş olduğu olumlu davranışları destekleme ve kalıcılıklarını sağlama sürecinde yaptıkları çalışmalar nelerdir?
3. Problem davranışlar ortaya çıktığında yararlandıkları müdahale stratejileri nelerdir?
 - a) Uyguladıkları müdahalelerin etkileri nasıl değerlendiriliyor?

- b) Uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri ne derece işe yaramaktadır?
- c) Kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışların çözümünde işbirliği içerisinde olduğu kişiler kimlerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışlara yönelik uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerini belirlemek amacıyla araştırma konusu olarak seçilmiştir.

Araştırma, sınıf öğretmenlerine davranış yönetimi konusunda bilgi sağlaması, düşünce, görüş ve yeni fikirler kazandırması açısından önem taşımaktadır. Sınıfta davranış yönetimini başarılı bir şekilde uygulayan öğretmenler, problem davranışların oluşmasına fırsat vermeden, öğrencilerin yeni davranış kazanmaları ve üretken olmaları için öğrenme ortamlarına katılımlarını sağlayacak ve öğrenmeye ayrılan süreyi arttıracaklardır. Davranış yönetiminin hâlihazırda var olan problem davranışların giderilmesinde kullanılması da öğrencilerin tekrar kendilerine saygı duyarak olumlu davranışlar kazanma ve üretken olmalarını sağlayacaktır.

Bu araştırmanın ilgili literatüre, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışların neler olduğu ve bu problem davranışlara yönelik uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerinin belirlenmesi açısından katkı sağlayacağı ve bu nedenle önemli olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın bir başka boyutu olan öğretmen görüşlerinin incelenmesi de başarılı kaynaştırma uygulamaları için, kaynaştırma öncesi ya da kaynaştırma sırasında ortaya çıkabilecek olası problem davranışlara yönelik gerek hizmet öncesi gerekse hizmet-içi eğitsel programlara önemli girdiler sunabileceği ve öğretmenlere bu alanda yardımcı olabileceği beklenmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerde karşılaşılan problem davranışlara yönelik önleme ve müdahale stratejilerinin bilinmesi; genel sınıf yönetimi içerisinde davranış yönetimi boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli yeterlilik alanı oluşturacaktır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri 2013- 2014 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesindeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin; kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışlar ve bu problem davranışlara yönelik uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerine ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Sayıtlılar

Araştırmaya katılan katılımcılar görüşme sorularını samimi ve tarafsız olarak cevaplamışlardır.

1.7. Tanımlar

Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir (Kırcaali-İftar, 1992).

Kaynaştırma öğrencisi: Zihinsel, görsel, işitsel veya görsel yetersizliğinden, dil ve konuşma, özel öğrenme, duygusal uyum ya da sosyal uyum güçlüğünden, süregelen hastalığından vb. bir takım özelliklerinden dolayı illerdeki rehberlik araştırma merkezleri (RAM) tarafından, kaynaştırma öğrencisi tanısı alarak normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta eğitim alan bireylerdir.

Sınıf öğretmeni: İlkokul 1-4. sınıflarda görev yapan öğretmenlerdir.

Problem Davranış: Bireylerin toplumda işlev görmelerini engelleyen, kendilerinin ve/veya çevrenin güvenliğini tehlikeye sokan, öğrenme ortamlarını etkileyen herhangi bir davranıştır (Sönmez ve Diken, 2010).

Önleme stratejileri: Önleyici ben mesajlarının kullanıldığı, olumlu bir sınıf ortamının oluşturulduğu, öğrencilerin sergilemesi gereken davranışların belirlenerek bu davranışların öğretilmesine odaklanılan, tepkisel olmaktan çok önleyici olan yöntemlerdir (Sucuoğlu, 2006).

Müdahale stratejileri: Problem davranış ortaya çıktığında, davranışın kendisine yönelik uygulanan işlevsel değerlendirme, ayrımlı pekiştirme, sönme, tepkinin bedeli ve mola gibi bilimsel bilgilere dayanan ve sistematik olarak uygulanan yöntemlerdir.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Kaynaştırma uygulamaları

Amerika Birleşik Devletleri’nde 1975 yılında okul çağındaki özel gereksinimli bireylerin uygun eğitsel hizmetlerden yararlanmalarını amaçlayan “Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142)” nda ilk kez “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” kavramı karşılaşılmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). “Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası” daha sonra genişletilerek 1990 yılında “Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals With Disabilities Education Act, IDEA PL 101-476)” adını almış ve yetersizliği olan hiçbir çocuğun parasız eğitimin dışında bırakılamayacağı belirtilmiştir. Bu yasanın ardından 1997 yılında “PL 105-17” yasası yürürlüğe girmiş ve özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte normal okullarda eğitim görmeleri gerektiği kabul edilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin birçoğunda kaynaştırma uygulamalarına rastlamaktayız.

Türkiye’ de kaynaştırma uygulaması yasal olarak ilk kez 1983’ te yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Kanunu’ nda yer almıştır. 12.10.1983 tarihli ve 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunun 4/d. Maddesindeki “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında akranları

arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır” ifadesiyle kaynaştırma uygulaması yasal olarak benimsenmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Eripek, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Ülkemizde kaynaştırma kavramı ise resmi olarak ilk defa 30.05.1997 tarihinde yayımlanan 573 sayılı ‘Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de yer almıştır (23011 sayılı Resmi Gazete, 1997). Belirtilen tarihlerden bugüne kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrenci sayısında giderek artış olmuş ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında bu sayı 173 117’ye ulaşmıştır.

Tablo 2. 1: Kaynaştırma eğitimine kayıtlı öğrenci sayıları (MEB ORGM, İstatistikler 2013-2014).

Okul Türü	Öğrenci Sayısı		
	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam
İlkokul	25496	40855	66351
Ortaokul	33306	52828	86134
Lise	7944	12688	20632
Toplam	66746	106371	173117

Kaynaştırma, “Özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir” (Kırcaali-İftar, 1992).

Kaynaştırma uygulamalarının amacı; öğrencilerin öğrenme yeteneği, ırkı, dili, dini, cinsiyeti, etnik ve kültürel yapısı, aile yapısı ve cinsel yönelimine bakılmaksızın tüm öğrencilerin bir arada eğitim görmesini sağlamak (Salend, 2001; Sucuoğlu ve Kargın, 2010), özel gereksinimli öğrenciyi normal hale getirmek değil, onun ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak, toplum içerisinde bağımsız yaşayabilme becerilerini en iyi seviyelere getirmektir (MEB, 2010; Diken ve Batu, 2010).

Kaynaştırma uygulamalarından; bireysel farklılıkları dolayısıyla genel eğitim ortamlarında farklı eğitim gereksinimleri nedeniyle bireysel olarak planlanmış eğitim programlarına ve destek eğitim hizmetlerine gereksinim duyan bireyler yararlanırlar (Eripek, 2005). Ancak, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin de özellikleri ve gereksinimleri bazı açılardan benzerlik gösterse de farklılık gösteren yanları da vardır.

Özel eğitime gereksinim duyan bireyler bu benzer ve farklı özellikleri dikkate alınarak Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinde (2006);

- Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler,
- İşitme Yetersizliği Olan Bireyler,
- Görme Yetersizliği Olan Bireyler,
- Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler,
- Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler,
- Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler,
- Birden Fazla Alanda Yetersizliği Olan Bireyler,
- Duygusal Uyum Güçlüğü Olan Bireyler,
- Süreğen Hastalığı Olan Bireyler,
- Otizmli Bireyler,
- Sosyal Uyum Güçlüğü Olan Bireyler,
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler,
- Üstün veya Özel Yetenekli Bireyler şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Kaynaştırma her türde ve düzeyde yetersizliği olan öğrenciler için geçerlidir. Hangi öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına dâhil edileceğine karar verirken en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi dikkate alınmalıdır. Bu ilke, özel gereksinimli öğrencilerin normal yaşlılarıyla olabildiğince çok bir arada bulunmasını ve eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanmasını sağlayacak eğitim ortamlarına yerleştirilmesi gerektiğini öne sürer (Kırcaali-İftar, 1998). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) en az kısıtlayıcı ortamlar, “en az sınırlandırılmış eğitim ortamı” adı altında şöyle tanımlanmaktadır:

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, özbakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı.”

Batu ve Kırcaali-İftar (2006), özel gereksinimli bireylerin eğitim alabilecekleri kaynaştırma ortamlarını, en az kısıtlayıcı ortamdan en fazla kısıtlayıcı ortama doğru aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

Tam zamanlı kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin kaydının genel eğitim sınıfında olduğu, öğrencinin tüm gün boyunca genel eğitim sınıfında, sınıf öğretmeninden eğitim aldığı tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarıdır. Tam zamanlı kaynaştırma, kaynaştırma uygulamaları içerisinde en az kısıtlayıcı eğitim ortamıdır. Gerekli durumlarda sınıf öğretmeni ve/veya kaynaştırma öğrencisi destek hizmetlerden yararlanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Kaynak oda destekli kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin kaydı normal sınıftadır ancak özel gereksinimli öğrenci, gereksinim duyduğu derslerde kaynak odada özel eğitim öğretmeninden destek alır.

Kaynak oda uygulamasının başarılı olması için sınıf öğretmeni ve kaynak odada destek eğitimi verecek öğretmenin çocuğu çok iyi tanımaları, işbirliği yaparak özel gereksinimli öğrenciye uygun yöntemleri geliştirmeleri, normal sınıfta uygulanan programla, kaynak odada verilen destek eğitim programının paralellik göstermesi açısından oldukça önemlidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Yarı zamanlı kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır ve öğrenci başarılı olduğu derslerde kaynaştırma sınıfında eğitim alır. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması Türkiye’ de az sayıdaki okulda uygulanmaktadır (Türkoğlu, 2007).

Özel eğitim sınıfı: Özel gereksinimli öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır. Özel eğitim sınıfı, genel ya da özel eğitim okullarının bünyesinde açılan, görme, işitme, zihinsel yetersizlik vb. gibi belirli bir yetersizlik grubundaki öğrencilerin birlikte eğitim gördükleri ayrı sınıflardır (Eripek, 2007). Özel gereksinimli öğrenci, normal gelişim gösteren akranlarıyla sadece özel eğitim sınıfının içinde bulunduğu okul binasında ve bahçesinde ders saatleri dışında birlikte olabilir. Ancak, özel sınıf uygulamasına tabi

tutulan bazı özel gereksinimli öğrenciler, bazı dersleri akranlarıyla birlikte normal sınıflarda izleme olanağı da bulabilirler (Özyürek, 2009).

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına yerleştirilmesinde de bireysel farklılıklar dikkate alınarak yerleştirme yapılmalıdır. Bazı öğrenciler için tam zamanlı kaynaştırma en az kısıtlayıcı ortam iken bir başka öğrenci için yarı zamanlı kaynaştırma en az kısıtlayıcı ortam olabilir.

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına yerleştirilmesinde ve kaynaştırma uygulamalarının başarıyla yürütülmesinde bir takım ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır.

Porter ve Richler (1991), kaynaştırma uygulamalarındaki temel ilkeleri beş basamakta özetlemişlerdir:

1. Öğretim programlarının merkezinde “öğrenci” vardır ve bu sebeple öğretimsel yöntemler, öğrencinin bireysel ihtiyaçları etrafında şekillenmelidir,
2. Sınıf içerisindeki tüm öğrenciler için eşit fırsatlar sunulmalıdır,
3. Eğitim sistemi tüm öğrenciler için kaliteli eğitim sağlamalıdır. Okul ortamlarında başarılı öğrenme yaşantılarını sağlamak eğitimcilerin sorumluluğundadır,
4. Eğitimin sorumluluğu, öğrenci, aile ve okul arasında paylaşılmalıdır. Özellikle aile işin içine katılmalıdır. Çünkü aile çoğunlukla, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını okul personelinden daha iyi bilir,
5. Öğrencilere, okulda edindikleri deneyimleri başarılı bir şekilde uygulayabilecekleri iş ortamlarına başvurabilmeleri için fırsatlar sunulmalıdır.

MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün 2010 yılında yayımlanan kılavuzunda ise bu ilkeler 11 maddede ele alınmıştır:

- 1- Özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.

- 2- Kaynaştırma eğitimi, özel ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.
- 3- Hizmetler yetersizliğe göre değil, öğrencinin eğitim gereksinimine göre planlanır.
- 4- Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama sürecine göre gerçekleşir.
- 5- Kaynaştırma eğitimine erken başlamak esastır.
- 6- Kaynaştırma eğitiminde bireysel farklılıklar temel alınmalıdır.
- 7- Duyu kalıntısından yararlanmak esastır (Örneğin, az gören bir öğrenciye Braille alfabesini öğretmek yerine çeşitli uyarlamalarla görme duyusunu kullanarak yazmasının sağlanması gibi).
- 8- Kaynaştırma eğitimi gönüllülük, sevgi, sabır, gayret gerektirmektedir.
- 9- Eğitim normal gelişim gösteren öğrencilerle ve doğal ortamlarda verilmelidir.
- 10- Eğitim öğrenciyi toplumun bir parçası haline getirmelidir.
- 11- Kaynaştırma eğitiminde okul-aile ve çevre işbirliğinin sağlanması gerekmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarının en üst düzeyde başarıya ulaşması, öğrencilerde problem davranışlar görülmemesi ve öğrenmeye ayrılan zamanın arttırılmasında öğretmenlere, okul idarecilerine ve öğrencinin eğitimi ile ilgili olan diğer kişilere büyük görevler düşmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için bu kişilerin kaynaştırmaya karşı olumlu tutumlara sahip olmaları ve bu tutumlarını sürdürmeleri çok önemlidir. Kaynaştırma uygulamalarının, tüm öğrenciler için faydalı olduğuna öncelikle eğitimcilerin inanmaları gerekir. Kaynaştırma uygulamaları yasa ile zorunlu olsa bile, eğitimcilerin istekli tutumları olmadan başarıya ulaşamayacaktır (Dinh Thi Nguyet ve Thu Ha, 2010). Kaynaştırma öğrencisi okul zamanının çoğunu sınıfta geçirmektedir ve sınıf içerisinde iletişimin güçlü olduğu olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulmasından, özel gereksinimli öğrenci için eğitim ortamının, eğitim programının ve araç gereçlerin hazırlanmasından birinci derecede sorumlu olan kişi, o kaynaştırma sınıfında görev yapan sınıf öğretmenidir. Bu nedenle eğitimciler arasında sorumluluğun büyük çoğunluğu kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerine düşmektedir.

2.1.2. Kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri

Kaynaştırma uygulamaları, sınıf öğretmenin; kaynaştırma öğrencisinin, diğer öğrencilerin ve ailelerin kaynaştırmaya katılımlarının önemini anlamasıyla; her öğrenciye bir birey olarak davranmasıyla; etiketlemeleri göz ardı etmesiyle; deneyimli öğretmenlerden ve ilgili araştırmalardan kaynaştırma uygulamalarına dair yararlı bilgiler öğrenmesiyle ve tüm bilgileri kendi performanslarına yansıtmasıyla başarıya ulaşır (Shaddock, Giorcelli ve Smith, 2007). Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin sınıfa yerleştirilmesiyle ilgili olarak bir takım görev ve sorumlulukları vardır (MEB, 2010). Bu görev ve sorumluluklar şunlardır:

- Kaynaştırma öğrencisinin sınıfa yerleştirilmesiyle ilgili olarak hem kaynaştırma öğrencisini hem de diğer öğrencileri bilgilendirir, hem öğrenciyi hem de sınıfı bu duruma hazırlar,
- Kaynaştırma öğrencisinin eğitsel gereksinimlerini ve işlevde bulunma düzeyini belirler,
- Kaynaştırma öğrencisi için eğitsel amaçlar belirler,
- Hem kaynaştırma öğrencisinin hem de diğer öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı ve destekleyici etkinlikler hazırlar, öğretim programında (gerekliyse) değişiklikler yapar ve öğretim ortamını düzenler,
- Kaynaştırma öğrencisi ile diğer öğrencilerin olumlu iletişim ve etkileşim içerisinde olmalarını sağlar,
- Kaynaştırma öğrencisi ile gerçekleştirilen öğretimin etkililiğini değerlendirir (MEB, 2010).

Kaynaştırma uygulamalarının başarı ile uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin, öncelikle sınıfındaki kaynaştırma öğrencisinin özelliklerini ve gereksinimlerini çok iyi bilmesi, onların özellikleri ve gereksinimlerine doğrultusunda gerektiğinde öğretimsel amaçlarda değişiklikler yaparak öğretimde uyarlamalar yapabilmesi, kaynaştırma öğrencisinin başarılarının değerlendirilmesinde öğrenciye en uygun araç ve yöntemleri kullanabilmesi, bu süreçte ekibin diğer üyeleriyle işbirliği yaparak kaynaştırma öğrencisi için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlayabilmesi ve özel gereksinimli öğrencinin gelişimini destekleyecek önerilerde bulunabilmesi gerekmektedir (Sucuoğlu,

2006). Ancak, kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin birçoğu, zaman, eğitim, deneyim ve kişisel kaynaklar açısından yetersiz olduklarını ve kaynaştırma öğrencisinin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamak için mesleki gelişime erişimlerinin olmadığını belirtmektedirler (Shaddock, Giorcelli and Smith, 2007).

Vural ve Yıkılmış (2008)' ın yapmış oldukları da çalışmada da; kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin birçoğunun zamanın yeterli olmadığını, öğretimsel uyarlama konusunda bilgi eksiklerinin olduğunu, destek alamadıklarını, sınıf mevcutlarının fazla olduğunu, okul yönetiminden, milli eğitim müdürlüğünden, rehberlik araştırma merkezinden ve ailelerden destek alamadıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmenleri tek başlarına başarılı bir kaynaştırma uygulaması sağlayamamaktadır. Bu nedenle öğretmenlere destek eğitim hizmetleri sunulması önerilmektedir (Batu, 1998).

2.1.3. Kaynaştırma uygulamalarındaki destek özel eğitim hizmetleri

Kaynaştırma uygulamalarındaki özel eğitim destek hizmetleri; kaynak oda eğitimi, sınıf içi yardım, gezici yardım ve özel eğitim danışmanlığı olmak üzere dört şekilde sağlanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Kaynak Oda Eğitimi: Kaynaştırma öğrencileri, akademik olarak akranlarından önemli derecede geride oldukları derslerde ya da ek çalışmaya gereksinim duydukları alanlarda normal sınıfta değil, bir kaynak odada eğitime alınırlar. Kaynak odada, kaynak öğretmen (örneğin, özel eğitim öğretmeni) ya da uzman (örneğin, dil ve konuşma terapisti) bireysel ya da küçük grup eğitimi sağlar (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Sınıf İçi Yardım: Kaynaştırma öğrencisinin genel eğitim sınıfı içerisinde destek aldığı yardım türüdür. Danışman yardımcı genel eğitim sınıfı, özel eğitim öğretmeni yardımcı ile genel eğitim sınıfı ve yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı olmak üzere üç şekilde sınıflanmaktadır (Kargın, 2004). Genel eğitim sınıflarına, sınıf öğretmeni

normal ders sürecine devam ederken danışmanın, özel eğitim öğretmeninin ya da yardımcı öğretmenin sınıfa gelerek, kaynaştırma öğrencisine ve/veya sınıf öğretmenine yardımcı olmasıdır.

Gezici Yardım: Gezici yardımda kaynaştırma öğrencisi haftanın belirli gün ve belirli saatlerinde genel eğitim sınıfından alınarak, okulda belirlenen farklı bir ortamda gezici özel eğitim öğretmeninden yardım alır (Kargın, 2004). Kaynak oda eğitimi ve gezici yardımda özel eğitim desteği, doğrudan kaynaştırma öğrencisine yöneliktir.

Özel Eğitim Danışmanlığı: Özel eğitim danışmanlığı, dolaylı bir hizmet biçimidir ve danışman (örneğin, özel eğitim öğretmeni), danışan (örneğin, sınıf öğretmeni) ve hakkında danışılan (kaynaştırma öğrencisi) olmak üzere üç temel ögeden oluşmaktadır. Bu hizmet türünde danışan, hakkında danışılana yardımcı olmak için danışmana başvurur. Bu hizmet türü beş basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar; giriş, sorunun belirlenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi, çözüm önerilerinin uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Kaynaştırma uygulamalarının gelişmesi ve giderek artan bir başarı grafiği çizmesi için sınıf öğretmenlerinin sorumluluklarını yerine getirmesi ve kaynaştırma öğrencisine en uygun olan destek eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekir. Uygun destek hizmetlerin sağlanmadığı, bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı, öğretimin bu farklılıklara göre planlanmadığı, olumlu sınıf atmosferinin oluşturulmadığı sınıf ortamlarında ders akışını bozan ve öğrenmeleri engelleyici bir takım problem davranışlar görülebilir.

2.1.4. Problem davranışlar

Problem davranışların açık ve anlaşılır bir şekilde tanımlanması, bu tür davranışların önlenmesi ya da davranış ortaya çıktığında müdahale edilmesi açısından oldukça önemlidir. Carr ve Durand (1985), problem davranışları “bireylerin toplumda

etkili işlev görmelerini engelleyen ve kendilerinin /akranlarının güvenliklerini tehlikeye sokan herhangi bir davranış olarak açıklamışlardır.

Problem davranışlar farklı zaman ve farklı mekânlarda meydana gelebilir fakat daha sık görüldüğü ortam okuldur çünkü çocuklar gün içerisinde aktif oldukları zamanlarının büyük çoğunluğunu okulda geçirmektedirler. Yüksel ve Ergün'e göre (2005) okulda ve sınıfta eğitsel faaliyetlere engel olan her türlü davranış problem davranış olarak görülebilir.

Sınıf ortamındaki problem davranışlar denildiğinde karşımıza, sınıftaki öğretim atmosferini bozan, öğrencinin kendisine veya başkasına zarar veren, öğrenmelerini engelleyici, öğrencinin sınıf arkadaşları ve öğretmeni ile ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen, eğitimsel amaç, plan ve çalışmaları engelleyen, verilen etkinlik ya da görevlerle uyuşmayan gözlenebilir davranışlar çıkmaktadır (Özyürek, 1997; Tertemiz 2000).

Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar (2004), problem davranışları; ileri derecedeki problem davranışlar ve hafif düzeydeki problem davranışlar olarak iki kategoriye ayırmışlardır. İleri derecedeki problem davranışlar sıklıkla problem davranış sergileyen bireyin çevresindekilere, kendisine ve/veya eşyalara zarar verici davranışlardır. Hafif düzeydeki problem davranışlar ise derse katılımı reddetme, uyuklama, verilen ödevi tamamlamama gibi olumsuz etkileri daha az olan davranışlardır.

Tüm öğrenciler, büyüme çağlarının bir bölümünde normal karşılanan bir takım problem davranışlar sergileyebilirler. Sınıf öğretmenleri yetersizliği olan bireylerde problem davranışlara daha sık rastlanılabileceğini ve daha fazla ilgiye gereksinim duyabileceklerini belirtmişlerdir (Scruggs ve Mastropieri, 1996). Ancak birçok sınıf öğretmenin düşündüğünün tersine, problem davranışların özel gereksinimli öğrenciye özgü olmadığı ve sadece çocuğun yetersizliğine bağlı olarak ortaya çıkmadığı; sınıf ortamının düzenlenişi, çocukların oturma düzeni, sınıfların büyüklüğü (öğrenci sayısı), öğretim hızı, kullanılan ders araçların özellikleri, ders programı, dersin içeriği (konunun

zorluğu), öğretmenlerin ya da idarecilerin davranışları, beklentileri ve çocuklara yaklaşımlarının da problem davranışların ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmüştür (Westwood, 1997; akt.: Akalın, 2007: 5).

Problem davranışların önlenmesi ya da bu davranışlara müdahale edilmesinden önce problem davranışların kaynağı/kaynaklarının belirlenmesi gerekir. Eripek (1989), problem davranışların olası kaynaklarını; biyolojik, aile-yaşadığı çevre ve okula ilişkin etmenler olarak üç ana grupta ele almıştır.

Biyolojik etmenler: Öğrencinin kalıtsal, sinirsel ve biyokimyasal yapısından ya da kaynaştırma tanısından kaynaklanan etmenlerdir. Bu etmenler tek başına problem davranışları oluşturmazlar fakat problem davranışın oluşmasına zemin hazırlayabilirler (Eripek, 1989).

Aile ve Yaşadığı Çevreye İlişkin Etmenler: Öğrencinin özellikle erken çocukluk döneminde aile yaşantıları problem davranışları üzerine önemli etkiye sahip olabilmektedir. Çocuğuna sevgi ile yaklaşan, isteklerine karşı duyarlı olan, uygun davranışların ödüllendirildiği ailelerden gelen öğrencilerde sıklıkla olumlu davranışlar görülmektedir. Tutarsız disiplin uygulayan, sıklıkla ceza uygulamalarına yer veren, sevgisini göstermede yetersiz olan ve uygun davranışlara kayıtsız kalan ailelerden gelen öğrencilerde ise uygun davranışlar yerine problem davranışların görülmesi daha olasıdır (Eripek, 1989).

Okula İlişkin Etmenler: Tutarlı okul ve/veya sınıf kurallarının olmaması, öğrencilere eşit şekilde davranılmaması, kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulünün sağlanamaması, öğretim konularının öğrencinin seviyesine uygun olmaması, sınıf ve okul ortamında öğretim materyali yetersizliği, öğrencilerin uygun davranışlarına duyarsızlık, öğretmenlerin öğrencilerin özel gereksinimlerini göz önünde bulundurarak öğretimde uyarlamalar yapmaması, bireysel farklılıkları göz ardı etmesi, öğrencilere karşı reddedici ya da aşırı koruyucu davranışlar içerisinde olması, öğrencilere değer vermemesi, öğrencileri birbiriyle kıyaslaması, alaycı tavırlar içerisinde olması ya da öğrencileri etiketlemesi, notu baskı aracı olarak kullanması, öğrencinin arkadaşlarıyla

ve öğretmenleriyle olumlu etkileşim ve iletişim içerisinde olmaması vb. durumlar okula ilişkin etmenlere örnek olarak verilebilir (Eripek, 1989).

Problem davranışların olası kaynaklarının belirlenmesinin ardından önleme stratejilerinden hangisinden yararlanılacağı belirlenir. Kaynaştırma sınıflarında karşılaşılan problem davranışları önlemeye yönelik aşağıdaki stratejilerden yararlanılabilir.

2.1.5. Problem davranışları önleyici stratejiler

Öğrencilerin birçoğunda problem davranışlar; doğru davranışı hatırlatma, aile ile görüşme, uyarma, ceza gibi geleneksel yöntemlerle kontrol edilebilir fakat bazı durumlarda özel gereksinimli bireylerde bu stratejiler işe yaramayabilir (Scheuermann ve Hall, 2012). Bu nedenle bu gruptaki öğrencilerin problem davranışlarının önlenmesinde ve/veya çözümünde farklı stratejilerin uygulanması gerekir.

Problem davranışları önleyici stratejiler, problem davranışlar görüldükten sonra onların giderilmesi için uygulanacak olan stratejilerden daha kolay ve daha etkilidir (Scheuermann ve Hall, 2012).

Etkili önleme stratejileri, öğrenciler için daha iyi sonuçlara yol açabilecek olan, öğrenme, davranışsal ve duygusal problemlerin önceden tahminlerine dayanır. Bu stratejiler sadece öğretmenin sınıf programının değil, okul programının bir parçası ve yalnızca özel gereksinimli öğrenciler için değil tüm öğrenciler için erişilebilir olmalıdır (Kay, 1999).

Bu stratejiler; Olumlu Davranışsal Destek Yaklaşımı, Öğretimsel Yaklaşım ve Olumlu Sınıf İklimi Yaklaşımı'dır.

Olumlu Davranışsal Destek Yaklaşımı

Olumlu davranışsal destek 1980’li yılların ortalarında, engelli bireylerin çok ciddi problem davranışlarının giderilmesi için cezaya alternatif olarak ortaya çıkan olumlu, öğretimsel bir yaklaşımdır. İlk zamanlarda, bu gruptaki bireylerin problem davranışlarını bastırmak için yaygın olarak kullanılan, acı verici, aşağılayıcı ve etiketleyici sonuçları olan (örn. tazyikli su ya da elektrik çarptırması) yöntemlere alternatif olarak kullanılan “itici olmayan” yöntemler olarak ifade edilmiştir (Repp & Singh, 1990; akt. Hieneman, Dunlap ve Kincaid, 2005).

Bireylerin problem davranışlarının azaltılması, uygun davranışlarının ve eğitsel, sosyal ve iş yaşamlarındaki yaşam kalitesini arttırmanın hedeflendiği, işlevsel analiz bulgularına, uygulamalı davranış analizine, içinde yaşanan toplumun değer yargılarına ve uygulayacak kişilerin becerilerine uygun davranış değiştirme tekniği olan olumlu davranışsal destekte, öğrencinin bulunduğu çevre düzenlenilerek, problem davranışların ortaya çıkmasını önlemeye odaklanılır (Erbaş 2002; Scheuermann ve Hall, 2012).

Olumlu Davranışsal Desteğin Özellikleri

Olumlu davranışsal desteğin özellikleri de, problem davranışların önlenmesinde yararlanılan diğer yaklaşımlardaki özelliklere benzemektedir fakat olumlu davranışsal destekte bu özellikler bir bütün olarak ele alınmıştır (Erbaş, 2005).

Bu özellikler;

- a) Hem özel gereksinimli bireylerin hem de bu bireylerle etkileşimde olan diğer bireylerin yaşam kalitelerinin arttırılması,
- b) Bireylerin yaşamlarında anlamlı değişikliklerin sağlanması için bu davranışların yaşam boyu sürmesi,
- c) Problem davranışla ilişkili bireylerin tümünü ve sorunun ortaya çıktığı bağlamlardaki tüm değişkenlerin işin içine katıldığı çalışmalar yapılarak çevresel geçerliliğin sağlanması,

- d) Bireyin yaşam kalitesini artırıp, problem davranışını azaltmak için farklı pek çok uygulamadan aynı anda yararlanılması,
- e) Problem davranış ortaya çıktıktan sonra yararlanılan yöntemlerden çok önlemeye yönelik uygulamalara önem verilmesidir (Erbaş, 2005).

Olumlu Davranışsal Desteğe Dayalı Davranış Değiştirme Planının Hazırlanması

Olumlu davranışsal destek planının hazırlanmasında üç basamak vardır. Bunlar; (a) davranış değiştirme planında uygulanacak süreçlerin ayrıntılı olarak yazıldığı davranış değiştirme planını hazırlama, (b) davranış değiştirme planını uygulama, (c) uygulanan planın etkilerini değerlendirme ve gerekli değişiklikleri yapmadır (Hieneman, Nolan, Presley, DeTuro, Gaylcr ve Dunlap, 1999, akt: Erbaş, 2002).

a) Davranış Değiştirme Planı Hazırlama

Davranış değiştirme planı hazırlarken öncelikle gerekçeler yazılmalıdır. Gerekçelerde neden davranışsal destek planına ihtiyaç duyulduğu ve uygulanan kişinin yaşamında ne gibi değişikliklere yol açacağı açık biçimde ifade edilmelidir. İkinci aşamada, amaçlar belirlenir ve ölçülebilir ve gözlenebilir ifadelerle hedef davranışlar yazılmalıdır. Üçüncü aşamada ise problem davranışın işlevine ilişkin geliştirilen bir hipotezin özeti yer almalıdır. Bu özetle; davranışa zemin hazırlayan ortam, davranış öncesi uyaranlar, davranış ve davranış sonrası uyaranlar bulunmalıdır. Daha sonra olası davranış değiştirme tekniklerinden bireye ve uygulanacak ortama en uygun davranış değiştirme teknikleri seçilmelidir. Bu teknikler sürecin tutarlı ve güvenilir şekilde uygulanması için gerekli ayrıntıyı içerecek şekilde yazılmalıdır (Erbaş, 2002).

b) Davranış Değiştirme Planını Uygulama

Bu basamakta yukarıda belirtilen etmenler göz önünde bulundurularak, uygulama programı hazırlanır. Davranış değiştirme programı uygulama planında, programda yer alan her bir basamağın kim tarafından, hangi sırada ve ne zaman yerine getirileceği yazılmalıdır (Hieneman ve diğerleri, 1999; akt. Erbaş, 2002).

c) Uygulanan Davranış Değiştirme Planının Etkilerini Değerlendirme

Değerlendirme planında, (a) davranış değiştirme süreci uygulanmadan önce problem davranış düzeyinin belirlenmesi için, başlama düzeyi verilerinin ve uygulama sürecinde toplanacak verilerin nasıl toplanacağı, (b) verilerin kim tarafından toplanacağı, (c) veri toplama sürecinde kullanılacak formlara ilişkin bilgiler yer almalıdır (Snell ve Brown, 2000; akt. Erbaş, 2002).

Öğretimsel Yaklaşım

Öğretimsel yaklaşım, problem davranışların giderilmesinde kullanılan olumsuz sonuçları içeren yöntemlerin kullanılması yerine yapılandırılmış öğrenme ortamlarına ve öğrencilerin olumlu davranışlar sergilemeleri için fırsatlar oluşturulmasına odaklanılan bir yaklaşımdır (Colvin, Kameenui ve Sugai, 1993; akt. Carpenter ve Mckee-Higgins, 1996).

Bu yaklaşımda;

- a) Davranış ve ortam arasındaki işlevsel ilişki belirlenmeli,
- b) Öğrencilerden beklenen ve istenilen davranışların neler olduğu belirlenmeli,
- c) Problem davranışları ortaya çıkarmasına olanak sağlayan uyarıcıların olmadığı ortamlarda öğrencilerin uygun davranışları sergilemeleri için ortamda uyarlamalar yapılmalı,
- d) Uygun davranışlar farklı pekiştireçler kullanılarak pekiştirilmeli,
- e) Uygun davranışların genellenmesi ve kalıcılığının sağlanmasına teşvik edilmesi için daha az kısıtlayıcı ya da daha doğal eğitim programlarına geçilmelidir (Carpenter ve Mckee-Higgins, 1996).

Öğretimsel yaklaşımda öğretmenler, öğrencilerin sınıf içerisinde sergileyecekleri olumlu davranışları anlamalarını sağlamakla kalmaz aynı zamanda sınıf içerisindeki öğretimsel etkinliklerde bu davranışları nasıl sergileyeceklerini anlamalarını da sağlarlar. Öğretimsel yaklaşım, öğrencileri öğrenmeye ve uygun davranışları

sergilemelerine teşvik eden olumlu sınıf iklimi için temel oluşturur (Carpenter ve Mckee-Higgins, 1996).

Olumlu Sınıf İklimi Yaklaşımı

Olumlu sınıf denildiğinde sınıfın işleyişinin, günlük rutinlerin, kuralların, beklentilerin tutarlı olduğu, sosyal/sembol pekiştireçlerin kullanıldığı, olumlu davranışların ödüllendirildiği ve olumsuz/uygun olmayan davranışların görmemezlikten gelindiği, aynı zamanda programın içeriği, öğretmenin kullandığı öğretim yöntemlerinin uygun olduğu sınıf ortamları düşünülmektedir (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004).

Olumlu sınıf ikliminin oluşturulması için yapılması gerekenler:

1. Öğretmen tarafından sürekli olarak takip edilen tutarlı bir sınıf programı oluşturulur. Bu programda açık ve anlaşılır biçimde sınıf kuralları, beklentiler, davranışların sonuçlarında neler olacağı ve sınıf rutinleri yer almalıdır. Öğrenciler de bu programın oluşturulmasında yer alabilir. Öğretmen, istenilen davranışları ve bunların sonuçlarını vurgulamalı ve olumlu davranışlara odaklanmalıdır.
2. Öğretim ve etkinlikler esnasında öğrenciler arasındaki işbirliği oranının yüksek olmasına odaklanılır.
3. Yeni davranışların öğrenilmesinde ve olumlu davranışların sürdürülmesinde öğretmen sıklıkla sosyal pekiştireçleri kullanır.
4. İstenilen davranışların hemen ardından sembol pekiştireçlerden yararlanılır. Öğrenciler istenilen davranışları sergilediklerinde elde ettikleri semboller daha önceden belirlenen sayıya ulaştığında onları öncelik, etkinlik ya da maddesel bir ürüne dönüştürürler.
5. Öğretmenler, büyük sorunlara yol açma ihtimali olan hafif düzeydeki problem davranışlara müdahale ederler. Hafif düzeydeki problem davranışlar görmezden gelinerek uygun davranışlar övülür. Bu sayede sınıfta olumlu davranışlara odaklanılmasına doğru bir eğilim sağlanmış olur (Reitz, 1994; akt. Carpenter ve Mckee-Higgins, 1996).

2.1.6. Problem davranışlara müdahale stratejileri

Sınıf içerisinde her ne kadar problem davranışları önleme stratejilerine yer verilse de bazen görmezlikten gelinmeyecek problem davranışlar ortaya çıkabilir ve problem davranışlara müdahale etmek gerekebilir.

Problem davranışlara müdahale edilebilmesi için davranışın ne olduğunun anlaşılır ifadelerle tanımlanması, hangi zamanlarda ne kadar sıklıkta ve ne kadar süreyle meydana geldiğinin açıklanması, davranışın öncesinde, davranış sırasında ve davranış sonrasındaki durumun betimlenmesi, kimlerin bu davranışı etkilediği ya da bu davranıştan etkilendiğinin belirtilmesi, davranışın öğrencinin kendisine ya da diğerlerine zarar verip vermediğinin açıklanması gerekir (Kuhlenschmidt ve Layne, 1999). Yukarıdaki açıklamalar yapıldıktan sonra problem davranışın giderilmesinde hangi stratejinin daha yararlı olacağına karar verilebilir.

Problem davranışlara müdahalede yararlanılabilecek olan stratejiler; işlevsel değerlendirme, ayrımlı pekiştirme, sönme, tepkinin bedeli, mola ve cezadır.

İşlevsel Değerlendirme

İşlevsel değerlendirme stratejisi, problem davranışların meydana gelme sürecini etkileyen değişkenlere odaklanıldığı (Hanley, Iwata ve McCord, 2003), kronik davranış sorunları yaşayan ve yetersizliği olan tüm öğrencilerde kullanılabilecek bir problem davranışa müdahale stratejisidir (Eripek, 2007).

İşlevsel değerlendirme stratejisi, uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayanır. Geleneksel müdahale yöntemlerinden farklı olarak sadece davranışın sonuçlarıyla değil, davranışın sergilenmesindeki amacın neler olabileceği ve davranışın sürdürülmesine sebep olan pekiştireçlerin tespit edilmesine odaklanılır (Hanley, Iwata ve McCord, 2003).

İşlevsel değerlendirme süreci yedi basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar;

1. Davranışın, işlevsel değerlendirmeye alınmasını gerektirecek kadar ciddi bir davranış olup olmadığının belirlenmesi,
2. Problem davranışın gözlenebilir ve ölçülebilir terimlerle tanımlanması,
3. Problem davranışın, hangi uyaranlardan sonra, hangi sıklıkta ya da hangi süreyle meydana geldiği kaydının tutulması,
4. Verilerin analiz edilmesi ve problem davranışın amacına yönelik hipotezlerin oluşturulması,
5. Problem davranışa yönelik davranış değiştirme planının hazırlanması,
6. Davranış değiştirme planının uygulanması ve
7. Uygulanan davranış değiştirme planının izlenmesi ve değerlendirilmesidir (Eripek, 2007; Williams ve Hill, 2012).

Ayrımlı Pekiştirme

Ayrımlı pekiştirmede, uygun davranışların sistemli olarak pekiştirilmesi ve problem davranışların pekiştirilmemesi hedeflenmektedir (Eripek, 2007; Alberto ve Troutman, 1995). Ayrımlı pekiştirme sürecinde iki uygulama söz konusudur. Birincisi, olumlu davranışın hemen ardından pekiştirme uygulanması, ikincisi ise problem davranışın görmezden gelinmesi ve her hangi bir şekilde pekiştirme uygulanmamasıdır (Olçay-Gül, 2014; Alberto ve Troutman, 1995). Bu stratejide ilk olarak, problem davranış ve öğrencide görülmesi istenen olumlu davranış tanımlanır. Daha sonra olumlu davranış gerçekleştiğinde yararlanılacak olan pekiştireç türü ve tarifesine karar verilir.

Uygun davranışların sistemli olarak pekiştirilmesine kullanılabilecek; olumlu ve olumsuz pekiştirme olmak üzere iki tür pekiştirme biçimi vardır. Davranışın hemen ardından davranışın tekrar oluşma olasılığını arttırmak için ortama hoş giden uyaran sunulması olumlu pekiştirme, davranışın görülme sıklığının azalması ve/veya tamamen ortadan kaldırılması için ortamdan itici bir uyarının kaldırılması da olumsuz pekiştirme olarak nitelendirilmektedir (Alberto ve Troutman, 1995; Özyürek, 1997; Akmanoğlu, 2012).

Sönme

Alan yazında ve uygulamada “görmezden gelme” olarak da adlandırılan bu stratejide bir davranışın sürmesini sağlayan pekiştirecin geri çekilmesi ilkesine dayanır (Sucuoğlu, 2012; Olçay-Gül, 2014). Öğretmenin bu stratejiyi kullanırken görmezden gelme konusunda kararlı olması gerekir çünkü ortadan kaldırılmak istenen problem davranışta, sürecin başlangıcında artma ve çeşitlenme görülebilir ancak pekiştirilmeyen davranış zamanla azalır ve ortadan kalkar (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Sucuoğlu, 2012; Olçay-Gül, 2014). Bu strateji uygulaması zor bir stratejidir ve dolayısıyla uygun davranışların arttırılmasında kullanılan diğer stratejilerle birlikte kullanılması önerilmektedir (Sucuoğlu, 2012).

Sönme stratejisinin uygulanması sürecinde izlenmesi gereken basamaklar bulunmaktadır. Bu basamakları Vismara, Bogin ve Sullivan (2009) şu şekilde sınıflamışlardır; (a) hedef davranışı belirleme, (b) davranışı izleyen pekiştireçleri belirleme, (c) başlama düzeyi verisi toplama, (d) uygulama planını hazırlama, (e) uygulamayı gerçekleştirme ve (f) değerlendirme (Akt. Olçay-Gül, 2014: 491).

Uygun olmayan davranışları azaltma sürecinde daha fazla zaman gerektirmesi, uygun olmayan davranışın iyiye gitmeden önce daha da kötüye gitme olasılığının bulunması, öfke ve saldırganlık üretmesi, tüm pekiştirme kaynaklarını tanımlamanın ve kontrol etmenin çok güç olması söndürme uygulamasının sınırlılıkları olarak sıralanabilir (Webber ve Scheuermann, 1994; akt. Olçay-Gül, 2014: 499). Eripek (2007), bu stratejinin uygulanmasının uygun olduğu problem davranışları, öğrencinin kendisine ya da arkadaşlarına zarar verdiği ciddi boyuttaki davranışlar değil, öğrenme sürecini aksatan hafif düzeydeki davranışlar olduğunu belirtmiştir.

Tepkinin Bedeli

Problem davranışın azaltılmasına yönelik olarak, öğrencinin daha önceden kazanmış olduğu pekiştireç ya da sembollerden bir kısmının geri alınması sürecidir. Hoşa giden bir uyarının ortadan çekilmesi söz konusu olduğu için bir ceza olarak işlev

görebileceği düşünülmektedir (Alberto ve Troutman, 1995). Bu yöntemin uygulanabilmesi için öncelikle öğrencinin pekiştireç kazanmasına fırsatlar sunan eğitim ortamları oluşturulmalıdır.

Tepkinin bedeli stratejisi; a) problem davranışı devam ettiren pekiştirecin ne olduğunun bulunamadığı, b) problem davranışın şiddetinin yoğun olduğu, c) problem davranışları önleme stratejilerinin kullanılmış olmasına rağmen bunlardan yararlanılamadığı ve d) problem davranışın uzun süre bastırılmadığı durumlarda kullanılması önerilmektedir (Özyürek, 1998).

Mola

Öğrencinin yaşına, problem davranışın özelliğine ve öğrencinin gruptan ayrılmaya vereceği tepkiye göre çeşitlilik gösteren bu yöntemde öğrenci ödüllerden ve ödüllendirilme olasılıklarından uzaklaştırılır (Eripek, 2007).

Mola yönteminin etkili olabilmesi için olumlu bir öğrenme ortamı olmalıdır ve sıklıkla pekiştireçler kullanılmalıdır. Mola uygulamasına karar verilirken öğrenci için ödül olarak algılanmamasına dikkat edilmelidir ve mola ortamı öğrencinin ve davranışın özelliklerine göre seçilmelidir. Her öğrencide aynı mola ortamının etkili olması beklenmemelidir. Öğrencinin mola alanında bulunacağı süre 1-5 dakika arasında olmalı, 5 dakikadan fazla sürmemelidir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Mola tekniğinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken bazı özellikler bulunmaktadır (Faxx, 1982; Harris, 1983; akt. Birkan, 2000).

1. Öğrencinin hangi davranışının sonucunda mola tekniğinin uygulanacağı belirlenir.
2. Öğrenciye yapılacak açıklama, oldukça kısa, açık ve öğrencinin dil gelişim düzeyine uygun olmalıdır.
3. Uygulama süresi öğretmen tarafından önceden belirlenmeli ve bu süre genelde 2 ile 5 dk. arasında olmalıdır. Ancak belirlenen bu süre sonucunda

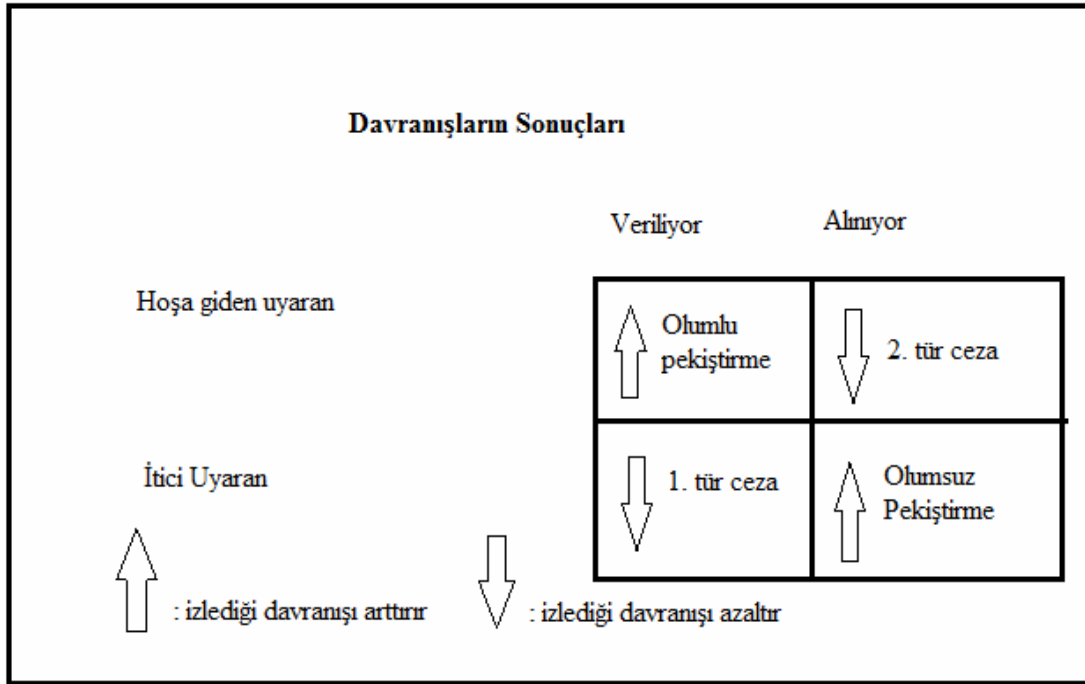
öğrencinin davranışı hala devam ediyorsa uygun olmayan davranış bitene kadar süre uzatılmalıdır.

4. Öğrenci belirlenen yere götürülürken, başlangıçta bağırma, tekmeleme gibi davranışlarla tepki verebilir. Bu durumda onunla ilişki kurulmamalı ve bu davranışları yapmasına izin verilmemelidir.
5. Belirlenen sürenin sonunda, öğrencinin hoşlandığı ortama geri dönmesi sağlanmalıdır. Ancak öğrenci süre bitmesine rağmen, öğretmenin bu davranışına tepki göstermek amacıyla o ortamdan ayrılmak istemeyebilir. Böyle bir durumda, öğrenci mutlaka o ortamdan uzaklaştırılmalıdır. Çünkü amaç, öğrenciye sadece uygun olmayan davranışı sonucunda oraya götürüldüğünü ve bu davranışı bittiğinde o ortamdan ayrılacağını ona öğretmektir.
6. Öğrencinin götürüldüğü ortamda, çocuk için ödül özelliği taşıyabilecek herhangi bir şeyin bulunmamasına özen gösterilmelidir.

Ceza

Bir davranışı, ileride o davranışın yapılma olasılığını azaltıcı bir durumun izlemesi süreci ceza olarak adlandırılmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). 1. tür ve 2. tür olmak üzere iki tür ceza uygulaması vardır.

Davranışın ardından ortama bir itici uyaran verilmesi durumu 1. tür ceza, davranışın ardından hoş giden bir uyarının ortamdan çekilmesi durumu ise 2. tür ceza olarak adlandırılmaktadır (Özyürek, 1997). Ceza uygulamalarının sonuçları bireyseldir. Bazı öğrencilerde çok etkili olan cezalar başka öğrencilerde hiç etki yapmayabilir ya da pekiştireç etkisi yapabilir. Bu nedenle ceza sürecinin ardından davranışın görülme sıklığında azalma ya da artış olup olmadığı takip edilmelidir. Ceza türleri, olumlu ve olumsuz pekiştirme türlerinin koşutu olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 2. 1. Pekiştirme ve ceza süreçlerinin özellikleri (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Bir diğer ceza türü de aşırı düzeltmedir. Aşırı düzeltmede, öğrencinin ortamı problem davranışı ortaya getirmeden önceki hale getirmesi sağlanır (Eripek, 2007).

Ceza uygulamaları, öğretmene karşı olumsuz tutum takınmaya, okula gitmekte isteksizliğe, öğrencinin kendisine ilişkin olumsuz duygu ve düşünceler geliştirmesine vb. neden olabilir. Bu nedenle ceza, problem davranışları azaltmak için başvurulabilecek en son yol olmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar beş bölümde incelenmiştir. Bunlar; a) problem davranışların neler olduğu ve nedenlerine ilişkin çalışmalar, b) problem davranışların önlenmesine yönelik olan çalışmalar, c) ilkökul sınıflarında karşılaşılan problem

davranışların neler olduğu ve bu davranışlara karşı öğretmenlerin ne tür müdahalelerde bulunduğunu belirlemeye yönelik olan çalışmalar, d) özel gereksinimli bireylerin problem davranışlarının azaltılması ile ilgili olan çalışmalar ve e) kaynaştırma sınıflarında karşılaşılan problem davranışlara yönelik yapılan çalışmalardır.

a) Problem davranışların neler olduğu ve nedenlerine ilişkin çalışmalar

Sadık (2000), “İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar” isimli çalışmasında, ilkokul sınıflarında problem davranış olarak tanımlanan öğrenci davranışları, bu davranışların sınıflarda hangi sıklıkta gözlemlendiği, problem davranışların önem dereceleri, sürekli problem davranış gösteren öğrenci sayısı ve cinsiyeti, öğretmenlerin yönetimini zor olarak nitelendirdiği problem davranışlar, problem davranışların yönetimine ayrılan süre, öğretmenlerin bu konuda kendi yeterliliklerini nasıl algıladıkları ve problem davranışların nedenleri konusunda bilgi almak amacıyla 1999-2000 eğitim-öğretim yılında Adana ilinde görev yapmakta olan 321 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin sınıf içerisinde “en sık” gözlediği problem davranışlar; verilen görevleri yapmamak, sınıfta bir şeyler yemek, ders dışında bir işle uğraşmak, herhangi bir nesne ile meşgul olmak davranışlarıdır. Hırsızlık, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak, yalan söylemek, arkadaşlarından izin almadan çantalarını karıştırmak davranışları ise öğretmenlerin “en ciddi” algıladıkları problem davranışlardır. Yönetimi “en zor” olarak nitelendirilen problem davranışlar ise; hırsızlık, öğretmenin ve arkadaşlarının sözünü keserek konuşmak, saldırganlık, yalan söylemek, birbirlerini şikâyet etmek ve konuşarak diğer öğrencileri rahatsız etmek davranışlarıdır. Araştırmanın bulgularına göre her sınıfta ortalama 5 öğrenci öğretmenler tarafından sorunlu öğrenci olarak tanımlanmış ve bu öğrencilerin erkek öğrenciler olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, problem davranışların yönetimine gereğinden fazla zaman harcamalarına rağmen bu konuda “ara sıra” sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Problem davranışların temel nedenlerinin; aile, çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi, kalabalık sınıflar ve toplum olduğu belirtilmiştir.

Balay ve Sağlam (2008), öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırma, Şanlıurfa ili merkezindeki ilköğretim

okullarında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Sınıf İçi Olumsuz Davranışlar Anketi” geliştirilmiştir. Örnekleimde yer alan 321 öğretmenden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerine göre öğretmenler sırasıyla, “karşıdakinin sözünü yarıda kesme” “izinsiz konuşma/fısıldaşma”, “derse geç gelme”, “izinsiz ayağa kalkma/sınıfta dolaşma” ve “sırada yayılarak oturma” davranışlarının en fazla gözlenen davranışlar olduğunu, buna karşın, “cep telefonuyla meşgul olma”, “derste gazete veya magazinler okuma”, “derste uyuma”, “dersle ilgili olmayan materyaller bulundurma” ve “yerinden erken kalkma/dersten erken ayrılma” davranışlarının ise en az gözlenen davranışlar olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin görüşleri, onların cinsiyetlerine, yaşlarına, okuldaki hizmet sürelerine ve öğretmenlik alanlarına göre anlamlı şekilde farklılık göstermemiştir. Buna karşın öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin görüşleri onların eğitim düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Bu bağlamda, ön lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin görüşleri, lisansüstü eğitim almış olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Bulgulara göre, lisansüstü eğitim almış öğretmenler, sınıf içi olumsuz davranışları “biraz olumsuz” olarak değerlendirirken, ön lisans eğitimi almış öğretmenler, “çok olumsuz” olarak değerlendirmişlerdir.

b) Problem davranışların önlenmesine yönelik olan çalışmalar

Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004)’ nun yaptıkları araştırmada, ilköğretim okullarında kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, 59 öğretmenden oluşan çalışma grubunu iki gruba ayırmışlardır. Birinci grupta sınıflarında çok fazla problem davranış olduğu gözlenen ve bu davranışları çocukların özelliklerine atfeden öğretmenler, ikinci grupta ise sınıfında daha az problem davranış sergilenen ve bu davranışları çevresel uyarlamalarla kontrol edebilen öğretmenler yer almıştır. Öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerileri öğretim ve öğretim için hazırlık alt becerilerinden oluşan Sınıf Yönetimi Becerileri Kontrol Listesi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda sınıfında daha fazla problem yaşayan öğretmenlerin öğretim alt ölçeği puanları ile toplam sınıf yönetimi puanları ortalamalarının diğer grubun puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur.

Öğretime hazırlık alt ölçeğinde ise iki grubun puanları arasında fark tespit edilmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi toplam puanları ile alt ölçek puanlarının öğretmenlerin eğitime ve okul türüne göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Şenay (2011), “İlköğretim Okulları Birinci Kademedeki Görevli Yönetici Ve Öğretmen Algılarına Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ve Önleme Yöntemleri” isimli çalışmada, ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmen algılarına göre istenmeyen öğrenci davranışları ve önleme yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından uzman denetiminde bir anket hazırlanmıştır. Anket, 168 öğretmen ve 21 yöneticiye uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; istenmeyen öğrenci davranışları ve önleme yöntemleri kişinin öğretmen ya da yönetici olmasına göre değişmemektedir. Kadın öğretmen ve yöneticiler istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme yöntemlerini, erkek öğretmen ve yöneticilere göre daha çok kullanmaktadırlar. Öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan istenmeyen öğrenci davranışları ile önleme yöntemleri, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin sınıflarında daha çok görülmektedir. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan istenmeyen öğrenci davranışları daha çok görülmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışları ve önleme yöntemleri kıdem yılı az olan öğretmen ve yöneticilerin sınıflarında ya da okullarında daha sıklıkla görülmektedir. Araştırmanın sonucunda bekâr öğretmen ve yöneticilerin, bireysel öğrenci davranışlarından ve okuldan kaynaklanan istenmeyen öğrenci davranışlarını daha kolay fark edip önlemeye çalıştıkları, evli öğretmen ve yöneticilerin de sosyo-ekonomik nedenlerden kaynaklanan istenmeyen öğrenci davranışlarını daha çabuk fark ettikleri ortaya çıkmıştır.

c) İlkokul sınıflarında karşılaşılan problem davranışların neler olduğu ve bu davranışlara karşı öğretmenlerin ne tür müdahalelerde bulunduğunu belirlemeye yönelik olan çalışmalar;

Keskin (2002) çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde oluşan istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme düzeyine yönelik görüşlerini ve karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yollara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaç edinmiştir. Araştırmada, istenmeyen öğrenci davranışlarının eğitim

etkinliklerini güçleştirici boyutlara ulaşmadığı, bazı davranışlarda zaman zaman eğitim ortamını güçleştirici boyutlara ulaştığı belirlenmiştir. Bu davranışlar: Sınıfta söz almadan konuşmak, sürekli arkadaşlarını şikâyet etmek, sınıfa gürültüyle girip çıkmak, girişte ve çıkışta diğer öğrencileri itelemek, ders için gerekli materyalleri getirmemek, arkadaşlarına karşı fiziki zorbalık yapmak, ev ödevlerini yapmamak, dersi dinlememek (dalıp gitmek, derste uyumak, ders dışı şeylerle ilgilenme vb.), verilen görevleri yapmama (ödev, sınıf içi roller vb.), diğer öğrencileri kızdırmak ve sataşmak ve sınıfını ve çevresini temiz kullanmamak, özenli davranmamaktır. Öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı en çok sözel uyarılar içeren baş etme yollarını tercih etmektedirler. Öğretmenlerin en fazla sıklıkla kullandıkları baş etme yolları ise, sözle uyarma, öğrenciyle ders dışında konuşma, ailesi ile görüşme, öğrenciyle ders içinde konuşma, sorumluluk verme ve göz temasıyla uyarmadır. Öğretmenlerin en az kullandıkları baş etme yolları ise, istemediği görevleri verme, okul yönetimi ile görüşme ve istediği şeylerden mahrum bırakmadır. Araştırmada öğretmenlerin fiziksel cezaları tercih etmedikleri belirlenmiştir.

Atcı (2004) araştırmasında ilköğretim I. kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara karşı müdahalelerin neler olduğunu ve problem davranışların, okulun sosyo-ekonomik düzeyine, sınıf düzeyine, öğretmenin deneyimine ve sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Ayrıca problem davranışlara müdahalelerin öğretmenin cinsiyetine ve deneyimine göre değişip değişmediği, problem davranışı yapan öğrencinin cinsiyetinin ve başarı durumunun öğretmenin müdahalesini etkileyip etkilemediği ve öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede okul psikolojik danışmanı ile ne tür işbirliği yaptığı da incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Adana'da Yüreğir ve Seyhan ilçelerinde görev yapan 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, sıklıkla gözlenen problem davranışların söz almadan konuşma, arkadaşıyla konuşma, gürültü yapma, derse ilgisizlik, yerinden kalkıp dolaşma ve sesli parmak kaldırma olduğu belirtilmiştir. Az gözlenen problem davranışlar ise; arkadaşıyla kavga etme, başkasının eşyasına zarar verme ve araç gereç getirmeme davranışlarıdır. Araştırmanın bulgularına göre; okulun

sosyo-ekonomik düzeyine, sınıfın düzeyine, öğretmenin deneyimine ve sınıftaki öğrenci sayısına göre problem davranışlarda büyük farklılıklar görülmemiştir. Öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemler; emir verme, işaret kullanma, görmezden gelme, göz iletişimi kurma, ismini söyleme, azarlama, soru sorma, tehdit etme, fiziksel yakınlık, mizah kullanma ve eleştirmedir. Araştırma sonucunda, problem davranışlara müdahaleler, öğretmenin cinsiyetine ve deneyim yılına göre benzerlik göstermekle birlikte bazı farklılıkların da olduğu tespit edilmiştir.

Güleç (2004), ilköğretim okulu birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı davranış değiştirme ve düzeltme tekniklerinden hangilerini, ne sıklıkta kullandıklarını, ilköğretim okulu birinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin de kendi öğretmenlerinin bu davranış değiştirme ve düzeltme tekniklerini hangi sıklıkta kullandıklarını düşündüklerini belirleyip, öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile öğrencilerin cevapları arasında bir farklılaşma olup olmadığını saptamayı ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. 2002-2003 öğretim yılının bahar döneminde Bursa ilinde görev yapan 90 sınıf öğretmeni ve bu sınıflarda okuyan 300 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin kullandıkları davranış değiştirme teknikleri ile öğrencilerin kendi öğretmenlerinin kullandıklarını belirttikleri davranış değiştirme tekniklerinde farklılıkların olduğu saptanmıştır. Araştırmada; öğretmenlerin öğrencilerinin istenmeyen davranışlarına karşı en sık ve “her zaman” kullandıklarını belirttikleri teknikler arasında; “göz kontağı kurmaya çalışırım, öğrencinin ilgisini çekmek için çeşitli öğretim materyalleri kullanırım, öğrenciyi derse katmaya çalışırım, yapılması gereken doğru davranışı açıklarım, bakış, vurgu ve tonlama ile durumdan rahatsız olduğumu belli ederim, öğrencinin ilgisini çekmek için çeşitli öğretim materyalleri kullanırım maddelerinin yer aldığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada örneklemini oluşturan 300 öğrencinin kendi öğretmenlerinin “her zaman” kullandıklarını belirttikleri teknikler arasında; sözlü olarak uyarır, derhal davranışını sonlandırmasını ister, öğrenciyi derse katmaya çalışır, olumlu davranış gösteren öğrenciyi örnek gösterir, yapılması gereken doğru davranış açıklar, maddelerinin yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Kapucuoğlu-Tolunay (2008) araştırmasında, ilköğretim okulları birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığını ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf içerisinde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının; sınıfta söz almadan konuşmak, sınıfa gürültüyle girmek, çıkmak, sürekli arkadaşlarını şikâyet etmek, ders için gerekli materyalleri getirmemek, arkadaşlarına lakap takmak, fiziki ya da diğer biçimlerde zorbalık yapmak, ev ödevlerin yapmamak, hırsızlık yapmak, diğer öğrencileri ve öğretmenleri sözlü olarak taciz ve fiziksel olarak tehdit etmek, kopya çekmek veya çektirmek, arkadaşlarının, sınıfın ve öğretmenin eşyalarına zarar vermek, sınıfa ve derse geç gelmek, erken çıkmak ve izinsiz ayrılmak, nedensiz devamsızlık yapmak olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmekte kullandıkları yöntemlerin de; sözle uyarma, öğrencilerle ders dışında konuşma, ailesi ile görüşme, sınıf kurallarını hatırlatma, göz teması kurma, tüm sınıfı cezalandırma, fiziksel ceza verme, sınıftan dışarı atma, kötü not vererek cezalandırma olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2008) “Dersin Akışını Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejilerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında, sınıf içerisinde karşılaşılan istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin gösterdiği tepkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda Erzincan il merkezindeki 21 ilköğretim okulunda, toplam 737 ders saati süresince öğretmenler gözlenerek ders akışını bozan istenmeyen davranışlara karşı gösterdikleri tepkiler kaydedilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dersin akışını bozan istenmeyen davranışlara karşı öğretmenler en fazla öğrenciye adıyla seslenme tepkisini göstermiş, öğrenme zamanından en az süreyi alan tepkiler arasından da en fazla göz kontağı kurma şeklindeki tepkiyi tercih etmişlerdir.

Keskin (2009)’in, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla yaptığı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaşmış oldukları istenmeyen öğrenci davranışları, istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları yöntemler, sınıf ortamının düzenlenmesi ve ikliminin olumlulaştırılması, istenmeyen öğrenci davranışlarının önceden tespit edilerek

önlenmesi, sınıf kurallarına uyum sağlanmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi sınırları içerisinde 13 ilköğretim okulunda görev yapan 159 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada, verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anketten yararlanılmış ve verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin gözlemlemiş oldukları istenmeyen öğrenci davranışları ders düzenini bozucu hafif şiddette istenmeyen davranışlardır. En sık karşılaşılan istenmeyen davranışlar; arkadaşlarını sürekli şikâyet etme, izin almadan konuşmadır. Sınıfta en az karşılaşılan istenmeyen davranış hırsızlık yapma, öğretmenlerine saygısızlık yapmadır. Öğretmenler istenmeyen davranışlara karşı öncelikle beden dilini ile beraber sözel yöntemler kullanmakta ileri davranış problemlerinde durumu değiştirme yöntemlerine yer vermektedirler. Öğretmenler fiziksel ceza yöntemini tercih etmemekle birlikte, uygulayan öğretmenlerde yok değildir. Öğretmenler en fazla, öğrenciyi dinler ve açık ilet işimde bulunurum, bakışlarımla ikaz ederim, sorunun nedenlerini araştırırım yöntemlerini kullanmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında demokratik bir ortam oluşturdukları ve sınıf ortamının düzenlenmesi için gerekli çalışmaları yaptıkları tespit edilmiştir.

Şentürk (2010), “İlköğretim Okullarında Sınıf İçinde Gözlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada, amacı öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının belirlenmesine dönük bir ölçek geliştirmeyi ve bu ölçek ile belirlenen öğretmen tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırma kapsamında “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek, çeşitli branşlardan 191 erkek ve 170 bayan öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin puanlamasında dağılım ölçülerinden aritmetik ortalama ve standart sapma dikkate alınmıştır. Bunun yanında bireylerin tutum düzeyleri hakkında daha detaylı sonuçlar elde edebilmek için örneklem sınıflandırma tekniklerinden “İki Aşamalı Kümeleme Analizi” uygulanmıştır. Buna göre örneklemde yer alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56,8) istenmeyen davranışlara yönelik tutum bakımından olumsuz ya da olumlu bir eğilime sahip olmadığı, olumsuz tutuma sahip bireylerin (%26) olumlu tutuma sahip olanlardan (%17,2) fazla olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden

almış oldukları toplam puanlar ve tutum düzeyleri çalışılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyet, kıdem, branş, medeni hal ve mezun olunan fakülte değişkenleri bakımından incelenmiştir. Bu değişkenlerden sadece cinsiyetin öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığa yol açtığı bulunmuştur. Buna göre istenmeyen davranışlara yönelik tutum bakımından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha olumsuz tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Sezgin ve Duran (2010), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Önleme ve Müdahale Yöntemleri” isimli çalışmalarında ilköğretim okulu öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve bu davranışlara yönelik önleyici stratejiler ile müdahale yöntemlerini kullanma düzeylerini araştırmayı amaçlamışlardır. Tarama modelinde tasarlanan bu araştırmaya Ankara’daki ilköğretim okullarında görevli toplam 249 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve bu davranışlara yönelik müdahale yöntemlerini kullanma düzeylerinde cinsiyet, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar yoktur. Bununla birlikte, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere ve branş öğretmenlerinin de sınıf öğretmenlerine göre önleyici stratejileri daha fazla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, araştırmanın sonuçları mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik önleyici stratejileri daha fazla kullandıklarını ortaya koymuştur.

d) Özel gereksinimli bireylerin problem davranışlarının azaltılması ile ilgili olan çalışmalar

Birkan (2000) “Engelli Çocukların Uygun Olmayan Davranışlarıyla Başa Çıkma Yolları” isimli derleme şeklinde sunduğu çalışmada, uygun olmayan davranışları; (1) öğrenmeyi engelleyici davranışlar, (2) kazanılmış becerileri engelleyici davranışlar ve (3) aile ve çevre ilişkilerini bozucu davranışlar olarak üç ana grupta ele almıştır. Uygun olmayan davranışlarla başa çıkmada kullanılan tekniklerden de; (1) uyuşmayan davranışları ayrımlı pekiştirmeyi, (2) görmezden gelmeyi, (3) ödülü geri çekmeyi ve (4) molayı açıklamıştır.

Yaşarsoy (2006)'un yapmış olduğu çalışmada özel alt sınıfta öğrenim gören eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yönelik geliştirilen duygusal zekâ gelişim programının, bu öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tek-Grup Öntest-Sontest Modele dayalı deneysel bir çalışma olan bu araştırmada öğrencilerin davranış problemlerini öğretmen derecelendirmesine göre tespit etmek amacıyla Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi GGDPKL,(Revised-Behavior Problem Cheklist) kullanılmıştır. Mersin ilinde bir özel alt sınıfta öğrenim gören eğitilebilir zihinsel engelli 10 öğrenciye duygusal zeka gelişim programından sonra GGDPKL uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen veriler amaçlara uygun olarak SPSS programı ile tek grup öntest - sontest tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, özel eğitim sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanan duygusal zekâ gelişim programının öğrencilerin davranış problemlerini azalttığı sonucuna varılmıştır.

Onur-Sezer ve Sadioğlu (2013), yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının uygulama okullarında gözlemledikleri sınıfta karşılaşılabilecekleri uygun olmayan öğrenci davranışlarının hangi sıklıkla ortaya çıktığı ve bu davranışlara karşı öğretmenlerin hangi çözüm stratejisini uyguladığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada verilerin toplanmasında Şahin (2005) tarafından geliştirilen sınıf içinde görülen istenmeyen davranışlar ve çözüm stratejileri anket formu kullanılmıştır. Anket, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören ve uygulama okullarına giden öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde arkadaşlarına fiziksel saldırganlıkta bulunma uygun olmayan davranışını sonlandırmanın, öğrenciyle konuşarak ve sınıf kurallarını öğrencilere hatırlatarak mümkün olabileceğini düşündükleri belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının en sık karşılaştıkları uygun olmayan davranış sınıf içerisinde arkadaşından yakınma olarak belirlenmiştir.

e) Kaynaştırma sınıflarında karşılaşılan problem davranışlara yönelik yapılan çalışmalar;

Akalın (2007)'ın “İlköğretim Birinci Kademedeki Sınıf Öğretmenleri İle Kaynaştırma Öğrencisi Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf İçi Davranışlarının

İncelenmesi” isimli çalışmasında ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışları incelenmiştir. Çalışma grubu, genel eğitim sınıflarında okuyan 10 kaynaştırma öğrencisi, 10 normal gelişim gösteren öğrenci ve 10 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada, anlık zaman örnekleme gözlem kayıt tekniği kullanılarak sınıf video-kayıtları üzerinden toplanan veriler, SPSS programı ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularında öğrenci davranışlarına ilişkin analizlere göre, a) en sık gözlenen gruplanmış öğrenci davranışı, “akademik davranışlar”; b) en sık gözlenen gruplanmamış öğrenci davranışları ise, “dinleme” ve “ders dışı etkinliklerle uğraşma” davranışlarıdır. c) Ayrıca, kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrencilerin davranışları arasında anlamlı fark yoktur ve d) öğretmenlerin akademik davranışları, öğrencilerin akademik davranışlarını arttırmaktadır. Bununla birlikte, e) kaynaştırma öğrencilerinin karşıt davranışları ile akademik davranışları arasında; ortalama öğrencilerin karşıt davranışları ile akademik davranışları ve görev davranışları arasında, yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız (2013)’ ın, genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışların ve bu davranışlara yönelik gösterilen öğretmen tepkilerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen ve öğrenci davranışlarına ilişkin veriler anektod kaydı tekniği ile toplanmış, anektod kaydı ile kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin hangi problem davranışları sergiledikleri, öğretmenlerin de bu problem davranışlara gösterdikleri tepkileri kayıt edilmiştir. Araştırmanın bulguları üç temada ele alınmıştır. Birinci tema olan öğrencilerin sergiledikleri problem davranış türleri arasında, öğrencilerin en çok arkadaşı ile konuşma davranışı ile kalemi, kitabıyla, cetveliyle, silgisiyle, uç kutusu, tacı, parası, anahtarıyla oynama davranışları sergiledikleri, bunu hangi sayfayı açması gerektiğini anlamak için arkadaşı ile konuşma, etrafı seyretme, söz almadan soruyu cevaplama, kalemi, silgisini ağzına alma ve sınıfta gezinme davranışı izlediği görülmüştür. İkinci tema olan öğrencilerin problem davranış biçimlerine göre öğretmenlerin gösterdikleri tepki türlerine bakıldığında ise öğretmenlerin büyük oranda tepkide bulunmadıkları, tepkide bulunan öğretmenlerin de toplam 40 çeşit öğretmen davranışı sergiledikleri, en sık sergilenen öğretmen davranışının uyarma davranışları

olduğu bulunmuştur. Çalışmanın üçüncü teması olan ders süresine göre öğretmen tepkilerinin dağılımına bakıldığında ise öğretmenlerin en sık dersin 10. dakikası ile 20. dakikası arasında öğrenci davranışlarına tepki gösterdikleri, 30. Ve 35. dakikalarda gösterilen öğretmen tepkilerinin öğrenciler problem davranış gösterse dahi azaldığı gözlenmiştir. Araştırma bulgularında ayrıca 17 öğretmenin hiçbir şekilde öğrencilerin bir ders süresince sergiledikleri problem davranışlarına tepkide bulunmadıkları, bununla birlikte 1 öğretmenin öğrencinin problem davranışına kulak çekme, 3 öğretmenin de sınıftan 5 dakika süreyle dışarıya çıkarma cezalarını verdikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak; araştırma ile ilgili yurt içinde yapılan 17 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda genel olarak problem davranışların neler olduğu, nedenleri ve öğretmenlerin bu tür davranışlara ne tür müdahalelerde bulundukları tespit edilmiştir. Araştırmalarda genel olarak karşılaşılan problem davranışların; verilen görevleri yapmamak, arkadaşlarından şikâyetçi olmak, sınıfta bir şeyler yemek, ders dışında bir işle-bir nesneyle meşgul olmak, arkadaşlarına saldırganlık, sınıf içerisinde gezme ve öğretmenin ve/veya arkadaşlarının sözünü kesmek olduğu belirlenmiştir. Bu problem davranışların nedenlerinin; aile, çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi, kalabalık sınıflar ve toplum olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede yaralandıkları yöntemlerin; sözle uyarma, öğrenci ile ders dışında konuşma, ailesi ile görüşme, göz teması kurma, okul yönetimi ile görüşme, istemediği görevler verme ve istediği şeylerden mahrum bırakma olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalarda problem davranışlarla karşılaşma ve bu davranışlara yönelik müdahale yöntemlerini kullanma düzeylerinde cinsiyet, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olmadığı ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere ve branş öğretmenlerinin de sınıf öğretmenlerine göre ve mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik önleyici stratejileri daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Stuart (1994), 105 ortaokul öğretmeninin (68 kadın ve 37 erkek) öğrenci davranışlarını nasıl algıladığını araştırmıştır. Öğretmenlerden, aynı davranış kız ve erkek öğrenci gösterdiğinde, davranışın şiddetini ya da istenilmezliğini derecelendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin diğeri araştırma bulgularına paralel olarak, agresif davranışları pasif davranışlardan daha şiddetli ve zarar verici olarak derecelendirdikleri, erkek öğretmenlerin kız öğrencilerin davranışlarını, bayan öğretmenlerin ise erkek öğrencilerin davranışlarını daha şiddetli ve zarar verici algıladıkları görülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin agresif davranışları pasif davranışlardan daha şiddetli ve zarar verici olarak derecelendirdikleri, erkek öğretmenlerin kız öğrencilerin davranışlarını, bayan öğretmenlerin ise erkek öğrencilerin davranışlarını daha şiddetli ve zarar verici buldukları ortaya çıkmıştır (Akt. Sadık, 2006: 102).

Shaw ve Scott (1991), yaptıkları ortak çalışmada, ailedeki disiplin uygulamaları ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar evdeki disiplin anlayışı ile çocukların problem davranışları arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Aileleri tarafından nadiren denetlenen öğrencilerin sınıfta daha fazla problem davranış gösterdikleri bulunmuştur.

Restori, Gresham, Chang, Lee ve Laija-Rodriquez (2007)' in yapmış oldukları çalışmada genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerde işlevsel analiz müdahalelerinin etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda 3 sonuca varılmıştır. Bunlar; a) genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları üzerinde işlevsel analiz müdahaleleri etkilidir. Müdahalelerin uygulandığı tüm katılımcıların problem davranışlarında azalma, akademik çalışmalarla meşgul olmalarındaki oranda artış görülmüştür, b) işlevsel analiz müdahalelerinden öncüllere dayalı müdahalelerin, sonuçlara dayalı müdahalelerden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır, c) okul psikologları (rehber öğretmen) ve sınıf öğretmenlerinin işbirliğine dayalı bir yaklaşım içinde olmaları durumunda, genel eğitim sınıflarındaki özel

gereksinimli öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimlerini karşılamaları mümkün görülmüştür.

Carr ve Durand (1985)'ın “İşlevsel İletişim Eğitimi Aracılığı ile Problem Davranışların Azaltılması” isimli çalışmalarında, özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği bazı problem davranışların sözsüz iletişim olarak işlev gördüğü ve bu problem davranışların işlevsel iletişim aracılığı ile azaltılarak yerine uygun davranışların kazandırılabilceğı sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak; araştırma konusu ile ilgili olarak yurt dışı kaynaklardan 4 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde; evdeki disiplin anlayışı ile çocukların problem davranışları arasında ilişki olduğu, genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları üzerinde işlevsel analiz müdahalelerin etkili olduğu, işlevsel analiz müdahalelerinden öncüllere dayalı müdahalelerin, sonuçlara dayalı müdahalelerden daha etkili olduğu ve özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği bazı problem davranışların sözsüz iletişim olarak işlev gördüğü ve bu problem davranışların işlevsel iletişim aracılığı ile azaltılarak yerine uygun davranışların kazandırılabilceğı tespit edilmiştir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada araştırma modeli olarak, bir nitel araştırma yöntemi olan “içerik analizi modeli” kullanılmıştır.

Nitel araştırmaların amacı, araştırılan konunun derinlemesine, ayrıntılı, doğrudan gerçekçi bir şekilde ele almaktır. Araştırmaya konu olan bireylerin görüş ve deneyimlerinin, yapılan gözlemlerin ya da dokümanlar yoluyla elde edilen verilerin mümkün olduğunca ayrıntılı ve derinlemesine ele alınması, araştırma sonucunda ulaşılan sonuçların geçerlik ve güvenilirliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Patton, 1990). Nitel araştırma terimi, “kültür analizi”, “antropoloji”, “durumsal çalışma”, “yorumlayıcı araştırma”, “eylem araştırması”, “doğal araştırma”, “betimsel araştırma”, “kuram geliştirme”, “içerik analizi” gibi benzer çalışma disiplinlerine sahip araştırma desenlerini içine alan kapsayıcı bir kavram olarak kullanılmaktadır (Uzuner, 1999; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Karasar, 2006).

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden “içerik analizi” kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, araştırma esnasında toplanan verileri açıklayabilmek için kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik

analizinde veriler genellikle anket, karşılıklı görüşme ya da gözlem yoluyla toplanır. Bu araştırmanın verileri görüşme yoluyla toplanmıştır.

Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006: 41). Görüşmeler; yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere 3 şekilde gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmede, görüşmelerde kullanılmak üzere bir dizi soru hazırlanır ve görüşülen kişinin sorulara istediği genişlikte cevap vermesine izin verilir. Bu tür görüşmelerde, normalde sorular belirlenmiştir, fakat araştırmacı bir anlamda cevapların ötesinde derine inmekte daha özgürdür (Karasar, 2006).

Bu çalışmada görüşme çeşitlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve görüşmeler yüz yüze yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe sınırlarında bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmacı, Bolu Rehberlik ve Araştırma Merkezi' ne giderek 2013-2014 eğitim öğretim yılında e-okul sisteminde kayıtlı kaynaştırma öğrencisi bulunan 14 ilkokulun ve 54 sınıfın isimlerine ulaşmıştır. Bu 54 sınıf öğretmeni içerisinde, maksimum çeşitlilik örneklemesine göre 10 farklı ilkokulda görev yapan ve sınıflarında e-okul sisteminde kayıtlı kaynaştırma öğrencisi bulunan 30 sınıf öğretmeni çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Gönüllülük esası göz önünde bulundurularak, 10 farklı ilkokuldan 9'unda görev yapan 25 öğretmen ile görüşme yapılmıştır, 5 öğretmen görüşmeye katılmak istemediğini belirtmiştir Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı (yargısal) örnekleme çeşitlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme

çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. (Balcı, 2005; Sönmez ve Alacapınar, 2011).

3.3. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü oldukça önemlidir. Bunun nedeni nitel araştırmada araştırmacının kendisinin de “veri toplama aracı” olarak görülmesidir. Yıldırım ve Şimşek’e (2006) göre nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, deneklerle doğrudan iletişime geçen ve gerektiğinde deneklerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı perspektifi ve deneyimleri toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir.

Araştırmada araştırmacı öğretmenlerin düşüncelerini etkilemeyecek kadar uzak, elde edilecek bilgileri kaybetmeyecek kadar yakın rol oynamıştır. Araştırmacı öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarmaya çalışan tarafsız bir rol benimsemiştir.

Araştırmanın konusunun gerektirdiği özellikler dikkate alınarak belirlenen ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere, araştırmacının kendisi ve araştırma konusu ile ilgili ek 1. görüşme formunda belirtildiği şekilde bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmada gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubu bu gönüllülük çerçevesinde oluşturulmuştur. Katılımcıların soruları içtenlikle cevaplandırmaları için isimleri belirtilmeyip kodlanarak araştırmacı tarafından saklı tutulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılırken A:, G 1; G 2; G 3 ... sistemindeki kodlama kullanılmıştır. A: Araştırmacı, G: Görüşülen sınıf öğretmeni anlamını taşımaktadır.

Araştırmacı, araştırması kapsamında, gönüllü öğretmenlerden, belirlenen konuyla ilgili olarak görüş ve önerilerini almak üzere İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve Bolu Valiliği’nde araştırmasını gerçekleştirebilmek için gerekli izin belgesini almıştır (Ek 1). Görüşme yapılan öğretmenler araştırmada gerçek isimleriyle değil,

onlara verilen kod isimleriyle yer almışlardır. Öğretmenlere ilişkin bilgiler tablo 3. 1. ve 3. 2. 'de sunulmuştur.

Tablo 3. 1. Görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Öğretmenler	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumları	Mezun Olunan Bölüm	Hizmet Süresi	Yaş	Kaynaştırma Deneyim Süreleri
G 1	Bayan	37	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	8	37	8
G 2	Bayan	40	Lisans	Peyzaj Mimarlığı	16	40	14
G 3	Bay	35	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	14	35	2
G 4	Bayan	38	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	16	38	4
G 5	Bay	32	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	12	32	2
G 6	Bay	40	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	15	40	2
G 7	Bay	32	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	10	32	1
G 8	Bay	45	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	25	45	2
G 9	Bay	43	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	23	43	2
G 10	Bayan	46	Ön Lisans	Sınıf Öğretmenliği	27	46	8
G 11	Bayan	26	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	6	26	2
G 12	Bay	42	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	20	42	10
G 13	Bayan	54	Lise	Sınıf Öğretmenliği	34	54	1
G 14	Bay	44	Ön Lisans	Sınıf Öğretmenliği	23	44	15
G 15	Bay	41	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	18	41	1
G 16	Bayan	28	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	6	28	2
G 17	Bayan	40	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	16	40	1
G 18	Bayan	41	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	20	41	1
G 19	Bay	56	Ön Lisans	Sınıf Öğretmenliği	35	56	2
G 20	Bayan	36	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	14	36	1
G 21	Bay	42	Ön Lisans	Sınıf Öğretmenliği	23	42	1
G 22	Bayan	38	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	15	38	5
G 23	Bayan	53	Ön Lisans	Sınıf Öğretmenliği	34	53	6
G 24	Bay	48	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	28	48	7
G 25	Bayan	33	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	13	33	2

Tablo 3. 1'de görüldüğü üzere görüşmeye katılan, 12 bayan öğretmen, 13 erkek öğretmen vardır. Görüşmeye katılan 2 öğretmen 30 yaş altında, 4 öğretmen 31-35 yaş aralığında, 7 öğretmen 36-40 yaş aralığında, 7 öğretmen 41-45 yaş aralığında, 2 öğretmen 46-50 yaş aralığında ve 3 öğretmen 50 yaş üzerindedir. Öğretmenlerden 1 öğretmenin öğretmen lisesi, 5 öğretmenin 2 yıllık ön lisans, 2 öğretmenin yüksek lisans ve 17 öğretmenin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmadaki kaynaştırma sınıflarında görev yapan 1 öğretmenin mezun olduğu bölüm peyzaj mimarlığı, diğer 24

öğretmenin mezun olduğu bölüm sınıf öğretmenliğidir. Öğretmenlerin hizmet süreleri yaşları ile doğru orantılı olarak çeşitlilik göstermektedir.

Tablo 3. 2. Görüşmeye katılan öğretmenler ve görev yaptıkları sınıflara ilişkin diğer bilgiler

Öğretmenler	Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Eğitim Alma Durumları	Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları	Problem Davranışlara Yönelik Eğitim Alma Durumları	Sınıf Mevcudu	Sınıftaki Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı
G 1	Hayır	Evet (H.İ.E.)	Hayır	31	1
G 2	Hayır	Hayır	Hayır	31	3
G 3	Evet (H.İ.E.)	Evet (H.İ.E.)	Evet (H.İ.E.)	28	1
G 4	Evet (H.İ.E.)	Evet (H.İ.E.)	Hayır	28	1
G 5	Hayır	Hayır	Evet (H.İ.E.)	30	1
G 6	Evet (H.İ.E.)	Evet (H.İ.E.)	Hayır	25	1
G 7	Hayır	Hayır	Hayır	20	1
G 8	Hayır	Hayır	Evet (H.İ.E.)	25	1
G 9	Hayır	Evet (H.İ.E.)	Hayır	23	1
G 10	Evet (H.İ.E.)	Hayır	Hayır	25	1
G 11	Hayır	Hayır	Hayır	19	1
G 12	Hayır	Hayır	Hayır	26	1
G 13	Hayır	Hayır	Hayır	33	1
G 14	Hayır	Hayır	Hayır	25	3
G 15	Hayır	Hayır	Hayır	20	1
G 16	Hayır	Hayır	Hayır	21	2
G 17	Hayır	Hayır	Hayır	21	1
G 18	Hayır	Hayır	Hayır	30	2
G 19	Hayır	Evet (H.İ.E.)	Hayır	32	2
G 20	Hayır	Evet (Y.L.D.)	Hayır	25	1
G 21	Hayır	Hayır	Hayır	30	1
G 22	Hayır	Evet (H.İ.E.)	Hayır	27	1
G 23	Hayır	Evet (H.İ.E.)	Evet (H.İ.E.)	25	1
G 24	Evet (H.İ.E.)	Evet (H.İ.E.)	Hayır	24	1
G 25	Evet (Y.L.D.)	Evet (Y.L.D.)	Evet (Y.L.D.)	33	1

Tablo 3. 2. incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerden 6’ sının özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim aldığı bu öğretmenlerin 5’ inin eğitim olarak “(Hizmet İçi Eğitim) H.İ.E.”, 1 öğretmenin de “(Yüksek Lisans Dersi) Y.L.D.” şeklinde eğitim aldıkları, 19’ unun bu alana ilişkin herhangi bir eğitim almadığı, 10 öğretmenin, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin eğitim aldığı, eğitim alan öğretmenlerinin 2’ sinin,

8' inin “(Hizmet İçi Eğitim) H.İ.E.” şeklinde eğitim aldıkları, 15 öğretmenin bu alana ilişkin herhangi bir eğitim almadığı görülmektedir. Öğretmenlerden sadece 5 tanesinin problem davranışlara ilişkin bir eğitim aldığı bu öğretmenlerin de 1' inin “(Yüksek Lisans Dersi) Y.L.D.” olarak, 4' ünün “(Hizmet İçi Eğitim) H.İ.E.” şeklinde eğitim aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki deneyim süreleri 1 ile 15 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların öğrenci sayıları ortalaması 27' dir. 2 sınıfta 3 kaynaştırma öğrencisi, 3 sınıfta 2 kaynaştırma öğrencisi ve geriye kalan 20 sınıfta 1 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmada görüşme, veri toplama araçlarındandır. Görüşmenin birçok türü ve kullanımı vardır. Görüşmenin en çok bilinen türü bireysel, yüz yüze, söz alış verişi şeklinde yapılan görüşmedir, genellikle iki kişi arasında gerçekleşir ve biri diğerinden bilgi almayı hedefler (Uzuner, 1999). Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu uygulanmaktadır. Bu görüşme formu yönteminde, görüşmeci görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir veya bazı konuların ayrıntısına girebilir. Araştırmacıya zaman esnekliği sağlar. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu, dikkatli yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada, alan yazın taramasına dayalı olarak kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve görüşme formunun yapılandırılması için öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşmelerin ardından araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu, geçerlik sorunlarının giderilmesi açısından uzman görüşü için Prof. Dr. Gönül S. Kırcaali-İftar, Prof. Dr. İbrahim H. Diken ve Yrd. Doç. Dr. Elif Sazak-Pınar'a sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formunun pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama

esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazı dinlenerek görüşme, araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Ses kaydı ve yazılı doküman tez danışmanı ve araştırmacı tarafından dinlenilerek, öğretmenlerin cevaplarını kolaylaştırması açısından, soruların daha basit şekilde sorulması kararı ile forma son şekil verilmiştir. Pilot uygulama esnasında görüşülen öğretmenler, araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Görüşme formu 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sınıf öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgiler ve kaynaştırma öğrencisinin özelliklerine ilişkin bilgiler, ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır.

3.5. Verilerin Toplanması

Görüşmeler öğretmenler için uygun olan zamanlara randevu alınarak ayarlanmıştır. Daha sonra öğretmenlerle uygun gün ve saatlerde kendi okullarında bir araya gelinmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, gizliliği konularında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Ayrıca, katılımcılara görüşme sürecinde verdikleri bilgilerin gizli kalacağı, elde edilen bilgilerin bu araştırmanın dışında başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacağı, araştırma sonuçlarını yazarken görüşülen bireylerin isimlerinin değil onlar için belirlenen kod isimlerin kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcılara soruların araştırmacı tarafından sorulacağı ancak; istenirse sorunun tekrar okunabileceği ve sorular yeterince açık değilse, açıklama yapılabileceği araştırmacı tarafından hem yazılı olarak hem de sözlü olarak aktarılmıştır. Bunların yanı sıra, görüşme sırasında katılımcılardan bir sohbet ortamında olduğu gibi rahat davranabilecekleri ve görüşme sırasında ses kaydı yapılmak istendiği bir kez daha ifade edilerek, araştırmanın herhangi bir sürecinde çalışmadan ayrılacakları ve bunun için kesinlikle bir yaptırım uygulanmayacağı da belirtilmiştir. Görüşme sırasında katılımcılara sorulmak üzere önceden hazırlanan sorular Ek 1’ de sunulmuştur.

Görüşmeler İl Milli Eğitim ve Bolu Valiliği’nden gerekli izin alındıktan ve öğretmenlerden onlar için uygun tarihlere randevu alındıktan sonra, 04.09.2013 ve 22.01.2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bolu Valiliği’nden ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin belgesi Ek 2’ de verilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları (6 - 18 dakika aralığında) araştırmacı tarafından NVivo 10 programına yüklenmiştir. Nvivo 10 programı, farklı metodolojik yaklaşımları desteklemesi, “kodlama” ve “geri çağırma” özelliklerinin yanı sıra kategoriler arasında ilintilendirme ve bağlantılandırma yapmaya olanak vermesi, kategoriler arasında kurulan bağlantıların görülebileceği bir “model” oluşturmaya olanak vermesi gibi nedenlerden dolayı araştırmacılara esneklik sağlar (Kuş, 2006).

NVivo 10 programına yüklenen ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenilerek yine aynı program üzerinde yazılı hale getirilmiştir. Ardından yine araştırmacı tarafından öğretmenlere ait 151 sayfa döküm ses kayıtları ile birlikte dinlenerek okunmuş ve yazım yanlışları giderilmiştir. Yapılan dökümlerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla elde edilen verilerin %30'unun uzman görüşüne sunulmasına karar verilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda dökümlerin ses kayıtları ile tutarlılığı onaylanmıştır.

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada veriler, “içerik analizi” tekniğine göre çözümlenmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları ve yazılı formlar deşifre edilip çözümlemeler yapılmıştır.

Çözümlemelerde görüşüne başvurulmuş öğretmenlere birer kod numarası verilerek ilgili açıklamalar (G 1: Görüşülen 1, G 2: Görüşülen 2) yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılmıştır.

Verilerin analizinde elde edilen temalar ve kod başlıkları tablo 3. 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. 3. Temalar ve kod başlıkları

Temalar	Kod Başlıkları
1. Kaynaştırma Öğrencilerinde Karşılaşılan problem davranışlar	a) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışlar b) Problem davranışların kaynağı (kaynakları) c) Problem davranışların hemen öncesinde sınıfta yaşananlar d) Problem davranışların hemen sonrasında sınıfta yaşananlar
2. Problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme stratejileri	a) Problem davranışların ortaya çıkmaması için sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme stratejileri b) Kaynaştırma öğrencilerinin sergilemiş olduğu olumlu davranışları destekleme ve kalıcılıklarını sağlama sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaptığı çalışmalar
3. Problem davranışların çözümünde sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları müdahale stratejileri	a) Sınıf öğretmenlerinin problem davranışlar ortaya çıktığında yararlandıkları müdahale stratejileri b) Sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları müdahalelerini etkilerini nasıl değerlendirdikleri c) Sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerinin ne derece işe yaradığı d) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışların çözümünde işbirliği içerisinde olduğu kişiler

3.7. Geçerlik

Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla kaynaştırma öğrencilerinde karşılaşılan problem davranışların neler olduğunun, nedenlerinin neler olabileceğinin, hemen öncesinde ve hemen sonrasında sınıf içerisinde neler yaşandığının, öğretmenlerin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerinin neler olduğundan, problem davranışların çözümünde işbirliği içerisinde olunabilecek kişilerden ve öğrencilerde olumlu davranışları kazandırmanın ve devamının sağlanmasının nasıl mümkün olabileceğinden söz edilmiştir. Söz konusu durum için kavramsal çerçeveye

oluşturulmuş, genel açıklamalar yapılmış ve daha sonra bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Araştırmada iç geçerlik durumunu gerçekleştirmek için, görüşmeler yüz yüze yapılmıştır ve gerekli durumlarda görüşme sorularına yeni sorular eklenmiş ya da soruyla ilgili ekstra açıklama yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşmeler esnasında görüşmeciye araştırmacının kendisi ve araştırma konusu ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada toplanan veriler ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur. Bulgular kendi içinde tutarlı ve anlamlıdır. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak yapılan tahminler ve genellemeler elde edilen verilerle tutarlıdır.

Araştırmada dış geçerliği sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994)'ın (akt., Yıldırım ve Şimşek, 2006) belirttikleri, dikkate alınması gereken sorular göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle araştırmada, çalışma grubu, başka çalışma gruplarıyla karşılaştırma yapılabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları açık ve anlaşılır biçimde belirtilmiştir. Çalışma grubu genellemeye izin verecek ölçüde çeşitlendirilmiştir. Araştırmada, olası genellemelere olanak verecek şekilde kapsamlı tanımlara yer verilmiştir. Araştırma sonuçları, araştırma sorusu ile ilgili kuramlarla tutarlıdır. Bulguların başka araştırmalarda test edilebilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırma bulguları benzer ortamlarda kolaylıkla test edilebilir durumdadır.

3.8. Güvenirlik

Nitel araştırmada dış güvenirlik ve iç güvenirlik kapsamında alınması gereken bazı önlemler vardır. Bu önlemler araştırmacının, araştırmanın çeşitli aşamalarında kullandığı stratejilerin daha belirgin hale getirilmesi ve bu şekilde diğer araştırmacıların, bu stratejileri benzer biçimlerde kullanabilmesine olanak sağlamasına ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

a. Dış Güvenirlik

Araştırmada dış güvenirliliğin sağlanması için ilk olarak araştırmacı hakkında gerekli bilgiler ek 1’de sunulmuştur. Daha sonra araştırmada veri kaynağı olan öğretmenler okulları ve isimleri gizli tutularak, araştırmayı ilgilendiren özellikleriyle ayrıntılı biçimde tanımlanmışlardır. Üçüncü önlem olarak; araştırma sürecindeki ortamlar ve zamanla ilgili açıklamalar yapılmıştır. Dördüncü önlem olarak kavramsal çerçeve ve varsayımlar ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Son olarak verilerin toplanması ve analizi sürecinde hangi yöntemlerin kullanıldığı, görüşmelerin nasıl yapıldığı, görüşme sorularının neler olduğu, dokümanların nasıl analiz edildiği, elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği ve sunulduğu açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir.

b. İç Güvenirlik

Miles ve Huberman (1994)’ın iç güvenirlikle ilgili stratejilere ilişkin geliştirdikleri bazı soru listeleri vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu soru listelerine uygun olarak araştırmacı tarafından gerekli önlemler alınmıştır. Bunlar;

1. Araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiştir.
2. Araştırmacının araştırma sürecindeki kendi konumu açık bir biçimde tanımlanmıştır.
3. Araştırmanın sonuçları verilerle uyum içindedir.
4. Araştırmacının perspektifi ve araştırmaya yaklaşımı açık bir biçimde tanımlanmıştır.
5. Veriler araştırma sonuçlarının gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca uygun bir biçimde toplanmıştır.
6. Görüşme kayıtlarının deşifresi ve verileri kodlama çalışmalarında, alan uzmanlarından yararlanılarak, ulaşılan sonuçlar teyit ettirilmiştir.
7. Verilerin analizinde önyargılar, yanlış anlaşılmalara, gerçek dışı veriler gözden geçirilmiş ve buna göre geçerli olmayan veriler çıkarılmıştır.

Bu nedenle, araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme sorularının araştırma kapsamında yer alan sınıf öğretmenlerine sorulması ve bunlar arasındaki tutarlılık veya farklılıklar araştırmanın güvenilirliği ile ilgilidir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

4.1. Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan 25 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda oluşturulan 3 tema ve 10 alt tema aşağıda sunulmuştur:

4.1.1 Tema 1: Kaynaştırma öğrencilerinde karşılaşılan problem davranışlar

- a. Kaynaştırma öğrencilerinde karşılaşılan problem davranışlar
- b. Kaynaştırma öğrencilerinde karşılaşılan problem davranışların kaynağı/kaynakları
- c. Problem davranışların hemen öncesinde sınıfta yaşananlar
- d. Problem davranışların hemen sonrasında sınıfta yaşananlar

4.1.2 Tema II: Problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme stratejileri:

- a. Problem davranışların ortaya çıkmaması için uyguladıkları önleme stratejileri
- b. Kaynaştırma öğrencilerinin sergilemiş olduğu olumlu davranışları destekleme ve kalıcılıklarını sağlama sürecinde yaptıkları çalışmalar

4.1.3 Tema III: Problem davranışların çözümünde sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları müdahale stratejileri:

- a. Problem davranışlar ortaya çıktığında yararlandıkları müdahale stratejileri
- b. Uyguladıkları müdahalelerin etkilerini nasıl değerlendirdikleri
- c. Uygulamış oldukları önleme ve müdahale stratejileri ne derece işe yaradığı
- d. Kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışların önlenmesinde ya da çözümünde işbirliği içerisinde olduğu kişiler

4.1.1 Kaynaştırma öğrencilerinde karşılaşılan problem davranışlar

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinde (öğrencilerinde) karşılaştıkları problem davranışlar, problem davranışların kaynağı/kaynakları, problem davranışların hemen öncesinde ve hemen sonrasında sınıfta yaşananlara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

- a. Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışlar

Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışlar tablo 4. 1.'de belirtilmiştir.

Tablo 4.1. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinde gözlemledikleri problem davranışlar

No	Kod Başlıkları	f	%
1	Arkadaşlarına Vurması	13	52
2	Sınıf İçerisinde Gezinmesi	8	32
3	Yeterli akademik beceriler sergileyememesi	6	24
4	Dersle ilgilenmemesi\Dersin etkinliğini yapmak istememesi	5	20
5	Ders akışını bozacak ölçüde konuşması	4	16
6	Ders saati içerisinde ağlaması	4	16
7	Konuşma güçlüğü	4	16
8	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite	3	12
9	Bireysel İhtiyaçlarını Tek Başına Karşılayamaması	3	12
10	Ders Esnasında Aniden Bağırması	2	8
11	Arkadaşlarıyla paylaşımlarının az olması, empatik davranışlar sergileyememesi	2	8
12	Teneffüslerde saklanması	2	8
13	Diğerleri	6	24

Öğretmenlerin, “Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinde karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar, frekans dağılımları ve yüzdeleri tablo 4.1.’ de sunulmaktadır.

Tablo 4.1. incelendiğinde, görüşmeye katılan 13 öğretmenin; sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinde gözledikleri problem davranışın, arkadaşlarına vurma olarak belirttiği görülmektedir. Arkadaşlarına vurma yanıtını veren öğretmenlere ait bazı görüşler şu şekildedir:

“...arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar olabiliyor bu, vurma gibi yani”
(G 6)

“...arkadaşlık ilişkilerinde problem yaşıyor Sonra biraz hani, derdini meramını anlatamadığından sanırım, arkadaşlarıyla ilişkilerinde kaba davranışlar sergiliyor. Hani vurma gibi mesela, itme gibi, bunun gibi problem davranışları var. ” (G 16)

“...vurma, bağırma, itme gibi. Yani engellenmicek, o an ne yapmak istiyorsa ona izin verilmek zorunda.” (G 25)

8 öğretmenin aynı soruya yönelik olarak, sınıf içerisinde gezinme, 6 öğretmenin, öğrencinin yeterli akademik beceriler sergileyememesi, 5 öğretmenin, dersle ilgilenmemesi/dersin etkinliğini yapmak istememesi, 4 öğretmenin, ders akışını

bozacak ölçüde konuşması, 4 öğretmenin ders saati içerisinde ağlaması, 4 öğretmenin, öğrencide konuşma güçlüğü olması, 3 öğretmenin, öğrencide dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olması, 3 öğretmenin, bireysel ihtiyaçlarını tek başına karşılayamaması, 2 öğretmenin ders esnasında aniden bağırması, 2 öğretmenin arkadaşlarıyla paylaşımlarının az olması, empatik davranışlar sergileyememesi, 2 öğretmenin teneffüslerde saklanması şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Yukarıdaki kodlara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“...yaramazda diyebiliriz. Artı pek yerinde duramıyor biraz uuu hiperaktif bi çocuk da aynı zamanda konuşma özrüünden dolayı ifade edemiyor.” (G 8)

“...çok konuşmak. Çok konuşan bir öğrencim”(G 3)

“...gezmeyi çok seviyolar sınıf içerisinde gezmeyi seviyolar arkadaşlarından bir şey alıp bir şeyler vermeyi onların yanına gidip gelmeyi hu çok seviyolar” (G 2)

“...arada bir bağırması var işte şey bazen yüksek sesle bağırıyor ne olduğunu anlamıyorum.” (G 20)

"...şikâyetlerini ağlayarak dile getirmeye çalışır veya herhangi bir teneffüste bi olgu karşısında suçlandığı zaman, suçlandığını anlatırken haklı olduğunu göstermek için de sürekli kendini ağlayarak ifade etmeye çalışır " (G 19)

Görüşmeye katılan 6 öğretmenin cevapları araştırmacı tarafından “diğer” kategorisine yerleştirilmiştir. Bu cevaplara bakıldığında, bazı öğretmenlerin, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinde karşılaştıkları problem davranış olarak, takıntılı davranışlar sergilemesi, kendine zarar vermeyle ilgili tehdit etme, ödev yapmaması, öğretmenlerden para ya da malzeme istemesi, sınıfta durmak istememesi, dışarıya çıkma isteği, devamsızlık yapması şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Diğer olarak kategorilendirilen öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...yalnız, takıntıları olduğu için bazen işte ben ders anlatırken takıldığı bir şey hakkında sürekli aynı soruyu sorma problemi var.” (G 18)

“...kaynaştırma öğrencisi sınıfa gelmek istemiyor zaten, girmiyor, oturmuyor oturduğunda 1 saat duruyor 1 saat sonra annesinin yanına kaçıyor yani" (G 4)

“...devamsızlık problemi var” (G 1)

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinde karşılaştıkları problem davranışları belirtmeleri istendiğinde çoğunlukla, öğrencinin arkadaşlarına ya da kendisine zarar veren ve öğrenmelerini engelleyen, dersin akışını bozan davranışlar üzerine odaklanıldığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin, öğrencinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ya da konuşma güçlüğü gibi bir takım bireysel özellikleri de problem davranış olarak gördüklerinden söz edilebilir.

b. Kaynaştırma öğrencilerinde karşılaşılan problem davranışların kaynağı/kaynakları

Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışların kaynağına ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinde gözlemledikleri problem davranışların kaynağı/kaynakları tablo 4.2.'de şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencisinde Gözlemledikleri Problem Davranışların Kaynağı/Kaynakları

No	Kod Başlıkları	f	%
1	Aile ortamından ve/veya yakın çevresinden kaynaklanan nedenler	13	52
2	Kaynaştırma tanısından kaynaklanan nedenler	13	52
3	Öğrencinin bireysel özelliklerinden kaynaklanan nedenler	9	36
4	Ders (etkinlikten) kaynaklanan nedenler	3	12
5	Arkadaşlarının oyunlarına katılamaması	2	8
6	Seviyesinin gerektirdiği sınıfta olmaması	2	8
7	Öğrencinin temizlik probleminden kaynaklanan nedenler	1	4

“Kaynaştırma öğrencinizde karşılaşılan problem davranışların kaynağı sizce neler olabilir?”, sorusuna yanıt olarak 13 öğretmenin, aile ortamından ve/veya yakın çevresinden kaynaklandığını, 13 öğretmenin, kaynaştırma tanısındaki yetersizliğinden kaynaklandığını, 9 öğretmenin, öğrencinin bireysel özelliklerinden kaynaklandığını, 3 öğretmenin, ders/etkinlikten kaynaklandığını, 2 öğretmenin, arkadaşlarının oyunlarına katılamamasından kaynaklandığını, 2 öğretmenin, seviyesinin gerektirdiği sınıfta

olmamasından kaynaklandığını, 1 öğretmenin, öğrencinin temizlik probleminden kaynaklandığını belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4.2’de belirtilen kodlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"...zihinsel yetersizliğinden kaynaklı bir şey. Ben anlatırken, ne kadar da onun başında anlatıyorum, duyurmaya ama sanırım bazı sesleri algılayamadığından duyamadığından dolayı, ister istemez dikkati dağılıyor çocuğun. O nedenle uı dikkati dağılınca da başka şeyler yapmaya yöneliyor." (G 16)

"...biraz ailede ilgisizlik gibi görüyorum.", "çocuklarıyla fazla zaman ayırmayan ailelerde daha çok hırçınlık fark ediyor." (G 10)

"...kahvaltı yapmak çocuk için sabahleyin o onları çok etkiliyor kahvaltı yapmadan geldiyse eğer o çocuk acıktığı için sınıfta hiç durmuyor," (G 2)

"...yani özürlerinden kaynaklanan problemleri var. Zaten ötekisinde şey dikkat dağınıklığı var. Onun eğitim öğretim, öğrenmeden yana çok fazla bir sıkıntısı yok. İşte onun dağınıklığından kaynaklı bazı sıkıntılar oluyor." (G 19)

"...ve dikkat çekme olabilir. Yani bi anlamda." (G 6)

"...kaynağı işte uı konuşma özüründen dolayı arkadaşlarına kendisini ifade edemiyor. Yani sadece arkadaşlarına değil yani kim olursa olsun bu da kendisini büyük bir psikolojik baskı oluşturduğunu düşünüyorum." (G 8)

"...kaynağı bu. Bit. Yani öğrencide bit olması," (G 17)

"...problem davranışın kaynağı aslında bu çocuğun öncelikle özel eğitim okuluna alınmayışı. Gerçek akranlarıyla birlikte değil." (G 13)

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencisinde karşılaştıkları problem davranışların kaynağını çeşitli nedenlere bağladıkları görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının, problem davranışın kaynağı olarak öğrencinin ailesini ve yakın çevresini adres gösterdiği görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden birçoğunun da problem davranışın kaynağı olarak, kaynaştırma tanısına neden olan yetersizliği belirttiği görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerden bazıları öğrencinin bireysel farklılıklarını problem

davranış olarak görmektedirler. Öğretmenlerin sadece % 12' si problem davranışın, ders ya da etkinliğin anlaşılammaması gibi bir nedenden kaynaklandığını düşünmektedir. Öğretmenlerden bazılarının, öğrencinin devam ettiği sınıfın seviyesine uygun olmadığı ve yanlış sınıfa yerleştirildiği için problem davranış sergilediğine ilişkin görüş bildirdiklerine rastlanılmıştır. Ayrıca, problem davranışın kaynağı olarak öğrencide bit olması durumuna ilişkin görüş bildiren öğretmene de rastlanılmıştır. Öğretmenlerin birçoğunun problem davranışın kaynağı olarak öğrencinin kendisine yönelmesi durumunda, problem davranışın net olarak tanımlanmadığından, davranış öncesi ve sonrası olayların incelenmediğinden, davranışın kayıt altına alınıp olası işlevlerinin belirlenmediğinden söz edilebilir.

c. Problem davranışların hemen öncesinde sınıfta yaşananlar

Sınıf öğretmenlerinin, problem davranışların hemen öncesinde sınıfta neler yaşandığına ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, problem davranışların hemen öncesinde sınıfta neler yaşandığı, tablo 4.3.'te sunulmaktadır.

Tablo 4.3. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre problem davranışların hemen öncesinde sınıfta yaşananlar

No.	Kod Başlıkları	f	%
1	Normal bir ders işleme sürecinde gerçekleşmektedir/herhangi spesifik bir olay yaşanmıyor	11	44
2	Öğrenci herhangi bir etkinlikle (görevle) meşgul edilmediğinde	3	12
3	Yeni bir etkinlik (görev) verildiği zamanlar	3	12
4	Etkinlik ya da konunun öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu zamanlar	2	8
5	Öğrencinin yapmak istediği bir davranış engellendiğinde	1	4
6	Öğretmeni ya da arkadaşlarıyla iletişime geçmek istediğinde	1	4

Öğretmenlerin, “Problem davranışların hemen öncesinde sınıfta neler yaşanmaktadır?” sorusuna verdikleri cevaplar, frekans dağılımları ve yüzdeleri tablo 4.3.'te sunulmaktadır.

Tablo 4. 3. incelendiğinde, görüşmeye katılan 11 öğretmenin, problem davranışların hemen öncesinde sınıfta yaşananlar olarak; normal bir ders işleme

sürecinde gerçekleştiğini/herhangi spesifik bir olay yaşanmadığını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca yine aynı soruya; 3 öğretmenin, kaynaştırma öğrencisinin herhangi bir görevle meşgul olmaması, 3 öğretmenin kaynaştırma öğrencisinde yeni bir etkinlik/görev verilmesi, 2 öğretmenin verilen etkinlik ya da anlatılan konunun öğrencinin seviyesinin üzerinde olduğu zamanlar, 1 öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin yapmak istediği bir davranış engellendiğinde, 1 öğretmenin de kaynaştırma öğrencisinin öğretmeni ya da arkadaşlarıyla iletişime geçmek istemesi şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Görüşülen öğretmenlerin, problem davranışların hemen öncesinde sınıfta yaşananlara örnek olarak yukarıda belirtilen kodlara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

"...aslında hiçbir şey yaşanmasına gerek yok direk ortaya çıkıyor." (G 13)

"...sınıfta ders yaparken birdenbire kalkıp başka bir yere yere gidiyor, ikide bir gidiyor tuvalete gidiyor durmadığı için sınıfın dikkatini dağıtıyo dersi işletmiyo bazen dersi böldüğü de oluyo yani." (G 4)

"...şimdi şöyle yani çocuk çok çabuk sıkılıyor. Çok sıkılğan bir çocuk hani u bir şeylerle mutlaka meşgul olması lazım. Eğer ki öyle bir şey örneğin okuma etkinliği yapılırken sırasıyla okuturken beklemekten sıkılıyor. Bu da ne yapıyo işte sağına dönüyor soluna dönüyor, arkadaki arkadaşına işte eee dönüyor onunla konuşmaya çalışıyor yanındakiyle konuşmaya çalışıyo. Eee o tür şeyleri davranışlar gözlemliyorum yani. " (G 8)

"...özellikle engellendiği zaman, yapmak istediği davranış engellenmeye çalıştığı an hırçınlaşıyor ve bu durumu yani duygusunu farklı yöntemlerle dışa vuruyo. Vurma, bağırma, itme gibi. Yani engellenmicek, o an ne yapmak istiyosa ona izin verilmek zorunda." (G 25)

"...derse katılmaya çalışırım ama dediğim gibi yani çok hızlı bi şekilde yapmaya çalışıp u yarım yamalak bitiriyor. Bittikten sonra da arkadaşlarıyla iletişime geçmeye çalışıyor veya benimle konuşmaya çalışıyor ve izin almadan parmak kaldırmadan benim dinlemediğimde bile, sırtım dönükken bile arka tarafımdan konuşmaya çalışıyor benimle." (G 3)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin problem davranışların hemen öncesinde sınıflarında yaşananlara ilişkin görüşleri birbirinden farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yüzde kırk dördü problem davranışların hemen öncesinde herhangi bir olay yaşanmadığına, problem davranışın birdenbire ortaya çıktığına ilişkin görüş bildirmiştir. Bu durumda, öğretmenlerin davranış öncesinde, davranışa ilişkin nedenleri kayıt altına almadıkları düşünülmektedir çünkü her davranışın bir işlevi vardır. Problem davranışların işlevlerini de 4 grupta ele alabiliriz. Bunlar; sosyal ilgi ve dikkat elde etme, nesne elde etme, duyuşsal uyarı elde etme ya da kaçma/kaçınmadır (Chandler ve Dahlquist, 2002). Görüşmeye katılan diğer öğretmenlerden bir kısmının ders esnasında verilen etkinliğin ya da görevin anlaşılabilmesi durumunda problem davranışın ortaya çıktığına ilişkin görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca öğrencinin yapmak istediği bir davranış engellendiğinde ve öğretmeni ya da arkadaşlarıyla iletişime geçmek istediğinde problem davranışın ortaya çıktığına ilişkin öğretmen görüşlerine de rastlanılmıştır.

d. Problem davranışların hemen sonrasında sınıfta yaşananlar

Sınıf öğretmenlerinin, problem davranışların hemen sonrasında sınıfta neler yaşandığına ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, problem davranışların hemen sonrasında sınıfta neler yaşandığı, tablo 4. 4.'te sunulmuştur.

Tablo 4. 4. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre problem davranışların hemen sonrasında sınıfta yaşananlar

No.	Kod Başlıkları	f	%
1	Ders akışının bozulması, öğrencilerin dikkatlerinin dağılması	18	72
2	Herhangi bir sorun yaşanmaması	7	28

Görüşmeye katılan öğretmenlere “Problem davranışların hemen sonrasında sınıfta neler yaşanmaktadır?” sorusuna verdikleri cevaplar, frekans dağılımları ve yüzdeleri tablo 4. 4.'te sunulmaktadır.

Tablo 4.4. incelendiğinde görüşmeye katılan 18 öğretmenin, ders akışının bozulduğu, öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığına ilişkin görüş belirtirken, 7 öğretmenin de problem davranışın ardından herhangi bir sorun yaşanmadığına ilişkin görüş belirttiği görülmektedir.

Problem davranışların hemen sonrasında sınıfta yaşananlara yönelik olarak öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Yani şöyle başta ilk zamanlar diğer çocuklar tepki veriyolar hemen dersi bırakıyolar ona odaklanıyolar çünkü. Sınıfta gezinen gezinmemesi için gezinen birisi varken hemen ona odaklanıyolar tabi ki sınıfın dikkati dağılıyor," (G 2)

"...dikkat dağılıyo tabi. İşte şimdi tam böyle dikkati topladım diyorsun. Dikkati topladım diyorsun. Çocukların bi tanesine bi şey yapınca, o geliyo şikâyeteye ya da ağlamaya başlıyo ve sınıfın bütün düzeni bozuluyo. Ondan sonra ben hadi, zaten birinci sınıf çocuğunun dikkati çok kısa süreli. O kısa sürede ordan birisi çıkar da bu bana bunu yaptı falan dersin ıı derse ben de onunla konuşmak için konuşmaya başlarsam, tümünden dikkat dağılıyo." (G 5)

"İıı işte diğer çocuklardan tepkisel davranışlar görüliyo, o çocuğu istemediklerine dair. O burda olmasın, gitsin. Yani ben, ıı onun farklılıklarını anlattım, onun nasıl ıı davrandığını, aslında bunu bilerek yapmadığını, yani tamamen, rahatsız ettiğini bilmeden yaptığını anlatmama rağmen bunu anlamak istemiyolar. Yani, biz buna uyum sağlamak istemiyoruz tavrı var.

A: Yani, ders bölünüyor?G 25: Tabi tabi tabi. Ders bölünüyo, kavga çıkıyo, uzuyo... Yani bir ders boyunca bunu konuştuğumuz oluyo. Bir ders saati boyunca." (G 25)

"...sorusunun cevabını verdikten sonra işte bi sorun yaşamıyoruz. Bi problem olmuyo. (G 18)

" Aslında çocuğun, yılların vermiş olduğu sınıftaki dışlanmanın etkisinde olduğunun farkına vardım. O dışlanmadan dolayı ""ben de varım"" ı göstermekti. Biz onun var olduğunu kabul ettirdik. Bu problemler bitti. " (G 19)

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin yüzde yetmiş ikisinin, problem davranışların hemen sonrasında sınıfta neler yaşandığına ilişkin olarak ders akışının bozulduğu öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durumda problem davranışla ilgilenildiği, problem davranışın görmezden gelinmediği düşünülmektedir. Görüşmeye katılan diğer öğretmenler, problem davranışın hemen ardından herhangi bir sorun, bir olay yaşanmadığına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu durumda problem davranışın görmezden gelindiğinden, ders akışına normal süreçte olduğu gibi devam edildiğinden söz edilebilir.

4.1.2 Tema II: Problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme stratejileri:

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, sınıflarında olası problem davranışların ortaya çıkmaması için uyguladıkları önleme stratejileri ve kaynaştırma öğrencilerinin sergilemiş olduğu olumlu davranışları destekleme ve kalıcılıklarını sağlama sürecinde yaptıkları çalışmalara ilişkin veriler aşağıda belirtilmiştir.

a. Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında olası problem davranışların ortaya çıkmaması için uyguladıkları önleme stratejilerine ilişkin görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında olası problem davranışların ortaya çıkmaması için uyguladıkları önleme stratejilerine ilişkin görüşleri tablo 4. 5.'te sunulmuştur.

Tablo 4. 5. Sınıf öğretmenlerinin problem davranışların ortaya çıkmaması için uyguladıkları önleme stratejileri

No	Kod Başlıkları	f	%
1	Belirli bir stratejiden yararlanılmıyor	7	28
2	Ders etkinliklerinin kaynaştırma öğrencisinin seviyesine uygun seçilmesi	6	24
3	Kaynaştırma öğrencisi ile bire bir ilgilenme	3	12
4	Öğrenciye söz hakkı verme, öğrenciyi derste aktif hale getirme	3	12
5	Öğrencinin, arkadaşlarıyla olan arkadaşlık ilişkilerini geliştirme	2	8
6	Öğrenciyle ders öncesi ödül anlaşması yapma	2	8
7	Öğrenci ile sınıf dışında görüşmeler yapma	2	8
8	Öğrenci ile sınıf kuralları üzerine konuşmak	2	8
9	Etkinlik öncesi öğrenciyi etkinlikle ilgili bilgilendirmek	1	4
10	Öğrencinin oturduğu yerin değiştirilmesi	1	4

Öğretmenlerin, “Problem davranışlar ortaya çıkmadan önce ne tür önleme yöntemleri (stratejileri) kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar, frekans dağılımları ve yüzdeleri tablo 4. 5.’ te sunulmaktadır.

Tablo 4.5. incelendiğinde, görüşülen öğretmenlerden 7’sinin herhangi bir stratejiden yararlanmadığına yönelik görüş bildirdiği görülmektedir. Bu koda ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...ona özel bir şey yapmıyoruz dersimize başlıyoruz girişini yapıyoruz meraklandırıyoruz ama bi şekilde o kopuyor, sistem dışına çıkıyor ” (G 13)

“ ...açıkçası bi şeyi önleyemiyorum onu, yani o esnada aklına ne geleceğini ben kestiremeyeceğim için önlem alamıyorum yani bu konuda. Ya, onunla alakalı bi şey” (G 18)

“...yaa önlem nasıl önlem önlediğin değil de zaten önlenmiyor doğru dürüst zaten o kendi istediğini yapmak istediği için bi şey yapamıyoruz.” (G 4)

“Sınıf öğretmenlerinin problem davranışların ortaya çıkmaması için uyguladıkları önleme stratejileri” alt temasına ilişkin olarak görüşülen 6 öğretmenin, ders etkinliklerini kaynaştırma öğrencisinin seviyesine uygun seçilmesi, 3 öğretmenin, kaynaştırma öğrencisi ile bire bir ilgilenme, 3 öğretmenin, öğrenciye söz hakkı verme, öğrenciyi derste aktif hale getirme, 2 öğretmenin, öğrencinin, arkadaşlarıyla olan arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, 2 öğretmenin, öğrenciyle ders öncesi ödül anlaşması yapma, 2 öğretmenin, öğrenci ile sınıf dışında görüşmeler yapma, 2 öğretmenin, öğrenci

ile sınıf kuralları üzerine konuşma, 1 öğretmenin, etkinlik öncesi öğrenciyi etkinlikle ilgili bilgilendirme, 1 öğretmenin de öğrencinin oturduğu yerin değiştirilmesi şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Yukarıda belirtilen kodlara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"...yani ne tür mesela eğer çocuk hangi derste zorlanıyo Türkçede mi zorlanıyo matematikte mi zorlanıyo zorlandığı veya anlayamadığı noktalar onun gezeceği hareketleri için ona önceden etkinlik hazırlıyorum derste o konuyu diğerleriyle işlerken ona hazırladığım etkinliği veriyorum onu belli bi süre götürüyorum." (G 2)

"...işte defterini kitabını çıkarıyorum önüne koyuyorum belki alışır diye alışmadı yapmadı ama gene benim başımda dikilip birebir ya o çocuğun birebir ilgilenmesi gerekiyor her şeyin başında birisiyle yapması gerekiyor kendi başına hiç bi şey yapmıyor." (G 20)

"...uu olabildiğince mesela onu derse katmaya çalışıyorum işte uu problem soruyorsam Cevat'ın adını kullanıyorum. Dikkatini çeksın uu onu da ilgilendirdiğini düşünsün diye ya da Cevat bu konuda sen ne düşünüyorsun bu konuda sen ne söylemek istersin bu davranışı sen gerçekleştiriyor musun? Şeklinde hani onu derse katma derse bi şekilde çekme amaçlı uu yöntemler kullanıyorum." (G 15)

"...işte bu biterse uu yapıştırma ödülü işte çikolata şeker vs. kalem, bu gibi ödülleri. Onu kullanıyorum." (G 24)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin, sınıflarında olası problem davranışların ortaya çıkmaması için uyguladıkları önleme stratejilerine ilişkin görüşleri birbirinden farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yüzde yirmi sekizi belirli bir stratejiden yararlanmadığına ilişkin görüş bildirmiştir. Bunun nedeninin uygulayabilecekleri önleme stratejilerini bilmemelerinin olabileceği düşünülmektedir. Diğer öğretmen görüşleri sırasıyla; ders etkinliklerinin kaynaştırma öğrencisinin seviyesine uygun seçilmesi, kaynaştırma öğrencisi ile bire bir ilgilenilmesi, öğrenciye söz hakkı verilmesi-öğrencinin derste aktif hale getirilmesi, öğrencinin, arkadaşlarıyla olan

arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi, öğrenciyle ders öncesi ödül anlaşması yapılması, öğrenci ile sınıf dışında görüşmeler yapılması, öğrenci ile sınıf kuralları üzerine konuşulması, öğrencinin oturduğu yerin değiştirilmesi, etkinlik öncesi öğrencinin etkinlikle ilgili bilgilendirilmesidir. Bu alt temaya ilişkin görüşlerin bu kadar farklılık göstermesinin nedenleri arasında, kaynaştırma öğrencilerinin bireysel özelliklerinin farklı olması, problem davranışın kendisinin farklı olması ve öğretmenlerin problem davranışların önlenmesine yönelik bilgi birikimlerinin farklı olması olabileceği düşünülmektedir.

b. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin sergilemiş olduğu olumlu davranışları destekleme ve kalıcılıklarını sağlama sürecinde yaptıkları çalışmalar

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, kaynaştırma öğrencilerinin sergilemiş olduğu olumlu davranışları destekleme ve kalıcılıklarını sağlama sürecinde yaptıkları çalışmalara ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, kaynaştırma öğrencilerinin sergilemiş olduğu olumlu davranışları destekleme ve kalıcılıklarını sağlama sürecinde yaptıkları çalışmalara ilişkin veriler tablo 4. 6.' da şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 4. 6. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin sergilemiş olduğu olumlu davranışları destekleme ve kalıcılıklarını sağlama sürecinde yaptıkları çalışmalar

No	Kod Başlıkları	f	%
1	Sosyal Pekiştireçleri Kullanma	14	56
2	Sembol Pekiştireçleri Kullanma	7	28
3	Davranışlar Üzerine Öğrencilerle Konuşmak	5	20
4	Nesne Pekiştireçleri Kullanma	4	16
5	Birincil Tür Pekiştireçleri Kullanma	3	12
6	Etkinlik Pekiştireçleri Kullanma	1	4
7	Aile İle İşbirliğine Gitmek	1	4

Görüşmeye katılan öğretmenlerin “Kaynaştırma öğrencinizin sergilemiş olduğu olumlu davranışlarını destekleme ve kalıcılıklarını sağlama sürecinde yaptığınız çalışmalar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar, tablo 4. 6.'daki şekilde kodlanmıştır.

Tablo 4.6. incelendiğinde “Kaynaştırma öğrencinizin sergilemiş olduğu olumlu davranışlarını destekleme ve kalıcılıklarını sağlama sürecinde yaptığınız çalışmalar nelerdir?” sorusuna ilişkin 14 öğretmenin yanıtları, sosyal pekiştireçleri kullanma olarak kodlanmıştır. Bu kodlamaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“...başını okşamak işte,” “bak işte sen yapabiliyorsun gibi böyle sözel ifadelerle onu onore etmeye çalışıyorum” (G 1)

“ ...sözel olarak ödüllendirmeler. Diğer arkadaşlarına uı tahtaya falan çıkartıp ona onore edici konuşmalar yaparım.” (G 10)

“...çocukları ödüllendirerek, yüreklendirerek olumlu hale getiriyoruz, kalıcı hale geliyor zaten. Doğru yaptıklarını ödüllerle, aferin dersek zaten o zaman kalıcı hale gelir” (G 11)

“...hepsinin olumlu bi davranışı olduğunda bunun çok güzel olduğunu arkadaşlarına da göstermek adına üzerine konuşuyoruz uı çeşitli örneklerle de başvurarak bu davranışın aslında ne kadar güzel olduğunu, herkesin bı gibi olumlu davranışlar sergilemesinin ne kadar, bizim iyiliğimiz için olduğunu anlatma yoluna gidiyorum. İı yapan kişiyi de sürekli tabii ki bi şekilde takdir ediyoruz. Arkadaşları da duyduğunda daha da hoşuna gidiyo tbii ki. Onore olmuş oluyor.” (G 12)

“işte bak ne kadar da güzel olmuş. Bakın çocuklar işte uı Yunus Emre’nin ya da Mehmet Furkan’ın yaptığını bütün sınıfa gösterdiğimiz zaman veya onların yaptığının bi tanesini etkinlik tablosuna astığımız zaman onlar daha çok motive oluyorlar.” (G 19)

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin sergilemiş olduğu olumlu davranışları destekleme ve kalıcılıklarını sağlama sürecinde yaptıkları çalışmalara ilişkin tablo 4.10’daki kod başlıkları incelendiğinde 7 öğretmenin, davranışlar üzerine öğrencilerle konuşmak, 5 öğretmenin nesne pekiştireçlerini kullanma, 4 öğretmenin birincil tür pekiştireçler kullanma, 3 öğretmenin sembol pekiştireçleri kullanma, 1 öğretmenin öğrencinin ailesi ile işbirliğine gitme ve 1 öğretmenin de etkinlik pekiştireçleri kullanmaya dair görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerden bir bölümü şu şekildedir:

“ ...hediye kitaplar,.....uzun vadede aile ile işbirliğine gidiyorum” (G 2)

"...aslında sürekli konuşarak hani terapi yöntemi gibi" (G 6)

"...olumlu davranışta onun olumlu davranış sergilediği zaman zaten işte teneffüslerde arkadaşlarıyla oyun oynaması ya da bazı derslerde beden eğitimi, müzik gibi derslerde arkadaşlarına katılarak onlarla beraber vakit geçirmesi onun çok sevdiği şeyler ya da demin de söylediğiniz gibi övücü sözler olsun alkışlatma olsun olumlu davranışlar gerçekleştiği zaman biz yapıyoruz işte bu şekilde yaptığımız zaman birazcık daha pekişmiş oluyor. Olumlu davranışları daha olumlu davranışlar oturmaya başlıyor." (G 9)

"...mesela bi kalem alma, kitap alma uı bi işte gofret veririm yerine göre yani çok cazip gelir ona bi çikolata verirsın çok şey gelir. " (G 10)

"...şeker, ne biliyim totitop, halley, bisküvi tarzında. Oşekilde ödüllendirerek. O da zaten hevese geliyor öyle." (G 11)

"...ufak tefek çocukların genelinde uı başarılı olduklarına şekerle, küçük şekerlerle ödüllendirmelerimiz var." (G 12)

"...boyamalar yapıyoruz. Genelde bu tarzda etkinlikler..." (G 14)

"...uıu onun dışında çocuklarla uı sürekli konuşuyoruz." G 15,

"...mesela sınıfımızda bizim şey var davranışlarla ilgili yıldız koyuyoruz mesela, gülen yüz koyuyoruz. Onları koyuyorum herhangi bi hani olumlu davranışını gördüğümde, sergilediğinde, arkadaşlarıyla ilişkilerinde derste, o tür çalışmalar yapıyorum yani. Yıldız veya gülen yüz koyma." (G 16)

"...Hicran'a ben hatta bunu yaparken de bir hafta boyunca değil de işte bugün hiç bi şey yapmadan dur tamam sana yıldız şey yapçaz işte öğrencilere diyorum, yapalım mı çocuklar, tamam yapalım öğretmenim falan" (G 17)

"...sembolik pekiştireçler yeterli oluyo bu durum için." (G 18)

"...yıldız iğneliyorum mesela o günkü davranışı güzel olan çocuklara ee davranışlarından dolayı güzel olanlara kaç yıldız topladı bu hafta sonu falan gibi ee bu kadar" (G 24)

Bu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sergilemiş olduğu olumlu davranışları destekleme ve kalıcılıklarını sağlama sürecinde yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinin birbirinden farklılık gösterdiği görülmektedir. Görüşmeye katılan

öğretmenlerin yarısından fazlasının bu süreçte sosyal pekiştireçlerden yararlandıkları görülmektedir. Sosyal pekiştireçlere ulaşımın kolay olması, ekonomik olması, zaman gerektirmemesi vb. kolaylıklarından dolayı daha fazla tercih edildiği düşünülebilir. Sosyal pekiştireçlerin ardından gelen pekiştireç türü sembol pekiştireçlerdir. Görüşmeler esnasında öğretmenlerin, sembol pekiştireçleri dönüştürülebilir sembol pekiştireç şeklinde kullanmadıkları belirlenmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenler sembol pekiştireçleri sadece defterine yıldız atma, panoya gülen öğrenci adının yanına gülen yüz yapıştırma şeklinde kullanmaktadırlar. Görüşmeye katılan diğer öğretmenlerin bir kısmının olumlu davranışlarına arttırılması ve kalıcılığının sağlanması konusunda öğrencilerle davranışlar üzerine konuşmalardan yararlandıkları görülmektedir. Ayrıca bu konu ile ilgili farklı görüşlerin sırasıyla, nesne pekiştireçleri kullanma, birincil tür pekiştireçleri kullanma, etkinlik pekiştireçleri kullanma ve aile ile işbirliğine gitmek olduğu görülmektedir.

4.1.3 Tema III: Problem davranışların çözümünde sınıf öğretmenlerinin yararlandıkları müdahale stratejileri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre; problem davranışlar ortaya çıktığında yararlandıkları müdahale stratejileri, uyguladıkları müdahalelerin etkilerini nasıl değerlendirdikleri, uygulamış oldukları önleme ve müdahale stratejileri ne derece işe yaradığı, kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışların önlenmesinde ya da çözümünde işbirliği içerisinde olduğu kişilere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

a. Sınıf öğretmenlerinin, problem davranışlar ortaya çıktığında yararlandıkları müdahale stratejileri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, problem davranışlar ortaya çıktığında yararlandıkları müdahale stratejilerine ilişkin veriler aşağıda belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, problem davranışlar ortaya çıktığında yararlandıkları müdahale stratejileri tablo 4. 7’de şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 4.7. Sınıf öğretmenlerinin, problem davranışlar ortaya çıktığında yararlandıkları müdahale stratejileri

No	Kod Başlıkları	f	%
1	Sözel uyarıda bulunmak	11	44
2	Problemin kaynağını bulup gidermeye çalışmak	7	28
3	Yeni bir etkinlik (görev) vermek	3	12
4	Belirli bir müdahale yok	3	12
5	Sınıf kurallarını hatırlatmak	2	8
6	Ortamdan uzaklaştırmak	2	8
7	2. tip ceza vermek	2	8
8	Diğer	4	16

Öğretmenlerin, “Problem davranış ortaya çıktığında ne tür müdahalelerde bulunuyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar, frekans dağılımları ve yüzdeleri tablo 4. 7.’ de sunulmaktadır.

Tablo 4. 7. incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmenlerden 11’inin sözel uyarıda bulunduklarına ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir.

Yukarıdaki koda ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“...sözlü uyarılarda bulunuyorum.” (G 6)

“ Sözlü uyarıda bulunuyoruz yani sözlü uyarıda bulunup tekrar çalışmasına yönlendiriyorsun.”(G 7)

“...sözle uyarılar.” (G 10)

“...yani sözlü uyarırım.” (G13)

“ Melihacım otur canikorum, canikom, aşkitom diyorum, onu gerçekten de diyorum ama o saniyelik oluyo dakkalık oluyo yani. Oturuyorsam oturuyor. Melihacım bak dinle diyorum, dikkati dağıtma diyorum sessiz ol, arkadaşlarını meşgul etme diyorum. O anlık onu yapıyo ama sonra tekrar devam ediyö aynı davranışa. Yani sürekli uyarıda bulunmak zorunda kalıyorum.” (G 16)

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, problem davranışlar ortaya çıktığında yararlandıkları müdahale stratejilerine ilişkin olarak 7 öğretmenin problemin kaynağını bulup gidermeye çalışmak, 3 öğretmenin yeni bir etkinlik (görev) verme, 3 öğretmenin belirli bir müdahale olmadığına, 2 öğretmenin sınıf kurallarını hatırlatmak, 2

öğretmenin ortamdan uzaklaştırmak, 2 öğretmenin de 2. tip ceza vermek şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Bu görüşlere ilişkin örnekler şu şekildedir:

"...ne tür müdahalede bulunuyorum mesela etkinlik değiştirmeye çalışıyorum veya uı bi yere gidip gelinecekse, o ders saatinde sınıf okul binası içerisinde herhangi bir işlem varsa onu ona veriyorum. Gidip gelip hareket etsin diye, o şekilde yapıyorum tahta silme görevini benim masamın üzerindeki bazı eşyaları alıp yerleştirme görevini bazen verebiliyorum ona çok zorlandığım zaman." (G 2)

" ...bazen şeyi, ortamı değiştirme yani kendini sınıf dışına çıkardığım zaman da daha ciddi gibi görüyor o daha iyi oluyor." (G 9)

" ...soru soruyorum neden yapmıcağsın diye. Canım istemiyo diyo zorlamıyorum çocuğu. Otur diyorum o zaman. Çünkü zorlanmaz o çocuk." (G 11)

"...yanına gidiyorum. İşte özellikle konuşuyorum. Anlatıyorum tekrar. Uı hatta bazen eline kalemi tutturuyorum. Uı oturmasını sağlıyorum." (G 24)

" ...olayı anlamaya çalışıyorum önce. Her iki tarafı dinliyorum sonra, her iki tarafın da nerde hata yaptığını, karşılıklı olarak söylemeye, buldurmaya çalışıyorum, onlara buldurmaya çalışıyorum. Kendim söylüyorum, bunu yapmasaydı bu problemin çıkmayacağını, sonucuna varmaya çalışıyoruz yani bi dahaki sefere bu olay olduğunda demek şunlara şunlara dikkat edecekmişiz gibilerinden sonuca varıyoruz." (G 25)

Görüşmeye katılan 4 öğretmenin yanıtları, araştırmacı tarafından “diğer” kategorisine yerleştirilmiştir. Bu kategorideki öğretmen görüşleri incelendiğinde, problem davranışlar ortaya çıktığında yararlandıkları müdahale stratejilerine yönelik olarak, aile ya da okul idaresine söylemekle tehdit etmek, davranış tablosuna işaretlemeler yapmak, ders çıkışında öğrenciyle bire bir görüşmek ve görmezden gelmek olarak ifade ettikleri görülmüştür. Bu kategorideki öğretmen görüşleri şunlardır:

"...hani annene söylerim ya da babana söylerim ki anne baba eğer bunun üzerinde hiç bi şey yapmıyolarsa o belli oluyo zaten uı baba diyo ki mesela tamam bu akşam konuştuk bi daha yapmıcağ diyo ya da anne diyo bu akşam güzel konuştuk bi daha yapmıcağ diyo. Sonra diyorum ki bak seni uı şey müdür

kızıyo u yani böyle yaparsan kızıyo. Seni müdürün yanına götürüyim mi, şimdi müdürün yanına götürüyim mi dediğin zaman bu birazcık daha, şimdi birinci sınıfta olduğu için korkuyo.(G 5)

“...ders sonunda mesela işte özel görüşme yaparak çözmeye çalışıyoruz.” (G 6)

“...eğer çok hafifse yani mesela dersi dağıtmayacak ya da uı çocukların dikkatini dağıtmayacak şekildeyse bazen görmemezlikten gelebiliyorum.”(G 15)

“...evet. Sözel uyarılarda. Bi de şeyimiz var bizim. Davranış şeyimiz var. 11 tane davranışımız var sınıf içersinde. Kural davranışlar. Her bi yaprak bi kuralı ifade ediyö. Şimdi her, o kurala her uyulmadığında u tahtanın önünde bi nokta koyuyoruz o yaprağa. Hafta boyunca kurala uyan öğrencilere, şey yıldız yapııştırıyoruz çiçeğine. Tabi doğal olarak Hicran'ın hiç çiçeğin şeyi yok. Bi kaç yapıştırdık yıldız. Fakat u sınıfta dağılmalar gözlemlediğim için biz ona yapıştırmıyoruz.” (G 17)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin problem davranışlar ortaya çıktığında yararlandıkları müdahale stratejilerine ilişkin görüşleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bu görüşleri sırasıyla; sözel uyarıda bulunma, problemin kaynağını bulup gidermeye çalışma, yeni bir etkinlik (görev) verme, sınıf kurallarını hatırlatma, ortamdan uzaklaştırma ve 2. tip ceza vermedir. Ayrıca 3 öğretmenin de herhangi bir müdahalede bulunulmadığına ilişkin görüş bildirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin, ayrımlı pekiştirme, işlevsel değerlendirme ya da olumlu davranışların desteklenmesi gibi özel gereksinimli bireylerde davranış değiştirme stratejilerinden yeterince yararlanmadıkları düşünülmektedir.

b. Sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları müdahalelerin etkilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, uyguladıkları müdahalelerin etkilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin veriler aşağıdaki sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin, uyguladıkları müdahalelerin etkilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri tablo 4. 8’ de şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 4.8. Sınıf öğretmenlerinin, uyguladıkları müdahalelerin etkilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin veriler

No	Kod Başlıkları	f	%
1	Herhangi bir kayıt tekniği kullanılmıyor	17	68
2	Gözlem yolu ile değerlendirme	8	32
3	BEP üzerine not alma	2	8
4	Davranış çizelgesi raporu tutma	1	4
5	Davranış düzeyi belirleme testi	1	4
6	Ünite sonu değerlendirmesi	1	4

Öğretmenlerin, “Uyguladığınız müdahalelerin etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar, frekans dağılımları ve yüzdeleri tablo 4. 8.’ de sunulmaktadır.

Tablo 4. 8. incelendiğinde, görüşmeye katılan 17 öğretmenin, değerlendirme aşamasında herhangi bir kayıt tekniği kullanmadığına ilişkin görüş bildirdiği görülmektedir. Bu kodlamaya ait öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Ya şimdi çocuk bi şey yapmadığı için, doğru dürüst BEP planını uygulayamıyoruz zaten. Devamsızlığından dolayı. Bi şey yapmadığından... Yani sınıfa gelse de çocuk bi şey yapmıyor ki. Yani yaptıramıyorsun. Yaz “e” diyorsun. Aradan iki dakika sonra hadi “e” yaz, yapamıyor, yazamıyor, üzerinden gidemiyor yani kasları bi defa zayıf en başta. “Kasları zayıf olduğu için. Zaten zihinsel engeli de var çocuğun. Şey uı bi etkinlik yapamıyoruz.” (G 1)

“...herhangi bir çizelge uı bir belge tutmuyorum açıkçası yok.” (G 12)

“Öğrenciyle tuttuğum ayrı bi gözlem yok. Bi tek kaynaştırma BEP imiz var o kadar. Şimdi var dersem yalan olur.” (G 16)

“ Eee çok aşırı derece sorunlarla karşılaşmadığımız için biz gözlem tutmuyoruz çünkü dinliyolar problem devam etmiyo zaten karşılaştığımız hırçınlık problemler zaman zaman her zaman değil sürekli karşılaştığımız bi şey değil.” (G 21)

Tablo 4. 8'i incelediğimizde, görüşmeye katılan öğretmenlerden 8'inin, "Uyguladığınız müdahalelerin etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna yanıt olarak, gözlem yoluyla değerlendirme yaptıklarına, 2'sinin BEP üzerine alarak değerlendirme yaptıklarına, 1'inin davranış çizelgesi raporu tuttuğuna, 1 öğretmenin davranış düzeyi belirleme testi yaptığına, 1 öğretmenin de ünite sonu değerlendirmesi yaptığına ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu kategorilere ait öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

"...BEP planının altına çok özel bi şey varsa, yani çok özel derken çok bariz sürekli yaptığı bi davranış var; çocuk sürekli sınıfta geziniyo veya çocuk etkinliği bitirdikten sonra arkadaşlarını çok rahatsız ediyö, konuşuyo, bağıriyo şarkı söylüyor sıraya vuruyo bitane altına her yerine vuruyo. Mesela o davranışı, sınıf içinde beni çok rahatsız ediyö öğrenciyi çok rahatsız eden davranışı altına not düşüyorum mesela öğrencinin şöyle bi ters hareketi var gibi uuu zaman içerisinde ne tür önlemler almışsam kendim onları not düşüyorum altına en sonda sene sonunda yada dönem sonunda çocukta gelişen gelişmeyi not alıyorum yani ne kadar yol katettiğini önceden sürekli kalkıyodu 40 dakikada ki kalkıyodu gerçekten doktora gidip geldikten ilaçtan sonra çocuk ilk 20 dakika çok güzel ders dinliyo ondan sonra hareketleniyo ufak tefek ama yine çok rahatsız edici değil bunları not alıyorum" (G 2)

"...Gözlemlerim var. Evet. Gözlem yaparım genelde gözlemlerim vardır." (G 10)

"...Eeeeeee gözlem şeyler var, gözlem yapıyoruz gözlemimizde yaptığımız çalışmalarda çocuğun davranışlarında bir farkındalık yaratmışsak, o yöntemi devam ettiriyoruz. " (G 14)

"...Sadece akademik olarak ta değil davranış olarak ta bi düzey belirleme testi uyguladık uı çıtamız oydu ona göre hareket ettik. O testin dördüncü sınıf sonunda olması gereken düzeyden çıtamıza göre bir hedef belirledik. Beplere göre." (G 23)

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin uyguladıkları müdahalelerin etkilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri birbirinden farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin yarısından fazlasının (%68) değerlendirme esnasında herhangi bir kayıt tekniğinden yararlanmadıkları görülmektedir. Bunun nedeninin, davranış kayıt tekniklerini bilmemeleri olabileceği düşünülmektedir. Bu alt temaya ilişkin diğer öğretmen görüşleri şu şekildedir: gözlem yolu ile değerlendirme, BEP üzerine not alma, davranış çizelgesi raporu tutma, ünite sonu değerlendirmesi ve davranış düzeyi belirleme testi uygulamadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin yalnızca yüzde dördü davranış çizelgesi raporundan söz etmiştir. Problem davranışa yönelik uygulanan müdahalelerin etkilerinin değerlendirilmesi aşamasında çeşitli kayıt tekniklerinden yararlanması durumunda davranışın daha somut olarak gözlenebileceği ve uygulanan müdahalenin etkili olup olmadığının belirlenebileceği düşünülmektedir.

- c. Sınıf öğretmenlerinin uygulamış oldukları önleme ve müdahale stratejileri ne derece işe yaradığına ilişkin görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerinin ne derece işe yaradığına ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin, uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerinin ne derece işe yaradığına ilişkin görüşleri tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Sınıf öğretmenlerinin uygulamış oldukları önleme ve müdahale stratejileri ne derece işe yaradığına ilişkin veriler

No	Kod Başlıkları	f	%
1	İşe yaramaktadır	9	36
2	Az işe yaramaktadır	8	32
3	İşe yaramamaktadır	8	32

Öğretmenlerin, “Uygulamış olduğunuz önleme ve müdahale stratejileri ne derece işe yaramaktadır?” sorusuna verdikleri cevaplar, frekans dağılımları ve yüzdeleri tablo 4.9.'da sunulmaktadır.

Tablo 4.9. incelendiğinde, 9 öğretmenin uygulamış oldukları önleme ve müdahale stratejilerinin ne derece işe yaradığına ilişkin olarak; az işe yaradığı şeklinde

görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna örnek olarak bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"...Az." A: Yani öğrencinin problem davranışları genel olarak devam ediyor mu? G3: Genel olarak devam ediyor. İu çünkü uı dikkat dağınıklığı var bir de ailesiyle problemleri her zaman devam ediyö yani şimdi ağacı düşünün toprağı değişmezse ağaçtaki, ağacın büyümesi gelişmesi yine aynı şekilde devam edecek. " (G 3)

"...3 dakika 5 dakika yani onun haricinde yine eskiye dönüyoruz." (G 8)

"...ya hepsi işe yarıyor diye bi şey yok ama sınıfta genelde u iyi yani şu anda geldikleri, mesela nakil gelen öğrencilerim var bu sene. İu geldiği gibi değil. Kurallara uymayı yavaş yavaş alışkanlık haline getiriyor, öğreniyor çocuklar." (G 10)

Tablo 4.9. incelendiğinde, "Uygulamış olduğunuz önleme ve müdahale stratejileri ne derece işe yaramaktadır?" sorusuna yanıt olarak 8 öğretmenin, az işe yaramaktadır şeklinde, 8 öğretmenin de işe yaramamaktadır şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlere ilişkin örneklerden bazıları şunlardır:

" İummm. Genel olarak başarılı olduğunu söyleyebilirim. Bu konularla ilgili çünkü çok büyük sıkıntı yaşamadık. İnşallah da yaşamayız. Ufak tefek sorunlarda da çözdüğünüz zaman, çocuklar da sağolsunlar bu konuda uı anlayışlılar. Anlatılanı gerçekten uygulamaya çalışıyorlar ve sorun olmuyor genel olarak başarılı oluyoruz yani uygulamada." (G 12)

"...genelde etkili oluyor yani gözlemle yaptığım görüşmeler sonucunda benim çocuklarla yaptığım konuşmalar, verilen ödül ve cezalar kötü davranışlarda önleyicilik rolü üstleniyor." (G 14)

" İuu çoğu dönemde işe yaradığını düşünüyorum. Yani u genelde verdiğim faaliyetler çok hoşuna gidiyodu bi de bi şeyleri yaptığını görmek Cevat'ın çok hoşuna gidiyor." (G 15)

"...demek ki hiç bi işe yaramadı. Çocuk da bi şey elde edemediğimize göre, hiç bi şey elde edemediğimize göre, yani olumlu bir adım, sadece çocuk uıı kurallara uymayı, sınıf içi kurallara uymayı, zil çalınca girip çıkmayı, yerinde oturmayı yani bunları kazandırabildik. Başka bi şey yapamadık." (G 1)

“ ...ya bu çocukta pek te işe yaramadı aslında yani bu çocukta çok da fazla netice alamadık. Yani sonuçta sınıf ortamını sevmiyor eee bi yerde oturup kalmayı sevmiyor ee ve kendi hareketlerine başkalarına da ortak ediyor ve dolayısıyla, normal sınıf ortamı uygun değil yani kısacası sadece ve sadece özel eğitim okulunda özel ilgilenilmesi gereken bir çocuk yani kaynaşamaz. Sınıfıyla kaynaşması mümkün değil ordaki arkadaşlarının motivasyonunu dağıtır.” (G 13)

“ ...çok da işe yaramamaktadır. İşte bu konuda bana bilgi verilsin yani. Ben çok işe yarar bulmuyorum bunu ama yapacak başka şey de bulamıyorum.” (G 16)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerinin ne derece işe yaradığına ilişkin görüşleri birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yüzde otuz altısı, yararlandıkları stratejilerin işe yaradığı yönünde, yüzde otuz ikisi az işe yaradığı yönünde ve yüzde otuz ikisi işe yaramadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Yararlandıkları stratejilerin işe yaramadığı yönünde görüş bildiren öğretmenlerin, problem davranışların işlevlerini belirlememiş, davranışları kayıt altına almamış ve istikrarlı bir strateji uygulayıp değerlendirme yapmadıkları düşünülebilir.

d. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışların önlenmesinde ya da çözümünde işbirliği içerisinde olduğu kişiler

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışların önlenmesinde ya da çözümünde işbirliği içerisinde olduğu kişilere ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışların önlenmesinde ya da çözümünde işbirliği içerisinde olduğu kişiler tablo 4. 10.’ da şu şekilde gösterilmiştir.

Tablo 4. 10. Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışların önlenmesinde ya da çözümünde işbirliği içerisinde olduğu kişiler

No	Kod Başlıkları	f	%
1	Kaynaştırma Öğrencinin Ailesi	24	96
2	Okuldaki Rehberlik Servisi	23	92
3	Okuldaki Diğer Öğretmenler	8	32
4	Okul İdaresi	2	8
5	Rehberlik ve Araştırma Merkezi	2	8
6	Özel Rehabilitasyon Merkezi	2	8
7	Üniversiteden Gelen Stajyer Öğrenciler	1	4
8	Diğer Öğrencilerin Ebeveynleri	1	4

Öğretmenlerin, “Problem davranışların oluşumunun azaltılması ile ilgili olarak kimlerle işbirliğine gidiyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar, frekans dağılımları ve yüzdeleri tablo 4. 10.’da sunulmaktadır.

Tablo 4. 10. incelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışların önlenmesinde ya da çözümünde işbirliği içerisinde olduğu kişilere ilişkin olarak 24 öğretmenin, kaynaştırma öğrencisinin ailesi ile işbirliği içinde olduklarına dair görüş bildirdiği görülmektedir. Bu görüşe örnek olarak bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“...aileyle.” (G 1)

“...onlara u onunla da ayrıca u aileyle de görüşmek istiyorum ama bunların ailelerine falan ulaşamıyorum fazla.” (G 10)

“...veliyle işbirliği içersindeyiz zaten.” (G 11)

“...tabii ki problemle alakalı öğrencinin velisiyle sürekli diyalog halindeyiz.” (G 12)

“A: Aile ile işbirliğine gittiniz mi? G 13: Gittik gittik.” (G 13)

“...ailesiyle sürekli görüştük.” (G 15)

“...ailesiyle görüşüyorum. Babaannesini veya dedesi almaya geliyorlar. Yani özel bi durumu, ayrı bi durumu olduğunda özel görüşüyoruz yani.” (G 16)

“...ama dediğim gibi yani sürekli aile çağırılıyo,” (G 17)

“...ben sürekli babasıyla irtibata geçiyorum.” (G 18)

“Problem davranışların oluşumunun azaltılması ile ilgili olarak kimlerle işbirliğine gidiyorsunuz?” sorusuna 23 öğretmenin, okulun rehberlik servisi ile, 8 öğretmenin, okuldaki diğer öğretmenlerle, 2 öğretmenin, okul idaresi ile, 2 öğretmenin, özel rehabilitasyon merkezleri ile, 2 öğretmenin, rehberlik ve araştırma merkezi ile, 1 öğretmenin, üniversiteden gelen stajyer öğrenciler ile 1 öğretmenin de diğer öğrencilerin velileri ile işbirliği içinde olduklarına ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu kodlamalara ait bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“...özel rehabilitasyon merkezi öğretmenleri.” (G 25)

“ ...yaa zaten rehberlik araştırmayla” (G 4)

“ ...rehber öğretmenimizle” (G 15)

“...rehberlik öğretmenimizle işbirliğine gidiyorum. Ara sıra rehberlik öğretmenimize yolluyorum.” (G 16)

“...şimdi rehber öğretmenimiz var. Rehber öğretmenimizle sürekli zaten bu konuları görüşüyoruz.” (G 17)

“ ...tabi. Rehber öğretmenle yine bi işbirliği içerisine girdik.” (G 18)

"...hıı, üniversiteden gelen okulumuza stajyer gelen öğrenciler var onlarla görüşüyorum Samet'in durumuyla ilgili. Soruyorum ben artık işte neler, ne yapabiliriz diye. Onlardan genelde bilgi alıyoruz." (G 9)

“...alt özel sınıfta bu işin eğitimini almış arkadaşlarımızla beraber hallediyoruz.” (G 19)

“ ...destek sınıfına gidip geliyor Ömer Ziya. Hani bu şekilde desteklemeye çalışıyoruz.” A: O öğretmenlerle de işbirliği içerisindesiniz.G 22: Evet. Hı hı. (G 22)

“...hayır. Şu an norm fazlası iki tane öğretmenimiz var okulda. Onlar görevlendirildiler bu konuya ilişkin. Benim öğrencilerimin gittiği öğretmen arkadaşla da sürekli günlük zaten iletişim halindeyiz. Bugün onların yaptığı, bizim sınıfta yaptıklarımızla ilgili olarak. Evet onlarla da işbirliği içerisindeyiz evet. " (G 12)

“ ...genel anlamda kendi meslektaşlarım ve öğretmenlerden yararlanmaya çalışıyorum.” (G 14)

“ ee kendi çaprazımda olan Yavuz bey var onunla bazen konuşuyoruz.” (G 22)

“ A: Peki okul idaresiyle işbirliğine gittiniz mi? G 13: Tabi tabi hepsiyle paylaştık şu an da okulda o çocuk problem davranışları sergilemeye devam ediyö ve sınıfta durmuyo derslere katılmıyor yani.” (G 13)

“diğer çocukların aileleri” (G 25)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışların önlenmesinde ya da çözümünde işbirliği içerisinde olduğu kişilere ilişkin görüşleri birbiriyle benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yüzde doksan altısının kaynaştırma öğrencisinin ebeveynleri ile işbirliği içerisinde olduklarına ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. Ebeveynlerle işbirliğinin yanı sıra öğretmenlerin yüzde doksan iki gibi büyük bir çoğunluğunun da okulun rehberlik servisi ile işbirliği içerisinde oluklarına ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde işbirliği içerisinde olunulan kişiler arasında sırasıyla; okuldaki diğer öğretmenlerin, okul idaresinin, rehberlik ve araştırma merkezindeki öğretmenlerin, özel rehabilitasyon merkezindeki öğretmenlerin, üniversiteden gelen stajyer öğrencilerin ve diğer öğrencilerin ebeveynlerinin yer aldığı görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden birçoğunun, karşılaştıkları problem davranışın önlenmesi ya da müdahalesi esnasında yararlanacakları yöntemi, problem davranışların özelliklerini, problem davranış ortaya çıkmadan önce ve ortaya çıktıktan sonra öğrencinin içinde bulunduğu ortamın özelliklerini, kaynaştırma öğrencisinin yetersizliğinin ve öğrencinin bireysel özelliklerini, uygulanan eğitim programının özelliklerini dikkate almadan belirledikleri izlenimi ortaya çıkmaktadır.

4.2. Tartışma

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencilerinde; öğrencinin, arkadaşlarına vurması, sınıf içerisinde gezinmesi, yeterli akademik beceriler sergileyememesi, dersle ilgilenmemesi/dersin etkinliğini yapmak istememesi, ders akışını bozacak ölçüde konuşması, empatik davranışlar sergileyememesi, öğrencide konuşma güçlüğü olması, öğrencide dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olması, bireysel ihtiyaçlarını tek başına karşılayamaması, ders esnasında aniden bağırması ve ders saati

içerisinde ağlaması gibi çeşitli problem davranışlarla karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Sadık (2000)'ın yaptığı araştırmada da sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde karşılaştıkları problem davranışların; kişiye ve eşyalara saldırganlık içeren bireysel davranışlar, verilen görevleri yapmamak, ders dışında bir işle uğraşmak, herhangi bir nesne ile meşgul olmak davranışlarıdır. Sadık (2000) çalışmasında sınıf içerisinde gözlemlenen problem davranışları konu edinmiştir. Özel gereksinimli ya da normal gelişim gösteren öğrencileri ayırt etmemiştir. İki çalışmada da ortak problem davranışlar görülmektedir.

Akalın (2007)' in çalışmasının problem davranışlar ile ilgili olan bulgularına bakıldığında da; kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrencilerin karşıt davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak, kaynaştırma öğrencilerin karşıt davranışların aralık yüzdesi (%37,5) ile ortalama öğrencilerinin karşıt davranışlarının aralık yüzdesi (%30) arasında çok küçük bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Erbaş (2005)' in çalışmasında belirtilen, “Problem davranışlar, normal gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocuklarda oldukça sık rastlanılmaktadır.” görüşü ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu aynı zamanda, Keskin (2002), Atıcı (2004), Kapucuoğlu-Tolunay (2008), Keskin (2009), Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız (2013)' in yapmış oldukları çalışmalarda belirtilen problem davranışlarla da benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinde (öğrencilerinde) karşılaştıkları problem davranışların kaynağına ilişkin görüşler incelendiğinde; problem davranışın, öğrencinin yetersizliğinden kaynaklandığına ilişkin görüşler tespit edilmiştir. Bu bulgu, Kuester (2000)' in çalışmasında yer alan; “kaynaştırma öğrencisinin özür türünün problem davranış üzerinde etkisi olduğu” ifadesi ile benzerlik göstermektedir. Shaw ve Scott (1991)' un yapmış oldukları çalışmada evdeki disiplin anlayışı ile çocukların problem davranışları arasında ilişki olduğu, aileleri tarafından nadiren denetlenen öğrencilerin sınıfta daha fazla problem davranış sergiledikleri sonucu, mevcut araştırmada elde edilen, problem davranışın aileden ve/veya yakın çevreden kaynaklandığına ilişkin bulgu ile benzerlik göstermektedir. Problem davranışların kaynağının, kaynaştırma öğrencisinin tanısındaki yetersizliğinden,

engelinden ve sınırlılıklarından ya da anne babasının ilgisizliği ile ilişkin olduğu düşünüldüğü süre içerisinde, öğretmen bu davranışları kontrol etmek ya da ortadan kaldırmak için yapacağı bir şey olmadığını düşünecektir. Oysa problem davranışlar, öğrencinin bireysel özellikleri, ebeveynlerinin ve ev ortamının özellikleri kadar, sınıfın, öğrenme ortamının özellikleriyle ilişkili olarak da ortaya çıkabilmektedir (Sucuoğlu, 2006).

Problem davranışların hemen öncesinde sınıflarda yaşananlara ilişkin bulguda öğretmenlerin bir kısmının, problem davranışların hemen öncesinde herhangi bir olay yaşanmadığına, problem davranışın birdenbire ortaya çıktığına ilişkin görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu temada; hemen öncesinde sınıflarda yaşananlara ilişkin; kaynaştırma öğrencisinin herhangi bir görevle meşgul olmaması durumları, kaynaştırma öğrencisine yeni bir etkinlik/görev verilmesi durumları, verilen etkinlik ya da anlatılan konunun öğrencinin seviyesinin üzerinde olduğu zamanlar, kaynaştırma öğrencisinin yapmak istediği bir davranışın engellenmesi ve kaynaştırma öğrencisinin öğretmeni ya da arkadaşlarıyla iletişime geçmek istediği zamanlar şeklinde de bulgular elde edilmiştir. Davranışlar, öğrencinin; açlık, kızgınlık, sevinç gibi içsel durumlarına ve tercihlerine ilişkin bilgi verebileceği gibi, ortamdan kaçma, karşısındaki kişiye kızma, uyanları reddetme gibi dışsal olaylara yönelik tepkilerini de yansıtabilir. Dolayısıyla, öğrencinin sergilemiş olduğu problem davranışlar iletişim amacıyla kullanılıyor olabilir (Sucuoğlu, 2012).

Yapılan görüşmeler sırasında, problem davranışların hemen sonrasında sınıfta yaşananların; ders akışının bozulduğu, öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı ya da davranışın görmezden gelinerek normal ders işleme sürecine devam edildiği belirlenmiştir. Normal ders işleme sürecine devam edilmesi bulgusu, Sazak-Pınar ve Güner Yıldız (2013)' ın çalışmalarındaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma sınıflarında karşılaşılan problem davranışlara tepkisiz kalmaları bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin, davranışların hemen öncesinde ya da sonrasında her hangi spesifik bir olay yaşanmadığına ilişkin görüşlerini içeren bulgular,

Chandler ve Dahlquist (2002)' in "Functional Assessment: Strategies to Prevent and Remediate Challenging behaviors in School Settings" kitabında belirtilen her davranışın bir işlevi olduğu görüşü ile farklılık göstermektedir. Bu işlev farklı yöntemler kullanılarak belirlenebilir ve bu işlev mutlaka davranışın öncesinde ya da sonrasında var olan bir durum olduğundan, bu süreç çok iyi bir şekilde gözlemlenmelidir.

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinden büyük bir çoğunluğunun, olası problem davranışların önlenmesi için herhangi bir stratejiden yararlanmadıklarına ilişkin görüşler tespit edilmiştir. Oysaki problem davranışların önlenmesi için davranış değiştirme uygulamaları problem davranış ortaya çıkmadan uygulanmalıdır (Erbaş, 2005). Görüşmeye katılan diğer sınıf öğretmenlerinin problem davranışların ortaya çıkmaması için uyguladıkları önleme stratejilerine ilişkin olarak; etkinliklerini kaynaştırma öğrencisinin seviyesine uygun seçilmesi, kaynaştırma öğrencisi ile bire bir ilgilenme, etkinlik öncesi öğrenciyi etkinlikle ilgili bilgilendirme, öğrencinin, arkadaşlarıyla olan arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, öğrenciyle ders öncesi ödül anlaşması yapma, öğrencinin oturduğu yerin değiştirilmesi, öğrenciye söz hakkı verme, öğrenciyi derste aktif hale getirme, öğrenci ile sınıf dışında görüşmeler yapma şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Kaynaştırma sınıflarında öğretim planlarını, tüm öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınarak uyarlanması temel bir beceridir ve kaynaştırma programlarının başarısını artıran bir faktör olarak kabul edilmektedir. Öğretmenin öğretim yöntemlerini öğrencilerin bireysel özellikleri göz önüne alınmadığı durumlar problem davranışların sergilenmesine yol açabilmektedir (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004). Bu durumda araştırmamızın bu bulgusunda yer alan; etkinliklerin kaynaştırma öğrencisinin seviyesine uygun seçilmesi ve etkinlik öncesi öğrenciyi etkinlikle ilgili bilgilendirme kodlamaları Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004)' nun yapmış oldukları çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Mevcut çalışmada, problem davranışlar ortaya çıktığında yararlanılan müdahale stratejilerine ilişkin olarak öğretmenlerin; problemin kaynağını bulup gidermeye çalışmak, sözel uyarıda bulunmak, yeni bir etkinlik (görev) vermek, belirli bir müdahale yok, sınıf kurallarını hatırlatmak, ortamdan uzaklaştırmak, 2. tip ceza vermek, aile ya da okul idaresine söylemekle tehdit etmek, davranış tablosuna

işaretlemeler yapmak, ders çıkışında öğrenciyle bire bir görüşmek ve görmezden gelmek şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Görüşler arasında yer alan belirli bir müdahale olmadığına ilişkin görüş Erbaş (2002)'in çalışmasında yer alan; “Problem davranışlar herhangi bir davranış değiştirme planı uygulamaksızın ortadan yok olmayacağı için bu davranışların şiddetinin artmasını ve bu davranışların öğrencilerin yaşamlarına olan olumsuz etkilerini en aza indirmek için, uygun davranış değiştirme tekniklerinin kullanıldığı davranış değiştirme planlarının hazırlanması gereklidir.” ifadesi ile benzerlik göstermemektedir. Araştırmanın bu alt temasında müdahale stratejilerinin belirlenmesine yönelik olarak; ortamdan uzaklaştırmak, 2. tip ceza vermek, görmezden gelmek, sözel uyarıda bulunmak, problemin kaynağını bulup gidermeye çalışmak, yeni bir etkinlik (görev) vermeye ilişkin öğretmen görüşleri Birkan (2000), Keskin (2002), Atıcı (2004), Güleç (2004), Kapucuoğlu-Tolunay (2008), Keskin (2009), Onur-Sezer ve Sadioğlu (2013) ve Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız (2013)' in çalışmalarındaki problem davranışlara yönelik müdahale yöntemlerindeki bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Kendileriyle görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin, uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerinin ne derece işe yaradığına ilişkin olarak; az işe yaradığı, işe yaradığı ve işe yaramadığı şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Sadık (2000)'in çalışmasındaki “Sınıf öğretmenlerinin problem davranışların yönetiminde kendi yeterlilikleri ile ilgili görüşleri” bölümündeki bulguların bir kısmı ile benzerlik gösterdiği fakat bir bölümü ile benzerlik göstermediği tespit edilmiştir. İlgili araştırmada öğretmenlerin yüzde elli dördünün “genellikle”, yüzde otuz birinin “her zaman” ve yüzde on dördünün de “ara sıra” şeklinde görüş bildirdikleri belirlenirken, anketteki “hiç” bölümüne ilişkin öğretmen görüşüne rastlanılmamıştır. Oysaki mevcut çalışmada öğretmenlerin yüzde otuz ikisinin, uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerin etkililiğine ilişkin olarak, “işe yaramamaktadır” şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışların önlenmesinde ya da çözümünde işbirliği içerisinde olduğu kişilere ilişkin olarak; öğretmenlerin yüzde doksan altısının kaynaştırma

öğrencisinin ebeveynleri ile işbirliği içerisinde olduklarına, yüzde doksan iki gibi büyük bir çoğunluğunun da okulun rehberlik servisi ile işbirliği içerisinde olduklarına ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde işbirliği içerisinde olunulan kişiler arasında sırasıyla; okuldaki diğer öğretmenlerin, okul idaresinin, rehberlik ve araştırma merkezindeki öğretmenlerin, özel rehabilitasyon merkezindeki öğretmenlerin, üniversiteden gelen stajyer öğrencilerin ve diğer öğrencilerin ebeveynlerinin yer aldığı görülmektedir. Mevcut çalışmada elde edilen bu bulgular, özellikle aile ve okul rehberlik servisiyle işbirliği içerisinde olunması; Keskin (2002), Atıcı (2004), Kapucuoğlu-Tolunay (2008) ve Show ve Scott (1991)' ın çalışmalarındaki bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Mevcut çalışmada sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerinin sergilemiş olduğu olumlu davranışları destekleme ve kalıcılıklarını sağlama sürecinde yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinin; sosyal pekiştireçlerden yararlanma, sembol pekiştireçler kullanma, öğrencilerle davranışlar üzerine konuşma, nesne pekiştireçleri kullanma, birincil tür pekiştireçleri kullanma, etkinlik pekiştireçleri kullanma ve aile ile işbirliğine gitmek şeklinde görüş bildirdikleri fakat bu yöntemlere ilişkin herhangi bir kayıt tutmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin olumlu davranış destek programını kullandığına ilişkin görüş bildirmediikleri belirlenmiştir. Bu bulgu; Erbaş (2002)' ın çalışması ile benzerlik göstermemektedir. Çünkü problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek programlarının kullanılması etkili bir yöntemdir (Erbaş, 2002).

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

5.1. Sonuç

Kaynaştırma öğrencilerinde karşılaşılan problem davranışlara yönelik önleme ve müdahale stratejilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

Araştırma bulgularında, sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışların; arkadaşlarına vurma, sınıf içerisinde gezinme, öğrencinin yeterli akademik beceriler sergileyememesi, dersle ilgilenmemesi/dersin etkinliğini yapmak istememesi, ders akışını bozacak ölçüde konuşması, ders saati içerisinde ağlaması, öğrencide konuşma güclüğü olması, öğrencide dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olması, bireysel ihtiyaçlarını tek başına karşılayamaması, ders esnasında aniden bağırması, teneffüslerde saklanması, empatik davranışlar sergileyememesi ve arkadaşlarıyla paylaşımlarının az olması olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerinde karşılaşılan problem davranışları önleme stratejileri olarak; ders etkinliklerini kaynaştırma öğrencisinin seviyesine uygun seçilmesi, kaynaştırma öğrencisi ile bire bir ilgilenme, öğrenciye söz hakkı verme, öğrenciyi derste aktif hale getirme, öğrencinin, arkadaşlarıyla olan arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, öğrenciyle ders öncesi ödül anlaşması yapma, öğrenci ile sınıf dışında görüşmeler yapma, öğrenci ile sınıf kuralları üzerine konuşma,

öğrencinin oturduğu yerin değiştirilmesi ve etkinlik öncesi öğrenciyi etkinlikle ilgili bilgilendirmeden yararlandıkları belirlenmiştir.

Araştırma bulgularında son olarak, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışlara yönelik uyguladıkları müdahale stratejilerinin, sözel uyarıda bulunma, problemin kaynağını bulup gidermeye çalışma, yeni bir etkinlik (görev) verme, sınıf kurallarını hatırlatma, ortamdan uzaklaştırma ve 2. tip ceza verme olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, belirtmiş oldukları yöntemlere yönelik olarak; problem davranışların öncesi, davranış sırası ve sonrasına ilişkin bir kayıt tekniğinden yararlanmadıkları, bilimsel verilere dayandırmadıkları, stratejilerin etkililiğini değerlendirmediklerinden dolayı farklı pekiştirme tür ve tarifelerinden yararlandıkları fakat bilimsel dayanaklara dayanan, sistematik bir şekilde uygulanan herhangi bir önleme ya da müdahale stratejilerinden yararlanmadıkları belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler; “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “İleride Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler” alt başlıkları halinde aşağıda yer almaktadır.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmanın bulguları, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışlara yönelik belirli bir önleme ya da müdahale stratejilerinden yararlanmadıklarını göstermiştir. Buradan hareketle:

1. Alanda çalışan öğretmenlere, kaynaştırma öğrencilerinde karşılaşılan problem davranışların önlenmesine yönelik olarak, öğretimsel yaklaşım,

olumlu sınıf iklimi oluşturma ve olumlu davranış desteği stratejilerinden yararlanmaları önerilebilir.

2. Alanda çalışan öğretmenlere, kaynaştırma öğrencilerinde karşılaşılan problem davranışlara müdahale stratejilerine ilişkin olarak; işlevsel değerlendirme, ayrımlı pekiştirme, sönme, tepkinin bedeli ve mola stratejilerinden yararlanmaları önerilebilir.
3. Görüşmeler sırasında çoğu öğretmenin problem davranışlarla ilgili olarak bir eğitim almadıklarına ilişkin görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Bu durumda, üniversitelerdeki sınıf öğretmenliği programına davranış yönetimi ile ilgili bir lisans dersi konulabilir.
4. Görevde olan sınıf öğretmenlerine, davranış yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitimler sunulabilir.
5. Tüm öğrencilerin bireysel özellikleri ve kaynaştırma öğrencisinin yetersizliğine ilişkin özellikler göz önünde tutularak, öğretmenlere sınıf ortamında bazı değişiklikler yapmaları önerilebilir.
6. Kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme özellikleri dikkate alınarak, öğretim programında bir takım değişikliklere gidilebilir.
7. Araştırmada öğretmenlerin bir kısmının, problem davranışların aileden ve yakın çevreden kaynaklandığına ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu durumda davranış yönetimi konularında ailelere yönelik eğitim programları düzenlenebilir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Mevcut araştırmada bulgular öğretmenlerle görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. İleriki araştırmalarda bulgular gözlem ve görüşme yoluyla elde edilip bulgular arasında fark olup olmadığı araştırılabilir.
2. Problem davranışların kaynağına ilişkin olarak mevcut araştırmada; aileden ve yakın çevreden kaynaklandığına ilişkin bulgular tespit edilmiştir. İleriki araştırmalarda aile ve/veya yakın çevredeki kişilerle problem davranışlara ilişkin araştırmalar yapılabilir.

3. Bu çalışma Bolu ili Merkez ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Çalışmanın alanı genişletilerek diğer illerde de uygulanabilir. Ayrıca ortaokul ya da liselerde görev yapan branş öğretmenlerine de uygulama yapılarak, kaynaştırma öğrencilerinde karşılaşılan problem davranışlara yönelik aradaki benzerlik ve farklılıklar araştırılabilir.
4. Kaynaştırma öğrencilerinde karşılaşılan problem davranışların önlenmesine yönelik olarak, öğretimsel yaklaşım, olumlu sınıf iklimi oluşturma ve olumlu davranış desteği stratejileri kullanılarak, bu stratejilerin problem davranışları önlemedeki etkililiği araştırılabilir.
5. Farklı ders ortamları oluşturularak, hangi durumlarda hangi problem davranışın ortaya çıktığını karşılaştırmalı olarak ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.
6. Kaynaştırma öğrencilerinde karşılaşılan problem davranışlara müdahale stratejilerine ilişkin olarak; işlevsel değerlendirme, ayrımlı pekiştirme, sönme, tepkinin bedeli ve mola stratejilerinin uygulanmasının, problem davranışlar üzerindeki etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları İle Kaynaştırma Öğrencisi Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Akmanoğlu, N. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Uygun Ve Yeni Davranışların Kazandırılması ve Arttırılması. Tekin-İftar, E. (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi* (ss:121-181) İçinde. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1995). *Applied Behavior Analysis for Teachers*. (3rd edition) New York: Macmillian Publishing Company.
- Atcı, A. (2004). *İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Problem Davranışlara Yönelik Müdahalelerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008) Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (11) 1-24.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Batu, S. (1998) *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık

- Batu, S. (2007). Kaynaştırma Uygulamalarında Davranış Yönetimi. Eripek, S. (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (ss. 201-220) İçinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Batu, E. S., Çolak, A., ve Odluyurt, S. (2012). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bilgen, N. (1994). *Çağdaş ve Demokratik Eğitim Ders Geçme ve Kredi Uygulaması*. Ankara: MEB Yayınları.
- Birkan, B. (2000) Engelli Çocukların Uygun Olmayan Davranışlarıyla Başa Çıkma Yolları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 123-132.
- Cavkaytar, A. Ve Diken H.İ. (2012). *Özel Eğitim ve Özel Eğitim Gerektirenler*. (1. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Carpenter, S.L. & McKee-Higgins, E. (1996). Behavior Management in Inclusive Classroom. *Remedial & Special Education*, 17 (4), 195-206.
- Carr, E.G. & Durand, V.M. (1985). Reducing Behavior Problems Through Functional Communication Training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111-126.
- Chandler, L. K. & Dahlquist, C. M. (2002). *Functional Assessment: Strategies to Prevent and Remediate Challenging behaviors in School Settings*. Columbus Ohio: Merrill, Prentice Hall.
- Dinh Thi, N. and Le Thu, H. (2010). *How-To Guide: Preparing Teachers for Inclusive Education*. Vietnam: Catholic Relief Services.
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya Giriş. İ. H. Diken (Ed.) *İlköğretimde Kaynaştırma* (ss. 1-25) İçinde, Ankara: Pegem Akademi.

- Dönmez B., Aslan N. ve Avcı N. (1997). *İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Engellilere ve Kaynaştırmaya İlişkin Bilgi ve Görüşleri*. I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri (10-12 Eylül) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erbaş, D. (2002). Problem Davranışların Azaltılmasında Olumlu Davranışsal Destek Planı Hazırlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 41-50.
- Erbaş, D. (2005). Baş Makale: Olumlu Davranışsal Destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 1-18.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., ve Tekin-İftar, E. (2004). *İşlevsel Değerlendirme: Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma ve Uygun Davranışlar Kazandırma Süreci*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eripek, S. (1989). Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıfları Düzeyinde Sesli Okuma Başarılarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 125-140.
- Eripek, S. (2005) Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim. *Standart Ekonomik ve Teknik Dergi*. 44 (525), 14-19.
- Eripek, S. (2007). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güleç, S. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin davranış değiştirme ve düzeltme tekniklerini kullanma biçimleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri (6-9 Temmuz, 1-16), İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Hieneman, M., Dunlap, G. & Kincaid, D. (2005). Positive Behavior Support Strategies For Students in General Education Settings. *Psychology in the Schools*, 42, 779-794.

- Kapucuoğlu-Tolunay, A. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Başetme Yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T. (2004). Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kay, P. J. (1999). *Prevention Strategies That Work: What Administrators Can Do To Promote Positive Student Behavior*. Burlington: VT: University of Vermont Department of Education.
- Keskin, M. A. (2002). *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Baş Etme Yolları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G ve Tekin, E (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim*, (1-14) İçinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali- İftar, G. (2007). Özel Eğitim Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (17-22) İçinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kuhlen Schmidt, S.L. & Layne, L.E. (1999). Strategies for dealing with difficult behavior. *New Directions for Teaching & Learning*, 77,45-57.

- Lewis B.R. & Doorlag. H.D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Marland, S.P. (1972). *Education of the Gifted and Talente. Report to the Congress of the Unites States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: DC:U.S. Government Printing Office
- MEB. (2010). *MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen Ve Aile Kılavuzu*. Ankara: Aygöl Matbaası.
- Onur-Sezer, S. ve Sadioğlu Ö. (2013). Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Gözlemledikleri Sınıfa Uygun Olmayan Öğrenci Davranışları Ve Bu Davranışlara İlişkin Öğretmenlerin Kullandıkları Çözüm Stratejileri. *International Journal of Social Science*, 6 (2), 747-763.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. Yayımlandığı Resmi Gazete tarih ve sayısı:06.06.1997, 23011.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Yayımlandığı Resmi Gazete tarih ve sayısı: 31.05.2006, 26184.
- Özyürek, M. (1997). *Sınıfta Davranış Yönetimi: Uygulamalı Davranış Analizi*. (2. Basım) Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu Sınıf Yönetimi*. Ankara: Kök Yayınları.
- Özyürek, M. (1998). *Sınıfta Davranış Değiştirme: Uygulamalı Davranış Analizi* (İkinci Basım). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 171-179.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (169-186). Beverly Hills: CA, Sage.
- Porter, G. L. & Richler D. (1991). *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability And Inclusion*. North York, Canada: Roeher Institute.
- Restori, A. F., Gresham F. M., Chang, T., Lee H. B. & Laija-Rodriquez W. (2007) Functional Assessment-Based Interventions for Children At-Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *The California School Psychologist*. 12, 9 – 30.
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Sazak-Pınar, E. ve Güner-Yıldız, N. (2013). *Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sergilediği Problem Davranışların ve Bu Davranışlara Yönelik Gösterilen Öğretmen Tepkilerinin İncelenmesi*. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri (30 Ekim-1 Kasım, Bolu, ss. 63-64), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Scheuermann, B.K. & Hall, J.A. (2012) *Positive Behavioral Supports for the Classroom* (2nd ed). Pearson: New Jersey.

- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59-74.
- Sezgin, F. Ve Duran, E. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Önleme ve Müdahale Yöntemleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 147-168.
- Shaddock, A., Giorcelli L. ve Smith S. (2007). *Students with disabilities in mainstream classrooms: A resource for teachers*. Australia: Commonwealth Copyright Administration.
- Shaw, J. M. and Scott, W. A. (1991). Influence of Parent Discipline Style on Delinquent Behavior: The Mediating Role of Control Orientation. *Australian Journal of Psychology*, 43, 61-67.
- Sönmez, M. Ve Diken İ. (2010). Problem Davranışların Azaltılmasında İşlevsel İletişim Öğretiminin Etkililiği: Betimsel ve Meta-Analiz Çalışması *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1) 1-16.
- Sönmez, V.ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Problem Davranışlarının Azaltılması. E. Tekin-İftar (ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (ss.267-321) İçinde, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sucuoğlu B., Ünsal P. ve Özokçu O. (2004). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 51-64.

- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010) *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları* Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları / Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Şenay, K. (2011). *İlköğretim Okulları Birinci Kademedeki Görevli Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleme Yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk, E. (2010). *İlköğretim Okullarında Sınıf İçinde Gözlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Tavşancıl, E. & Aslan E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tertemiz, N. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. L. Küçükahmet (ed.), *Sınıf Yönetimim* (ss. 49-70) İçinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Uzuner, Y. (1999). *Niteliksel Araştırma Yöntemlerinin Özellikleri*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri (s. 428-439) İçinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Vural, M. ve Yıkmış, A. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.
- Vuran, S. (2010). Davranış Problemleri İle Başetmek (Dealing with Behavioral Problems). İ. H. Diken (ed.) *İlköğretimde Kaynaştırma (Inclusion at Elementary Level)*. (260-287) İçinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Werts, M.G., Culatta, R.A., & Tompkins, J.R. (2007). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Williams, J. ve Hill, P. (2012) *A Handbook For The Assesment Of Children's Behaviours*. Wiley Online Library.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal Zekâ Gelişim Programının, Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin Akışını Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejilerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-38.
- Yüksel, A, ve Ergün, M, (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Çözüm Yolları. *Yaşadıkça Eğitim*. 88, 11-16.

EKLER

EK-1. GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, benim adım Füsün CEYLAN. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışlar ve bu problem davranışlara yönelik önleme ve müdahale stratejilerine ilişkin bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konuda konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışların neler olduğunu belirlemek ve bu problem davranışlara ilişkin hangi önleme ve müdahale stratejilerini kullandıklarını ortaya koymaktır. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların problem davranışlara karşı en etkili önleme ve müdahale stratejilerinin kullanılarak, sınıftaki öğrenme sürecinin daha verimli hale getirileceğine katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin de bu konudaki görüşlerinizi almak istiyorum.

Görüşmenin Yapıldığı Tarih:

Yer:

Saat:

Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğümüz bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağız. Araştırmadan elde edilen veriler araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1-Cinsiyetiniz? 1)-Bay () 2)-Bayan ()

2-Yaşınız?

3-Öğrenim Durumunuz () Öğretmen Okulu () Öğretmen Lisesi

() Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans

() Doktora () Diğer

4-Mezun Olduğunuz Program/ bölüm.....

5-Öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılınız?

6- Özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim aldınız mı?

1)-Evet () 2)-Hayır ()

Evet, ise ne tür bir eğitim aldınız?

7- Kaynaştırma uygulamalarına yönelik bir eğitim aldınız mı?

1)-Evet () 2)-Hayır ()

Evet, ise ne tür bir eğitim aldınız?

8- Problem davranışlarla baş etme konusuyla ilgili bir eğitim aldınız mı?

1)-Evet () 2)-Hayır ()

Evet, ise ne tür bir eğitim aldınız?

9-Sınıftaki kaynaştırma öğrencisi sayısı kaçtır?

10- Sınıf mevcudu nedir?

11- Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili deneyim süreniz nedir?

12- Kaynaştırma öğrencisi sınıfa yerleştirilmeden önce bilgilendirildiniz mi?

() Evet () Hayır.

13- Kaynaştırma öğrencisi ile ilgili sınıftaki diğer öğrencileri bilgilendirdiniz mi?

() Evet () Hayır.

14-Kaynaştırma öğrencisi için hazırlanan BEP var mı?

() Evet () Hayır

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinde gözlemlediğiniz problem davranışlar nelerdir?
2. Problem davranışın kaynağı sizce ne/neler olabilir?
3. Problem davranışların hemen öncesinde sınıfta neler yaşanmaktadır?
4. Problem davranışların hemen sonrasında sınıfta neler yaşanmaktadır?
5. Problem davranışlar ortaya çıkmadan önce ne tür önleme yöntemleri (stratejileri) kullanıyorsunuz?
6. Problem davranış ortaya çıktığında ne tür müdahalelerde bulunuyorsunuz?
7. Uyguladığınız müdahalelerin etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Uygulamış olduğunuz önleme ve müdahale stratejileri ne derece işe yaramaktadır?
9. Problem davranışların oluşumunun azaltılması ile ilgili olarak kimlerle işbirliğine gidiyorsunuz?
10. Kaynaştırma öğrencinizin sergilemiş olduğu olumlu davranışları destekleme sürecinde yaptığınız çalışmalar nelerdir?
11. Olumlu davranışların kalıcı hale getirilmesinde yaptığınız çalışmalar nelerdir?
12. Problem davranışlar ile ilgili olarak eklemek istedikleriniz var mı?

EK – 2. İZİN FORMU



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 93554413/605/3888324

18/12/2013

Konu: Araştırma İzni

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi:10/12/2013 tarih ve 1108 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Füsun CEYLAN' ın, "Sınıf Öğretmenlerinin, Kaynaştırma Öğrencilerinin Sergilediği Problem Davranışlara Yönelik Uyguladıkları Önleme ve Müdahale Stratejilerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasına veri hazırlamak için Müdürlüğümüze bağlı okullarda görüşme ve gözlem yapma istediğinin uygun görüldüğüne dair Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mahir DURSUN
Millî Eğitim Müdür V.

EK: Valilik Onayı (1 sayfa)

Güvenli Elektronik
İmza: Aslı ile Aynıdır.
24.12/2013

Murat AYDIN
Bolu M.E.M. Destek Hizmetleri

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1c67-02a8-3981-a298-7d6b kodu ile yapılabilir.

Tabaklar Mahallesi Cumhuriyet Caddesi Anadolu Sokak BOLU
Elektronik Ağ: <http://bolu.meb.gov.tr/>
e-posta: temelegitim14@meb.gov.tr

Tel: 0 (374) 215 11 06 - 133
Faks:0 (374) 215 44 85



**T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 93554413/605/3835246

13/12/2013

Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 10/12/2013 tarih ve 1108 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; İlimiz Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Füsun CEYLAN' ın, "Sınıf Öğretmenlerinin, Kaynaştırma Öğrencilerinin Sergilediği Problem Davranışlara Yönelik Uyguladıkları Önleme ve Müdahale Stratejilerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasına veri hazırlamak için Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarda görüşme ve gözlem yapmak istediği belirtilmektedir.

İlimiz okullarında uygulanması talep edilen araştırma izni Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; OLUR'larınıza arz ederim.

Recep ALPDOĞAN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
13/12/2013

Nurullah ERTAŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK:Yazı ve Ekleri (27 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Tabaklar Mahallesi Cumhuriyet Caddesi Anadolu Sokak BOLU
Elektronik Ağ: <http://bolu.meb.gov.tr/>
e-posta: temelegitim14@meb.gov.tr

Tel: 0 (374) 215 11 06 - 133
Faks:0 (374) 215 44 85

EK – 3: Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı	Fusun CEYLAN
Doğum Yeri ve Yılı	Konya / 1988
Yabancı Dili	İngilizce
İlköğretim	Başaran İlköğretim Okulu – BURSA/Osmangazi, 1993 – 2001
Lise	Bursa Anadolu Erkek Lisesi, 2001 – 2005
Lisans	Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Sınıf Öğretmenliği, 2005 - 2009
Çalışma Hayatı	2009-2010 Suluca İlkokulu-Muş/Merkez (Müdür yetkili öğretmen) 2010-2011 Üçdere İlkokulu-Muş/Merkez (Sınıf öğretmeni) 2011-2013 Yunus Emre İlköğretim Okulu Bolu/Merkez (Özel eğitim öğretmeni) 2013-2014 Büyük Berk Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi, Bolu/Merkez (Özel eğitim öğretmeni) 2014-2015 Emine Mehmet Baysal Özel Eğitim Uygulama Merkezi, Bolu/Merkez (Özel eğitim öğretmeni)
e-posta	fsnceylan@hotmail.com