

**KAYNAŖTIRMA UYGULAMALARINDA
BÜTÜNSEL SINIF YÖNETİMİ EĞİTİMİNİN
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ALANINDAKİ YERİ:
KARMA YÖNTEM ARAŖTIRMASI**

Doktora Tezi

Esra ERBAŖ

EskiŖehir 2025

**KAYNAŖTIRMA UYGULAMALARINDA BÜTÜNSEL SINIF YÖNETİMİ
EĞİTİMİNİN SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ALANINDAKİ YERİ: KARMA
YÖNTEM ARAŖTIRMASI**

Esra ERBAŖ

DOKTORA TEZİ
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Eğitimi Programı
Danışman: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Ocak 2025
Eskişehir

Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi Koordinatörlüğü tarafından 2109E163 proje numarası ile desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Esra Erbaş'ın "Kaynaştırma Uygulamalarında Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitiminin Sınıf Öğretmenliği Alanındaki Yeri: Karma Yöntem Araştırması" başlıklı tezi 09 Aralık 2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin 37. Maddesi uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Programı'nda doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman)	: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON	
Üye	: Prof. Dr. Emine Sema BATU	
Üye	: Doç. Dr. Aysun ÇOLAK	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Esin PEKTAŞ KARABEKİR	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Esra ORUM ÇATTIK	

Prof. Dr. Saime ÖNCE

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA BÜTÜNSEL SINIF YÖNETİMİ EĞİTİMİNİN SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ALANINDAKİ YERİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Esra ERBAŞ

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ocak 2025

Danışman: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Bu araştırmanın amacı, Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitim Paketi'nin (K-BÜSYEP) etkililiğinin sınanması ve sınıf öğretmenliği adaylarının K-BÜSYEP'e ve bileşenlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma karma yöntem araştırma desenlerinden çok aşamalı karma desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın ilk aşamasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin gereksinimleri ve zorlandıkları durumlar belirlenmiş, belge incelemesi tekniğiyle sınıf yönetimi ders kitaplarının gelişimsel yetersizliği (GY) olan öğrencileri kapsayıcılığı incelenmiştir. İkinci aşamada gereksinimlere dayalı olarak K-BÜSYEP ve veri toplama araçları hazırlanmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında K-BÜSYEP'in etkililiği yarı-deneysel araştırma desenlerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılarak sınanmış ve öğretmen adaylarının K-BÜSYEP'e ve bileşenlerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin bütünsel sınıf yönetiminde etkili uygulamalara yönelik bilgi düzeylerinin ve sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığının sınırlı olduğunu göstermiştir. K-BÜSYEP bu gereksinimlere dayalı olarak hazırlanmıştır. Bulgular, sınıf öğretmenliği adaylarına uygulanan K-BÜSYEP'in öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinde artış sağladığını ve uygulamaya katılan öğretmen adaylarının K-BÜSYEP'in içeriğine ve bileşenlerine ilişkin olumlu görüş bildirdiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler, Bütünsel sınıf yönetimi, Sınıf öğretmenliği, Çok aşamalı karma yöntem deseni.

ABSTRACT

THE PLACE OF INCLUSIVE COMPREHENSIVE CLASSROOM MANAGEMENT EDUCATION IN CLASSROOM TEACHING: A MIXED METHOD RESEARCH

Esra ERBAŞ

Department of Special Education, Programme in Education of Mentally Disabled

Graduate School of Anadolu University, January 2025

Supervisor: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

The purpose of this study is to test the effectiveness of the Comprehensive Classroom Management Training Package for Inclusive Practices (C-CBMTP) and to determine the opinions of pre-service elementary teachers about C-CBMTP and its components. The study was conducted using a multi-stage mixed design, one of the mixed method research designs. In the first stage of the study, the needs and difficulties of pre-service elementary teachers conducting inclusion regarding classroom management were determined through semi-structured interviews, and the inclusiveness of classroom management textbooks for students with developmental disabilities (DD) was examined through document analysis. In the second stage, based on the needs, the C-CBMTP and data collection tools were prepared. In the third stage of the study, the effectiveness of the C-CBMTP was tested using an unequalized control group design, one of the quasi-experimental research designs, and pre-service teachers' views on the C-CBMTP and its components were determined. The findings of the study showed that elementary teachers' knowledge of effective practices in comprehensive classroom management and the inclusiveness of classroom management textbooks for students with DDs are limited. C-CBMTP was prepared based on these needs. The findings revealed that the implementation of the C-CBMTP to pre-service elementary teachers increased their knowledge levels and that the pre-service teachers who participated in the implementation had positive opinions about the content and components of the C-CBMTP.

Keywords: Inclusion, Students with developmental disabilities, Comprehensive classroom management, elementary/primary school teachers, Multi-stage mixed methods design.

07/01/2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Esra ERBAŞ

TEŞEKKÜR

Hayalimin gerçeğe dönüşmesinin sevincini ve haklı gururunu yaşarken sevincimi benimle paylaşan, bu zorlu, yorucu ve özveri gerektiren yolda bana inanan ve yanımda olan herkese teşekkür ederek başlamak istiyorum.

Öncelikle bu yolu benimle birlikte yürüyen ve tezimin her satırında ilmek ilmek emeği olan değerli hocam Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON’a çok teşekkür ederim. Mesleki ve akademik etiğe olan bağlılığı, disiplinli çalışma prensibi ve güçlü insani yönüyle her anlamda yoluma ışık tuttuğu için öğrencisi olmaktan ve bu yolu onunla birlikte yürümekten her zaman onur duydum.

Tez İzleme Komitemde yer alan değerli hocalarıma ayrı ayrı teşekkür etmek istiyorum. Doktora ders dönemimden tezimin tamamlanmasına kadar olan süreçte üzerimde emeği olan, tezime rehberliğiyle destek sunan, pozitifliği ve motive edici yönüyle güç bulduğum değerli hocam Doç. Dr. Aysun ÇOLAK’a, doktora tez sürecime yolun yarısında katılan ama “iyi ki” dediğim ve dinamik görüşleriyle tezimin gelişmesi için değerli katkılar sunan, gülen yüzüyle beni cesaretlendiren değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Esin PEKTAŞ KARABEKİR’e çok teşekkür ederim.

Tezimin önerisinden IV. Tez İzleme Komitesi toplantısına kadar jürimde yer alan, sonrasında da değerli görüşleriyle tezime önemli katkılar sunan ve tez savunma jürimde de değerli görüşlerini paylaşan kıymetli hocam Prof. Dr. E. Sema BATU’ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma jürimde yer alarak değerli görüşleriyle tezimin daha iyi omasına katkı sunan Dr. Öğr. Üyesi Esra ORUM ÇATTIK’a çok teşekkür ederim.

Araştırmamın tüm aşamalarında uzman görüşü aldığım ve değerli görüşleriyle eğitim paketinin ve veri toplama araçlarının hazırlanmasına çok önemli katkı sağlayan birbirinden değerli alan uzmanlarına ve hocalarıma çok teşekkür ederim. Yoğun programlarına rağmen, zaman ayırarak veri toplama araçlarıma ve eğitim paketime ilişkin görüşleriyle geçerli veriler toplamamı sağladıkları için her birine minnettarım.

Araştırma sürecimde çeşitli aşamalarda inandırıcılık ve güvenilirlik verilerinin toplanmasında yardımlarını esirgemeyen ve işlerimi kolay kılan sevgili arkadaşlarım Dr. Gizem ERGİN’e ve Dr. Selin SAFRAN’a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın gereksinim belirleme aşamasına katılan ve değerli görüşleriyle araştırmama katkı sunan değerli öğretmenlere, öğretmenlerle buluşmamı sağlayan kıymetli okul müdürlerine ve bilgi testinin hazırlanması aşamasında pilot uygulamaya katılarak katkı sağlayan sevgili öğretmen adaylarına çok teşekkür ederim. Bilimsel bir çalışmanın gerçekleşmesine çok önemli katkılar sundular.

Araştırmamın uygulama aşamasına katılan Sınıf Öğretmenliği Programı'nda okuyan sevgili öğretmen adaylarına ne kadar teşekkür etsem azdır. Araştırmanın uygulama aşamasının uzun, yorucu ve yoğun sürecini onların desteğiyle ve özverileriyle başarıyla tamamladım. Deneysel süreci içeren uygulama aşamasında öğretmen adaylarıyla buluşmamı sağlayan ve veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen değerli hocalarıma çok teşekkür ederim.

Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi'nin finansal desteğiyle genel amaçlı Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya sağladığı destek için Anadolu Üniversitesi'ne ve Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimimin en başından bu sürece kadar akademik ve manevi anlamda desteklerini her zaman hissettiğim sevgili arkadaşlarım Dr. Funda ULUGÖL'e ve Dr. Seniha KURTOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Günlük hayatın ve çalışma yaşamının zorluklarında destekleriyle her zaman yanımda olan AR-GE Birimi'nde birlikte görev yaptığım öğretmen arkadaşlarıma ve müdürlerime teşekkür ederim.

Bana verdikleri emek ve sonsuz sevgi için canım annem Müzeyyen OKATAN'a, babam Ali Rıza OKATAN'a ve abim Mustafa OKATAN'a çok teşekkür ederim. Her zaman bana inandınız ve yanımda oldunuz. İyi ki vardınız, iyi ki varsınız.

Sevgili eşim Doç. Dr. Yahya Han ERBAŞ'a hayatımın her anı için teşekkür ederim. Sadece bu yolda değil, her zaman en büyük destekçim oldun. En yorgun, en uykusuz, en mutsuz, en stresli anlarımda bile yumuşacık kalbinle beni kucakladın. Anlayışın, sabrın ve desteğin için sana minnettarım.

Sevgili oğlum Bilge Han ERBAŞ, bu yolun kahramanı sensin. Adın gibi bilge duruşunla bu süreçteki anlayışın, sabrın ve hayatımın her anında yüreğime kattığın tarifsiz duygular için çok teşekkür ederim.

Son olarak karşıma çıkan her türlü zorluğa rağmen yılmadan bu yolu başarıyla tamamlayabildiğim için sevgili KENDİME çok teşekkür ederim.

Esra ERBAŞ
Eskişehir 2025



07/01/2025

ETİK KURUL BEYANNAMESİ

Evrak Kayıt Tarihi: 21.05.2021 Protokol No: 70761

Tarih: 07.06.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Kapsamlı Sınıf Yönetimi Eğitiminin Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilgi Düzeylerine Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON
TEZ YAZARI:	Esra ERBAŞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

07/01/2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken üretken yapay zekâ programlarından (ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) destek almadığımı beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Esra ERBAŞ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
TEŞEKKÜR	vi
ETİK KURUL BEYANNAMESİ.....	ix
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar/ÇİZELGELER DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
1 GİRİŞ	1
1.1 Sınıf Yönetimi.....	3
1.2 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	5
1.3 Sınıf Yönetimi Modelleri	6
1.4 Bütünsel Sınıf Yönetimi.....	10
1.5 Sınıf Yönetiminde Etkili Uygulamalar	12
1.6 Kaynaştırma Uygulaması.....	15
1.7 Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaşılan Zorluklar	17
1.8 Kaynaştırma Uygulamaları ve Sınıf Yönetimi.....	22
1.9 Sınıf Yönetiminde Problem Davranışlar	26
1.10 Öğretmen Yetiştirme Programları ve Sınıf Yönetimi	32
1.11 İlgili Araştırmalar	37
1.12 Gereksinim	42
1.13 Araştırmanın Amacı	47
1.14 Araştırmanın Önemi.....	48
1.15 Tanımlar	50
2 YÖNTEM	53

2.1 Araştırma Modeli.....	53
2.2 Etik	54
2.3 Araştırmanın Genel Süreci	55
2.4 Araştırmanın Birinci Aşaması: Gereksinim Belirleme	56
2.4.1 Birinci aşamanın araştırma modeli.....	56
2.4.2 Birinci aşamada yer alan katılımcılar.....	59
2.4.3 Birinci aşamanın yürütüldüğü ortam	63
2.4.4 Birinci aşamada kullanılan veri toplama teknikleri, veri toplama araçları ve hazırlanışı.....	64
2.4.5 Araştırmanın birinci aşamasına ilişkin verilerin analizi.....	71
2.5 Araştırmanın İkinci Aşaması: Eğitim Paketi ve Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması	79
2.5.1 K-BÜSYEP'in hazırlanması	79
2.5.2 Deneysel aşamanın veri toplama araçlarının hazırlanması.....	81
2.6 Araştırmanın Üçüncü Aşaması: Deneysel Süreç	87
2.6.1 Üçüncü aşamanın araştırma modeli	88
2.6.2 Bağımlı değişken	89
2.6.3 Bağımsız değişken	89
2.6.4 İç ve dış geçerliği etkileyen etmenlerin kontrolü	89
2.6.5 Üçüncü aşamanın katılımcıları.....	92
2.6.6 Üçüncü aşamanın gerçekleştiği ortam	97
2.6.7 Üçüncü aşamada kullanılan araç-gereçler	98
2.6.8 Üçüncü aşamada kullanılan veri toplama araçları.....	102
2.6.9 Deneysel süreç	104
2.6.10 Araştırmanın üçüncü aşamasına ilişkin verilerin analizi	107
3 BULGULAR.....	111
3.1 Birinci Aşama: Gereksinim Belirleme Aşamasına İlişkin Bulgular	111
3.1.1 Yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bulgular	111
3.1.2 Belge incelemesine ilişkin bulgular	128
3.2 Üçüncü Aşamaya İlişkin Bulgular.....	130
3.2.1 Deneysel sürece ilişkin bulgular	130
3.2.2 Katılımcı görüşlerinin belirlenmesine ilişkin bulgular.....	136
3.2.3 Puanlayıcılar arası güvenirlik verilerine ilişkin bulgular	141

4 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	142
4.1 Sonuç	142
4.2 Tartışma.....	144
4.2.1 Gereksinim belirleme aşamasına ilişkin tartışma	144
4.2.2 Deneysel aşama (uygulamaya) ilişkin tartışma	144
4.3 Sınırlılıklar	162
4.4 Öneriler	163
4.4.1 Uygulamaya yönelik öneriler	163
4.4.2 İleri araştırmalara yönelik öneriler	164
KAYNAKÇA	165
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR / ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1 Araştırmanın birinci aşamasına katılan öğretmenlerin demografik bilgileri	61
Tablo 2.2 Pilot görüşmelere ilişkin bilgiler	67
Tablo 2.3 Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin tarihi, görüşme süresi ve ortamı	67
Tablo 2.4 Bilgi testindeki maddelerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri	84
Tablo 2.5 Araştırma deseninin görünümü	88
Tablo 2.6 Deneysel sürecin işleyişi	89
Tablo 2.7 Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik ve tanımlayıcı istatistikler	94
Tablo 2.8 Deneysel sürecin gerçekleştiği ortamlar	97
Tablo 2.9 K-BÜSYEP'in içeriği	99
Tablo 2.10 Deneysel işlemin uygulanma süreci	105
Tablo 3.1 Yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin tema ve alt-temalar	112
Tablo 3.2 Öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlandıkları durumlar	113
Tablo 3.3 Yaşadıkları zorluklara ilişkin öğretmenlerin önerileri	118
Tablo 3.4 Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları uygulamalar	120
Tablo 3.5 Sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığı	129
Tablo 3.6 Ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanlarının betimsel istatistikleri	131
Tablo 3.7 BSY-BT ve SYF için normal dağılım test istatistikleri	132
Tablo 3.8 Ön-test uygulamasında deney ve kontrol grupları arasındaki farkları sınavan Bağımsız Örneklem T-Testi bulguları	133
Tablo 3.9 Deney grubu için ön-test ve son-test puan farklarını sınavan Eşlenik Örneklem T-Testi bulguları	134
Tablo 3.10 Kontrol grubu için ön-test ve son-test puan farklarını sınavan Eşlenik Örneklem T-Testi bulguları	134

Tablo 3.11	Son-Test Uygulamasında Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farkları Sınayan Bağımsız Örneklem T-Testi Bulguları	135
Tablo 3.12	Deney Grubu için Son-Test ile Kalıcılık Testi Farklarını Sınayan Eşlenik Örneklem T-Testi Bulguları	136
Tablo 3.13	PED-F ve PD-F'ye İlişkin Değişken Betimsel İstatistikleri	136
Tablo 3.14	PED-F'den Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	137
Tablo 3.15	PD-F'den Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	139
Tablo 3.16	Puanlayıcılar Arasındaki Farkları Sınayan Wilxocon İşaretli Sıralar Testi Bulguları	141



ŞEKİLLER DİZİNİ

		<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1	Çok aşamalı karma desene göre araştırmanın akış şeması	57
Şekil 2.2	Belge incelemesinin sistematığı	69
Şekil 2.3	Betimsel analizin dört aşaması	72
Şekil 3.1	Öğrencilerde gözlemlenen problem davranışlar	114
Şekil 3.2	İncelenen sınıf yönetimi ders kitaplarının basım yıllarına göre dağılımı	128

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1 K-BÜSYEP Eğitim Kitapçığına ilişkin örnek sayfalar	101
Görsel 2.2 K-BÜSYEP sunu örnekleri	102



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AAIDD	: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
APA	: American Psychiatric Association
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları
BSY-BT	: Bütünsel Sınıf Yönetimi Bilgi Testi
CDC	: Centers for Disease Control and Prevention
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
DSM-5	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5
GY	: Gelişimsel Yetersizlik
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖA-DBF	: Öğretmen Adayı Demografik Bilgi Formu
ÖG	: Öğrenme Güçlüğü
K-BÜSYEP	: Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitim Paketi
KİKL	: Kitap İnceleme Kontrol Listesi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
ZY	: Zihin Yetersizliği
p_j	: Madde Güçlüğü
PED-F	: Programın Etkililiğini Değerlendirme Formu
PDF	: Program Değerlendirme Formu
N_a	: Maddeyi Doğru Yanıtlayan Kişi Sayısı
N	: Kişi Sayısı
r_{jx}	: Madde Ayırt Ediciliği
S_x	: Standart Sapma
SYF	: Senaryo Yanıt Formu
$\bar{X}(d)$	: Maddeyi Doğru Yanıtlayanların Puanlarının Ortalaması
$\bar{X}$	: Ortalama

1 GİRİŞ

Gelişimsel yetersizlik, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Sağlık Bakanlığına bağlı Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri (Centers for Disease and Control and Prevention [CDC]) tarafından bireylerin fiziksel, öğrenme, dil ve davranış alanlarındaki farklılıklarından kaynaklanan, gelişim döneminde ortaya çıkan, bireyin günlük işlevlerini etkileyen ve yaşam boyu sürmesi beklenen durum olarak tanımlanan şemsiye bir terimdir (CDC, 2021). Gelişimsel yetersizlik terimi otizm spektrum bozukluğu (OSB), zihin yetersizliği (ZY), işitme kaybı, görme yetersizliği, serebral palsi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu gibi yetersizlik gruplarını kapsamaktadır (CDC, 2021). Gelişimsel yetersizlik şemsiyesinin altında çeşitli yetersizlik alanları olmakla birlikte bu çalışmanın odağını OSB ve ZY olan öğrenciler oluşturmaktadır.

OSB, gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan ve etkileri yaşam boyu devam eden, her bireyde farklı derecede gözlenebilen “sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlikler” ile “sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri, ilgi ve etkinliklerle” kendini gösteren, bu temel özellikler nedeniyle bireyin ve çevresindekilerin yaşamının olumsuz yönde etkilendiği karmaşık bir nöro-gelişimsel farklılıktır (American Psychiatric Association [APA], Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5], 2013). OSB'deki “spektrum” ifadesi belirtilerdeki çeşitliliği ifade eden şemsiye bir terimdir (Bone vd., 2012) ve bu belirtiler OSB tanılı her bireyi hafiften ağıra farklı şekilde etkilemektedir (Grossard, 2017). OSB'nin belirtileri bireylere ve yaşa göre farklılaşmakla birlikte bu şemsiyenin iki temel belirtisi tanımda da yer aldığı üzere “sosyal etkileşim ve iletişimde yetersizlik” ile “sınırlı ve yineleyici davranış örüntüleri, ilgi ve etkinlikler”dir. Bunun yanı sıra OSB olan bireyler duyuşal ve akademik alanlarda da çeşitli farklılıklar göstermektedirler. OSB'nin yaygınlığı da giderek ve hızla artış göstermektedir. CDC'nin 2023 yılında yayınlanan son raporuna göre 2020 yılında ABD'nin 11 eyaletinden toplanan verilerde her 36 çocuktan 1'inin OSB tanısı aldığı görülmektedir (CDC, 2023).

Gelişimsel yetersizlik şemsiyesinin altında yer alan diğer yetersizlik kategorisi ZY'dir. Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği'ne (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021) göre ZY, 22 yaşından önce ortaya çıkan, çoğu günlük, sosyal ve pratik becerileri kapsayan zihinsel ve uyumsal

davranışlarda belirgin sınırlılıklarla kendini gösteren bir durumdur. ZY'nin tanımında yer alan uyumsal davranışlar; günlük yaşamda öğrenilen ve uygulanan kavramsal (ör., okuma, yazma, dil, para, zaman ve sayılara ilişkin kavramlar vb.), sosyal (ör., kişiler arası ilişkiler, kurallara uyma, öz-benlik saygısı vb.) ve pratik (ör., kişisel bakım, ulaşım becerileri, mesleki beceriler vb.) becerileri ifade etmektedir (AAIDD, 2021).

Gelişimsel yetersizlik şemsiyesinin altında yer alan ve bu çalışmanın odağını oluşturan OSB ve ZY olan öğrenciler eğitim sistemi içinde farklı öğretim düzenlemelerinden yararlanmaktadırlar. Bu uygulamalardan biri de kaynaştırma uygulamalarıdır. Kaynaştırma uygulamalarının giderek daha fazla ivme kazandığı günümüz eğitim sisteminde gelişimsel yetersizliği (GY) olan öğrencilerin genel eğitime katılma oranları da artış göstermektedir (Sucuoğlu vd., 2004). Kaynaştırma uygulamalarıyla GY olan öğrencilerin sosyal ve eğitimsel yönden gelişip öğrenmeleri ve tipik gelişen akranlarıyla olumlu iletişim ve etkileşim fırsatları bulmaları hedeflenmektedir (Odom vd., 2011). GY olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına katılımındaki artış, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin GY olan öğrenciler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi düzeyleri ve yeterlikleri açısından donanımlı hale gelmelerini gerektirmektedir (Sucuoğlu vd., 2004; Swanson vd., 2020). Kaynaştırma uygulamalarındaki başarının temeli olan öğretmenin GY olan öğrencinin kaynaştırma uygulamasından elde edeceği akademik ve sosyal verimi en üst düzeye çıkarma yeterliğine sahip olması göz ardı edilemeyecek çok önemli bir gereksinimdir (Swanson vd., 2020).

Alanyazındaki çalışmalar sınıf yönetimi ve kaynaştırma uygulamaları arasında güçlü bir bağ olduğunu göstermektedir (Marzano ve Marzano, 2003; Scott vd., 2001). Geniş bir çerçeveden bakıldığında sınıf yönetimi hem tipik gelişen hem de GY olan tüm öğrencilerin öğrenme ortamından elde edecekleri verimi etkileyen bir etmendir. Alanyazında da vurgulandığı üzere sistematik ve etkili yöntemleri içeren bir sınıf yönetimi, öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu sağlama, akademik katılımını ve sosyal kabulünü arttırma, problem davranışlarını önlemede ve azaltmada etkili bir yoldur (Marzano ve Marzano, 2003; Murray ve Pianta, 2007).

Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin sahip olması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Söz konusu bu özellikler etkili bir öğrenme ortamı oluşturma, sınıf içi

iletişim ve etkileşimi arttırma, öğrencilerin psikolojik ve sosyal duygusal gelişimlerini anlama ve destekleme, etkili bir davranış yönetimi sistemi sağlama vb. birçok sınıf yönetimi bileşenini etkili bir şekilde kullanabilmeyi ifade etmektedir (Marzano ve Marzano, 2003). Ancak alanyazındaki çalışmaların bulguları, “problem davranışların” ve “sınıf yönetiminin” kaynaştırma uygulamalarında görev yapan öğretmenler için zorlayıcı bir durum olduğunu ortaya koymaktadır (Akalin, 2015; Aloe vd., 2014; Gallagher, 2009; Sucuoğlu ve Akalin, 2010). Bununla birlikte alanyazında yer alan birçok çalışma özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde çok daha fazla zorluk yaşadığını göstermektedir (Christofferson ve Sullivan, 2015; Korkut ve Babaoğlu, 2010; Smith ve Klumper, 2018; Sönmez, 2014). Bunun nedeni sınıf yönetiminin genel eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda bir ders olarak yer almasına rağmen etkili şekilde ele alınmaması olabilir. Öğretmen yetiştiren programların sınıf yönetimi ders içerikleri incelendiğinde bu derslerde çoğunlukla teorik bilgilere yer verildiği ve uygulamayı kolaylaştırıcı içeriklerin sınırlı şekilde yer aldığı görülmektedir (Berkant ve Atılgan, 2017; Güner Yıldız, 2011; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Etkili sınıf yönetimi sınıfta olumlu bir öğrenme iklimini oluşmasını sağlamanın yanı sıra öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin ve iletişiminin olumlu yönde gelişmesini sağlayacaktır. Bu nedenle etkili sınıf yönetimi tüm okullar, sınıflar ve öğretmenler için yaşamsal öneme sahip bir konudur.

1.1 Sınıf Yönetimi

Okulların temel amacı, öğrencileri hedeflenen öğrenme çıktılarıyla donatmaktır. Bu hedeflerin sağlanmasında öğretmenin öğretimi iyi şekilde planlaması, etkili şekilde sunması ve uygun materyallerle desteklemesi önemlidir (Doyle, 2013). Öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesinde her ne kadar bu etmenlerin varlığı gereklilik olsa da etkili sınıf yönetiminin sağlanamadığı bir sınıf ortamında öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesi zorlaşmaktadır. Sınıf yönetimi bu kapsamda kendi başına bir amaç değil, amaçların gerçekleşmesinde en uygun öğrenme ortamını yaratma ve sürdürme aracıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıf içi sorumluluklarının en önemlilerinden birini etkili sınıf yönetimi oluşturmaktadır (Marzano ve Marzano, 2003).

Sınıf içi öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesinde öğretimin içeriği, kullanılacak yöntemler, materyaller ve etkinliklerin uygun olarak belirlenmesinin yanı sıra öğrenci rollerini ve davranış beklentilerini kapsayan yönetsel beklentilerden oluşan bir

sistemin sağlanması da gerekmektedir (Doyle, 2013). Söz konusu bu sistem beklentilerin, kuralların, rutinlerin ve sınıf içi ilişkilerin nasıl oluşturulup sürdürüleceğine, süreci kesintiye uğratacak bir durumla karşılaşıldığında en etkili şekilde nasıl yanıt verilebileceğine ve istenen durumun nasıl geri sağlanabileceğine ilişkin öğretmenlerin odaklanması gereken bileşenleri kapsayan sınıf yönetimi uygulamalarından oluşmaktadır (Brophy, 1988).

Kapsamlı bir kavram olan sınıf yönetimi davranışlar açısından ele alındığında öğretmenlerin sınıftaki öğrenci davranışını yönlendirmek için kullandıkları davranışlar ve stratejiler kümesini içerir (Evertson ve Emmer, 1982). Bu süreçte problem davranışlar ve sosyal çatışmalar bazı öğretmenler için tartışmasız şekilde zorlayıcı ve endişe vericidir. Bu nedenle geleneksel yaklaşımlarda sınıf yönetimi, öğretmenlerin öğrencileri cezalandırıcı önlemlerle kontrol etme yolu olarak adlandırılır. Ancak güncel yaklaşımlara göre ele alındığında sınıf yönetimi, öğretmenlerin hem akademik hem de sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyici ve kolaylaştırıcı bir sınıf ortamı oluşturmak için yaptıkları eylemler ve düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2013; Osher vd., 2010; Shin ve Koh, 2007). Brophy (1988) tarafından yapılan tanımlamada ise etkili sınıf yönetimi, bireysel farklılıklar temel alınarak öğrenme ortamının hazırlanması, öğretimin sistematik olarak planlanması, öğrencinin sınıf içi öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılımının teşvik edilmesi, uygun davranışların pekiştirilmesi ve problem davranışların önlenmesi ya da azaltılması olarak ele alınmaktadır. Genel olarak bakıldığında etkili şekilde yönetilen bir sınıfta öğrencilerin hem akademik becerilerini hem de sosyal-duygusal gelişimlerini arttıran ve sonuç olarak başarının arttığı bir öğrenme ortamının oluşmasının hedeflendiği görülmektedir.

Brophy (1988) etkili bir sınıf yönetiminin, sınıf içinde oluşacak olumlu ilişkilerin desteklenmesi ve öğretimin etkili bir şekilde sürdürülmesiyle yakından ilişkili olduğunu vurgulayarak sınıf yönetiminin önemini belirtmektedir. Bununla birlikte Brophy (1986) problem davranışları önlemeye yönelik sınıf içi uygulamaların problem davranışlarla uğraşmaktan daha önemli ve etkili sonuçlar sağladığını ifade etmektedir. Jones ve Jones'a (2013) göre etkili uygulamalarla ele alınan sınıf yönetimi; öğrencilerin güvenli ve huzurlu hissetmelerini sağlama, etkili öğretimin gerçekleşmesi için destekleyici olma, öğrencilerin aidiyet ve sorumluluklarını geliştirme ve öğrencilerde olumlu davranışların

gelişimine yardımcı olma yönüyle eğitimin bileşenleri arasında önemli bir yere sahiptir. Eğitimin önemli bir bileşeni olan sınıf yönetiminin sınıf yönetimi yaklaşımları açısından ele alınması konunun bir başka önemli boyutudur. İzleyen başlıkta sınıf yönetimi yaklaşımları ele alınmıştır.

1.2 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi “geleneksel” ve “çağdaş” sınıf yönetimi olmak üzere temelde iki yaklaşımla sınıflandırılmaktadır. Geleneksel yaklaşımlarda sınıf yönetimi ağırlıklı olarak sözel uyarı, ceza, etkinlikten uzaklaştırma, sınıftan dışarı çıkarma gibi problem davranışın sonrasına yönelik tepkisel (müdahale edici) stratejileri temel almaktadır. Geleneksel yaklaşımlar öğretmenin merkezde olduğu, öğrencinin ise sadece uygulayıcı olduğu ve sınıfta aktif rol almadığı, katı ve tek taraflı kurallara dayalı sınıf yönetimi modellerini içermektedir. Ayrıca bu yaklaşım öğrencileri dış denetime bağımlı kılmayı temel alırken içsel denetim gelişimini göz ardı etmektedir (Aydın, 2019; Simonsen vd., 2008).

1971 yılında Kounin’in yürüttüğü bir çalışmada öğrenci ve öğretmen davranışlarının analiz edilmesi ve aralarındaki anlamlı ilişkinin ortaya konmasıyla sadece tepkisel odaklı sınıf yönetimi modelini içeren geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımlarının kullanılması ağırlığını kaybetmeye başlamıştır. Bu araştırmayla öğrenci davranışlarının öğretmen davranışlarıyla yön kazanabildiği, uygun zamanda uygun şekilde kullanılan önleme stratejileriyle problem davranışların azaltılabildiği bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Bu çalışmanın ardından araştırmaların odağı, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımını benimseyen önleyici ve gelişimsel stratejileri de içeren destekleyici sınıf ortamlarının oluşturulması yönünde değişmiştir (Simonsen vd., 2008).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı öğrenciyi merkeze alan demokratik sınıf yönetimi modellerini kapsayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımının aksine öğrenci öğretmenin belirlediği kural ve kararları uygulayıcı rolde değil, kuralları belirleyici ve karar alabilen bir role sahiptir. Bununla birlikte öğrencilerin istekleri ve gereksinimleri önemlidir ve öğretmen sınıf yönetiminde bu bileşenleri ön planda tutan bir sistem kurmalıdır. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı geleneksel sınıf yönetiminin odaklandığı modellerin dışına çıkarak sınıfı sadece problem davranışların cezalandırıldığı ve öğretmen kararlarının uygulandığı bir alan olarak görmez. Bu yaklaşıma göre sınıf yönetimi, öğretimi ve öğrenmeyi destekleyen ve kolaylaştıran

stratejileri etkili şekilde kullanmayı gerektirir (Evertson ve Weinstein, 2013). Sınıf yönetiminde hedeflenen başarının sağlanması olumlu bir sınıf ortamı yaratmanın ilkeleri üzerine temellendirilmesine bağlıdır (Aydın, 2019; Evertson ve Weinstein, 2013; Peker ve İnandı, 2018). Disiplin sağlayıcı, cezalandırıcı ve sadece problem çözmeye odaklı tepkisel sınıf yönetimi modelleri bu yaklaşımın odağından uzakken daha çok problem davranışların oluşmamasını amaçlayan ve etkili öğrenme sürecinin sürdürülmesini destekleyen sınıf yönetimi modelleri bu yaklaşımı oluşturmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2013). Bu çerçevede izleyen başlıkta sınıf yönetimi modelleriyle ilişkili açıklamalara yer verilmiştir.

1.3 Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimine ilişkin anlayışın gelenekselden çağdaş yaklaşıma evrilmesi sınıf yönetimi modellerinin yön değiştirmesine yol açmıştır. Başlangıçta disipline edici ve tepkisel müdahaleleri içeren modellerin varlığı söz konusuken zamanla önleyici yaklaşımla şekillenen modeller ivme kazanmıştır. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımının öğretmeni merkeze alan, katı kurallara ve cezalara dayanan ve problem davranışlara yönelik stratejileri içeren sınıf yönetimi anlayışı, çağdaş yaklaşımla birlikte öğrenciyi merkeze alan, demokratik ve olumlu sınıf ortamları yaratmayı hedefleyen sınıf yönetimi anlayışını gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda gelişen yaklaşımlarla sınıf yönetiminde önleyici, öğrenciyi merkeze alan ve öğrenci gelişimini bütüncül olarak destekleyen modeller doğmuştur (Brophy, 2013; Doyle, 2013). Sınıf yönetimi modelleri ilgili alanyazında genel olarak “önleyici (proactive)” ve “tepkisel/müdahale edici (reactive)” sınıf yönetimi başta olmak üzere “gelişimsel (developmental)”, “süreç-çıktı (process-outcome)”, “ekolojik (ecological)”, “davranışsal (behavioral)” ve “bütünsel (comprehensive)” sınıf yönetimi olarak sınıflandırılmaktadır.

“Önleyici sınıf yönetimi”, problem davranışların meydana gelme olasılığını azaltan, ortamı ve eylemleri düzenlemeyi içeren stratejilerden oluşan sınıf yönetimi olarak tanımlanmaktadır (Bear, 2015). Önleyici stratejiler olumlu ve işlevsel bir öğrenme ortamının yaratılmasında, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere ve derse katılımının desteklenmesinde ve problem davranışların oluşmasını önlemede ve/veya en aza indirmede kullanılan uygulamaları içermektedir (Little vd., 2002; Safran ve Oswald, 2003). Bu modelde problem davranışlar ve olumsuz sınıf içi durumlar meydana gelmeden

sınıf ortamını ve ilişkileri düzenlemeye yönelik bir sınıf işleyişi oluşturma hedefi vardır. Öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin kullandığı stratejiler ve yöntemler, tepkisel modelin aksine problem davranışa verilen tepkileri değil, problem davranışın önlenmesini hedefleyen uygulamaları içerir. Önleyici modelin etkili şekilde kullanılması tepkisel modele dayanan öğretmen davranışlarının ortaya çıkmasını azaltır. Örneğin yapılandırılmış bir sınıf ortamının oluşturulması, etkili sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması, etkili bir öğretim planı hazırlanması ve öğrencilerin öğretimsel amaçlardan haberdar edilmesi, sınıf işleyişinin öğretilmesi vb. uygulamalar öğrencilerin kendilerinden beklenen olumlu davranışları anlamalarını ve sergilemelerini kolaylaştırarak problem davranışlar açısından önleyici olur (Cook vd., 2018; Gettinger, 1988; Parsonson, 2012). Önleyici sınıf yönetimi uygulamaları etkili uygulamalarla ele alındığında sınıf yönetiminde istenen başarının sağlanmasında önemli bir modeldir. Ancak sınıf içinde meydana gelebilecek tüm sorunların önceden tahmin edilmesinin her zaman mümkün olamaması nedeniyle problem davranışlarla ve kriz anlarıyla karşı karşıya kalındığında önleyici sınıf yönetimi uygulamaları sınırlı kalmaktadır (Marzano vd., 2003).

“Tepkisel sınıf yönetimi”, genel anlamıyla öğrencilerin göstermiş oldukları problem davranışlara karşı öğretmenlerin kullandıkları tepki içeren müdahale edici davranışları ifade etmektedir. Tepkisel sınıf yönetiminde öğretmen istenmeyen bir durumun ve problem davranışın değiştirilmesine yönelik müdahalede bulunur. Tepkisel sınıf yönetiminde öğretmenin kullandığı sınıf yönetimi uygulamalarının işlevi genel olarak istenmeyen duruma karşı tepki göstermektir. Bu nedenle tepkisel model sınıf yönetiminde klasik model olarak da adlandırılır. Bu modelin temelinde öğrenci davranışlarına tepki olarak ödül ve ceza sistemi yer almaktadır. Sınıfın düzeninin sağlanması için ağırlıklı olarak problem davranışa tepki içeren öğrenen davranışları ön plana çıkmaktadır. Klasik anlayışa göre söz konusu bu öğretmen davranışları genel olarak cezayı ve/veya problem davranış baskılayıcı tepkileri içermektedir (Little vd., 2002; Safran ve Oswald, 2003). Tepkisel sınıf yönetimi modelinde sınıf içinde problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra müdahale edildiği için bu durum problem davranışların şiddetinin artmasına yol açabilmektedir. Ayrıca ortaya çıkması olası olan problem davranışların önleyici uygulamalarla ortaya çıkmasının önlenmeye çalışılması, problem davranışlar

ortaya çıktıktan sonra yönetilmeye çalışılmasından daha etkili sonuçlar sağlamaktadır. Ortaya çıkmış problem davranışlara yönelik uygulamalar öğretime ayrılan süreyi azaltmakta ve farklı problem davranışların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Canter, 2010; Jones ve Jones, 2012).

“Gelişimsel sınıf yönetimi modeli”, öğrencilerin sosyal-duygusal, fiziksel gelişim özelliklerinin merkeze alındığı uygulamaları içermektedir. Bu modele göre sınıf yönetimini sağlayan bir öğretmenin öğrencilerin gelişim evrelerini çok iyi bilmesi ve bu doğrultuda öğretim faaliyetlerini ve sınıf yönetimi uygulamalarını şekillendirmesi gerekmektedir. Gelişimsel modelde belirli durumlar karşısında öğrenci davranışlarının ve tepkilerinin gelişimsel özelliklere (ör., yaş, sosyal-duygusal gelişim vb.) göre farklılaşabileceği vurgulanır. Öğretmen tarafından verilen tepki ve yanıtların da öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olarak düzenlenmesi önemlidir (Başar, 2016; Brophy, 1988; Kaya, 2021). Gelişimsel sınıf yönetimi modeli, özellikle kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi uygulamaları açısından çok daha fazla donanımlı olmasını gerektirmektedir. Bu model kaynaştırma uygulamalarında yaş, bireysel özellikler ve GY olan öğrencilerin farklılaşan gereksinimlerine bağlı olarak her gelişim düzeyine uygun etkili uygulamaları kullanabilmeyi gerektirir. Öğretmenlerin yeterlikleriyle ilgili sınırlılıklar, benzer sınıf yönetimi uygulamalarının sınıflarda kullanılmasına yol açar. Bu durum farklılaşan öğrenci gereksinimlerinin karşılanamamasıyla sonuçlanır (Woolfolk, 2016).

“Süreç-çıktı bakış açısına dayalı modelde” sınıf yönetiminde öğrenci katılımının merkeze alındığı bir süreçten söz edilir. Bu süreçte sınıf kurallarının oluşturulmasının, etkinlikler arası yumuşak geçişlerin kolaylaştırılmasının, öğrenci performansının izlenmesinin, sınıfa uygun davranış farkındalığının kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu modele göre sınıfın işleyişi ile öğrenci davranışları ve akademik performans arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerden beklenen davranışların ve akademik performansın ortaya çıkması için sınıfın işleyişini oluşturan kuralların, rutinlerin, geçişlerin vb. bileşenlerin düzenlenmesi gerekmektedir (Gettinger ve Kohler, 2013). Bu model öğrenme ve davranışlara ilişkin süreçleri ve sonuçları en etkili şekilde yönetmeyi hedeflemekle birlikte, sınıf işleyişine ilişkin bileşenlere çok fazla odaklanıldığında öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz ardı edilmesine neden olabilir. Süreç-çıktı bakış

açısında çıktıya dayalı hedeflerin çok fazla vurgulanması durumunda öğrencilerin üzerinde baskı oluşabilir ve bu durum öğrenci motivasyonunun düşmesine yol açabilir (Slavin, 2017).

Sınıf yönetiminde “ekolojik model”, çevreyi merkeze alan bir anlayışı benimsemektedir. Ekolojik modele göre öğrencinin öğrenmesi ve davranışları üzerinde sınıfın fiziksel düzeni ve sınıf işleyişi etkilidir. Bu nedenle öğretimsel amaçlar çerçevesinde fiziksel ortamın düzenlenmesi, etkili kural ve rutinlerin belirlenmesi, sınıf işleyişinin ve etkinliklerin rutinler kapsamında sürdürülmesi önemlidir. Söz konusu bu düzenlemelerde ve sınıf etkinliklerinde öğrencilerin aktif bir rol alması istenir. Bununla birlikte ekolojik model, problem davranışların azaltılması ve öğrenme hedeflerinin bireyselleştirilerek destekleyici öğretim sunulması yönünde stratejileri temel almaktadır. Ekolojik olarak bakıldığında sınıf düzeni belirli bir sıra ve düzen içinde ilerlemelidir. Bu sistem öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımını, sosyal etkileşimlerini ve bağlarını destekleyici bir anlayışa sahiptir (Doyle, 2013). Tüm bunların yanı sıra sınıfın ekolojik modele dayalı olarak düzenlenmesi için gerekli materyal ve malzemeler yüksek maliyet gerektirebildiğinden bu model her okul ve sınıf için uygulanabilir olmayabilir. Ayrıca sadece fiziksel düzenlemelere odaklanıldığında bireysel farklılıklara ilişkin sosyal ve duygusal destek gereksimleri göz ardı edilebilir (Weinstein ve Mignano, 2010).

Davranışçı kuramı temel alan modellerde öğrenci davranışlarının şekillendirilmesi öncül, kontrol, pekiştirme stratejileri ve davranış planlarıyla sağlanır. Davranışçı kurama dayalı geliştirilen sınıf yönetimi modellerinin temelinde olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, sönme, tepkinin bedeli, mola ve ceza gibi davranışa tepki içeren uygulamalar yer alır (Jones ve Jones, 2013; Landrum ve Kauffman, 2013). “Davranışsal sınıf yönetimi modeli”, davranışların hangi koşullarda ve nasıl öğrenildiğine odaklanır. Bu nedenle pekiştirme sistemleri bu model için önemlidir ve sınıf yönetiminin önemli bir bileşenidir. Bu modele göre öğrencilerden beklenen davranışların açıkça tanımlanması ve davranışların ortaya çıkmasını sağlayacak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Bull ve Solity, 2013). Davranışçı kuramı temel alan modellerde ödüller ve cezalar beklenen davranış değişikliğinin uzun süreli ve kalıcı olmasını garanti etmez (Jones ve Jones, 2013). Ödül veya cezanın olmadığı durumlarda öğrenciler motivasyonlarını kaybedebilir.

Bununla birlikte cezanın uygulandığı durumlar öğrenciler üzerinde olumsuz psikolojik etkiler yaratabilir (Deci ve Ryan, 2013).

Yukarıda sıralanan sınıf yönetimi modelleri farklı kuram ve yaklaşımları temel almakla birlikte birbirleriyle uyum içerisindedir (Emmer ve Stough, 2001). Bununla birlikte her bir modelin güçlü yanlarının yanı sıra sınırlılıklarının da olması, günümüz sınıflarının homojen olmayan yapısı içerisinde farklılaşan öğrenci özellikleri öğrencilerin gereksinimlerini karşılamayı zorlaştırabilmektedir. Bu durum kaynaştırma uygulamalarının gereksinimlerini bütüncül ve kapsayıcı bir şekilde ele almayı mümkün kılan etkili sınıf yönetimi uygulamalarının bileşenlerinin bir arada kullanıldığı sınıf yönetimi anlayışını gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda farklı sınıf yönetimi modellerinin bileşenlerini kullanarak çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımını temel alan “bütünsel sınıf yönetimi modeli”nin ortaya çıktığı görülmektedir. “Bütünsel sınıf yönetimi modeli” sistem modeli olarak adlandırılmaktadır. Bu model; önleyici, tepkisel, gelişimsel, ekolojik ve davranışsal sınıf yönetimi modellerinin çeşitli bileşenlerini sınıfın ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak sisteme dâhil etmektedir. Bu yönüyle bütünsel model sınıf yönetimi, sınıf yönetimini bir model çerçevesinde ele almayı değil, etkili sınıf yönetimi uygulamalarını belirlemeyi ve sınıfın gereksinimleri doğrultusunda bu uygulamaları kullanmayı ön planda tutmaktadır (Jones ve Jones, 2013). Bu doğrultuda izleyen başlıkta bütünsel sınıf yönetimine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.4 Bütünsel Sınıf Yönetimi

“Bütünsel sınıf yönetimi modeli”, en genel tanımıyla çeşitli sınıf yönetimi modellerinin bir arada kullanıldığı karma bir modeldir (Jones ve Jones, 2013). Söz konusu model, problem davranışların ortaya çıkmasını önlemek, olumlu davranışların kazandırılmasını ve artmasını sağlamak, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak için öğrencilerin bireysel gereksinimlerini ve sınıfın bütününe kapsayan müdahaleleri içeren yönüyle önleyici sınıf yönetimi modeline öncelik verir. Ancak tüm önleyici müdahalelere karşın sınıfta problem davranışların ortaya çıkması durumunda problem davranışların azaltılması ve/veya ortadan kaldırılması için tepkisel sınıf yönetimi uygulamalarından da yararlanır (Jones ve Jones, 2013). Söz konusu yaklaşım, günümüz sınıflarının farklılaşan öğrenci gereksinimlerine uygun olacak çeşitli uyarılma ve düzenlemeleri de sürece dahil ederek her öğrencinin öğrenme ortamından etkili olarak yararlanmasını sağlayan gelişimsel sınıf

yönetimi yaklaşımından da yararlanır. Bununla birlikte olumlu davranışların kazandırılmasını ve artırılmasını, problem davranışların azaltılmasını ve/veya ortadan kaldırılmasını içeren davranış yönetimine ilişkin uygulamalarla da davranışsal sınıf yönetimi modelinin bileşenlerinden yararlanır (Balay, 2021; Başar, 2016; Propy, 1988).

Jones ve Jones (2013) bütünsel sınıf yönetiminin bileşenlerini izleyen şekilde sınıflandırmıştır:

- ✓ Öğrencilerin temel psikolojik gereksinimlerini anlama
- ✓ Güvenli ve destekleyici öğrenme ortamı oluşturma
 - ✓ Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi kurma
 - ✓ Olumlu akran ilişkilerini destekleme
 - ✓ Ailelerin eğitime katılımını sağlama
- ✓ Sınıf davranışları için standartlar geliştirme
- ✓ Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve öğrenmelerini artırma
- ✓ Davranış değiştirme planı hazırlama ve olumlu davranış/lar kazandırma
- ✓ Önleyici müdahalelere karşı gelişen problem davranışa/lara müdahale etme

Yukarıda yer verilen bileşenler kapsamında bütünsel sınıf yönetiminde etkili bir öğrenme ortamı oluşturma, olumlu ilişkiler geliştirme ve problem davranışların ortaya çıkmasını önleme yer almaktadır. Ancak bütünsel sınıf yönetiminde tüm önleyici uygulamalara karşın sınıf içinde problem davranışlarla karşılaşılması durumunda öğretmenlerin müdahale edici uygulamalara baş vurma gerektiği de belirtilmektedir. Bu doğrultuda Jones ve Jones (2013) tarafından ele alınan bütünsel sınıf yönetimi modelinde problem davranışların yönetimi için öğrenme sürecini kesintiye uğratan ve dikkat dağıtıcı davranışlara müdahale etme, problem davranışları azaltma ve ortadan kaldırmaya ilişkin müdahale edici uygulamalar da ele alınmıştır. Jones (1996) bütünsel sınıf yönetiminin doğasını ele aldığı çalışmasında sınıf yönetiminin beş temel özelliğinden söz etmektedir. Jones (1996) bu özellikleri; (a) öğrencilerin bilgi gereksiniminin karşılanması, (b) öğretmen, öğrenci ve akranlar arasında olumlu ilişkiler kurulması, (c) hem bireysel hem de grup öğrenmelerini destekleyici öğretim yöntemlerinin kullanılması, (d) etkinlikleri sürdürme ve tamamlamanın sağlanması için planlama yapılması, (e) problem davranışlara rehberlik edilmesi ve uygun müdahalelerin sunulması olarak sıralamaktadır.

Alanyazında etkili sınıf yönetiminin bileşenlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların bulguları, etkili sınıf yönetimini oluşturan bileşenlerin bütünsel sınıf yönetiminin bileşenlerini yansıttığını göstermektedir. Etkili sınıf yönetiminin bileşenlerini kapsayan sınıf yönetimi uygulamalarına ve alanyazındaki söz konusu bu uygulamalara ilişkin yürütülmüş çalışmalarla ilgili ayrıntılı açıklamalara izleyen başlıklarda yer verilmektedir.

1.5 Sınıf Yönetiminde Etkili Uygulamalar

Sınıf yönetiminin etkili uygulamalarla ele alınması gerektiği birçok araştırmacı tarafından gündeme getirilmiştir. Bu kapsamda alanyazında etkili sınıf yönetimi uygulamalarını belirlemeyi amaçlayan çeşitli çalışmalar yer almaktadır (Oliver ve Reschly, 2007; Oliver ve Reschly, 2010; Parsonson, 2012; Simonsen vd., 2008). Söz konusu bu çalışmalar incelendiğinde etkili sınıf yönetimi uygulamalarının sadece ortaya çıkan problem davranışlara yönelik verilen tepkilerden oluşmadığı görülmektedir. Sınıf yönetiminde etkili uygulamaların öğrencilerin akademik, davranışsal, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu sınıf yönetimi üzerine yürütülmüş çalışmaları ele alan meta-analiz çalışmalarının (Durlak vd., 2011; Korpershoek vd., 2014; Oliver vd., 2011) önemli bulguları arasında yer almaktadır. Söz konusu çalışmalar etkili sınıf yönetimi uygulamalarının, olası problem davranışların ortaya çıkmasını önlediğini ve mevcut problem davranışları azalttığını ve/veya ortadan kaldırdığını ortaya koyarken etkileşim ve iletişim fırsatlarının arttığı sınıf ortamlarında öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında sınıf yönetimi sadece problem davranışlara etkili uygulamalarla yanıt vermeyi değil, bütünsel sınıf yönetimi modelini benimseyen bir anlayışla problem davranışların oluşmasını önleyici ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerini dikkate alan uygulamaların benimsenmesini de içerir.

Bir önceki başlıkta yer verildiği üzere Jones ve Jones (2013) tarafından ele alınan bütünsel sınıf yönetimi modelinde yer verilen uygulamalar alanyazında etkili sınıf yönetimi uygulamalarının belirlendiği çalışmaların bileşenleriyle uyum içerisindedir. Marzano ve Marzano (2003) etkili sınıf yönetiminin bileşenlerini ele aldığı çalışmada bu bileşenleri sınıfın anahtarı olarak adlandırmaktadır. Bu bileşenler; (a) beklenti ve sonuçların açık ve net olarak belirlenmesi, (b) öğrenme hedeflerinin açık ve net olarak oluşturulması, (c) otoriter tutum dengesinin uygun olarak sağlanması, (d) uygun iş

birliğinin sağlanması, (d) esnek öğrenme hedefleri sunulması, (e) bireysel gereksinimlerin farkında olunması, (f) eşitlikçi ve olumlu öğretmen davranışlarının sergilenmesi ve (g) davranışlarda tutarlı olunması olarak sıralanmaktadır.

Murdick ve Petch-Hogan (1996) “Kapsayıcı (inclusive) sınıf yönetimi: Müdahale öncesi stratejiler” başlıklı bilgilendirici çalışmalarında davranış problemlerinin önlenmesini ve/veya azaltılmasını destekleyici sınıf yönetimi stratejilerini ele almışlardır. Çalışmada kapsayıcı sınıf yönetimi öğrencilerin görev davranışlarının ve akademik katılımlarının artırılması ve dikkat dağıtıcı davranışlarının azaltılmasına yönelik uygulamalar olarak ele alınmıştır. Müdahale öncesi stratejiler ise öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin öğrenci davranışlarındaki sinyalleri fark etmeleri ve bu davranışlara yönelik önlem almaları olarak tanımlanmıştır. Murdick ve Petch-Hogan (1996) müdahale öncesi stratejileri izleyen şekilde sıralamaktadırlar: (a) Sınıfın fiziksel düzeninin gözden geçirilmesi ve organize edilmesi, (b) günlük rutinlerin belirlenmesi ve uygulanması, (c) öğretimin tüm aşamalarının planlanması ve izlenmesi (ör., öğretimin nasıl sunulacağıının planlanması, kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi, geçişlerin planlanması, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesi, öğretim sırasında öğrencilerin izlenmesi, öğretim sonrası dersin etkililiğinin çeşitli yöntemlerle değerlendirilmesi vb.), (d) gözlenebilir ve açıkça ifade edilmiş sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması ve (e) öğrencilere etkili iletişimin nasıl sağlanacağıının öğretilmesi.

Oliver ve Reschly (2007) sınıf kurallarını ve rutinleri kapsayan yapılandırılmış sınıf ortamlarının önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte sınıf yönetimine yönelik öğretmen yetiştirme programlarının içeriğini inceleme amaçlı hazırladıkları “Sınıfın Düzenlenmesi ve Davranış Yönetimi Yapılandırma” adlı ölçekte birçok sınıf yönetimi bileşenine yer vermişlerdir. Bu bileşenlerin öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına sunulması gerektiği belirtilmektedir. Bu bileşenler; (a) yapılandırılmış bir ortam sunma, (b) sınıfı izleme ve öğrencilerin katılımını sağlama, (c) okul çaplı olumlu davranış standartlarını belirleme, (d) sınıf kurallarını ve rutinlerini belirleme, sistematik olarak öğretme ve pekiştirme, (e) uygun davranışları teşvik etme, (f) problem davranışlara karşılık önleyici ve müdahale edici etkili stratejileri kullanma olarak ifade edilmektedir.

Oliver ve Reschly (2010) üniversitelerin sınıf yönetimi ders izlencelerini değerlendirmek amacıyla sınıf yönetimi uygulamalarını içeren bir kontrol listesi hazırlamıştır. Söz konusu kontrol listesiyle; (a) yapılandırılmış sınıf ortamı, (b) aktif denetim ve öğrenci katılımı, (c) okul çaplı davranışsal beklentiler, (d) sınıf kuralları, (e) sınıf rutinleri, (f) olumlu davranışların teşvik edilmesi ve (g) problem davranışların azaltılması konularında stratejilere yer verilerek söz konusu stratejilerin sınıf yönetimi derslerinde öğretmen adaylarına öğretilip öğretilmediği değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularında öğretmen yetiştirme programlarında sunulan sınıf yönetimi derslerinde önleyici ya da bütünsel sınıf yönetimi stratejilerinden daha çok tepkisel stratejilerin öğretime ağırlık verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Simonsen ve meslektaşları (2008) bilimsel dayanaklı uygulamaların ölçütlerini kullanarak sınıf yönetimi araştırmalarını inceledikleri bir alanyazın taramasında bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerini belirlemişlerdir. Bu stratejiler; (a) etkinliklerin ve fiziksel ortamın yapılandırılması, (b) davranış beklentilerinin öğretilmesi ve pekiştirilmesi, (c) öğrencilerin gözlenebilir bir şekilde derse katılımının sağlanması, (d) öğrencilerin bireysel gereksinimlerine ve öğrenme özelliklerine göre öğrenme fırsatları sunulması ve (e) problem davranışlara çeşitli stratejilerle yanıt verilmesi olarak birçok çalışmada yer almıştır ve etkili olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte “akran aracılı öğretim sunma, öğrenci davranışlarına sözel ve sembol pekiştireçler sunma, davranış sözleşmesi kullanma, davranışların ayrımlı pekiştirilmesini sağlama, istenmeyen davranışları görmezden gelme, tepkinin bedeli ve mola uygulama, hata düzeltmesi ve geribildirim sunma ve doğrudan öğretim yöntemi” gerçekleştirilen çalışmada etkili sınıf yönetimi uygulamaları olarak yer almıştır.

Parsonson (2012) etkili sınıf yönetimi uygulamalarını derlediği çalışmasında problem davranışların yönetiminin problem davranış sergileyen öğrencileri “problem” olarak tanımlamak ve davranışın kaynağına değil, davranışı sergileyen öğrenciye odaklanmak olarak tek taraflı algılandığını belirtmektedir. Parsonson’a göre sınıf; öğretmen, öğrenciler ve onların karşılıklı ilişkilerinden oluşmaktadır ve sınıf iklimi ile donanımı öğrenci davranışlarını düzenleyen bir ekolojiye sahiptir. Bu doğrultuda etkili sınıf yönetimi sağlamak isteyen öğretmenlerin odağında problem davranışlar değil, sınıf düzenini ve öğrenme sürecini destekleyici birçok bileşen yer almalıdır. Parsonson etkili

sınıf yönetimi için sınıf çaplı uygulamaları; etkili öğretim sunma, sınıf işleyişini planlayarak istikrarlı olarak yürütme ve öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımını destekleme olarak sınıflandırmaktadır. Etkili öğretim ve olumlu sınıf işleyişi açık, anlaşılır ve basit beklentiler belirlemeyi ve uygulamayı içermelidir. Olumlu bir sınıf işleyişi sağlamak için sınıf içi rutinler ve geçişler öğrenciler tarafından öngörülebilir olmalı, sınıf işleyişindeki değişimler için öğrenciler haberdar edilmeli ve hazırlanmalıdır. Bununla birlikte etkili öğretim ve olumlu sınıf işleyişini sağlamak için öğrenci davranışları belirli aralıklarla pekiştirilmelidir. Sözel veya sözel olmayan pekiştireçler sunulurken öğrencilerin davranışları betimlenerek öğrencilerin sunulan pekiştireç ve davranış arasında bağ kurması sağlanmalıdır. Parsonson öğretimi bölen davranışların, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin yetersizlikleriyle yakından ilişkili olduğunu belirterek öğrencilerin öğrenme özelliklerinin izlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda öğretim planlanırken dersin içeriğinin ve etkinliklerin tüm öğrenciler tarafından erişilebilir olmasına dikkat edilmeli ve öğrenciler derse aktif katılım sağlayabilmelidirler.

Yukarıda yer verilen çalışmalarda ele alındığı üzere etkili sınıf yönetimine ilişkin bileşenler olumlu sınıf iklimi oluşturma, uygun davranışları kazandırma ve arttırma, problem davranışları önleme vb. birçok konuda öğretmenler için önemli birer unsurdur. Sınıf yönetimine ilişkin etkili uygulamalar kaynaştırma uygulamalarının da etkili şekilde sürdürülmesini ve kaynaştırma uygulamalarından beklenen yararın ve verimin artmasını sağlamaktadır (Carneiro vd., 2015). İzleyen başlıkta kaynaştırma uygulamalarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.6 Kaynaştırma Uygulaması

Kaynaştırma en genel tanımıyla GY olan öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla birlikte eğitim almasıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Hallahan vd., 2015; Kargın, 2004; Vaughn vd., 2014). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY, 2018)

“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi ifade eder.”

şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak GY olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına fiziksel olarak dâhil olmaları, akademik ve sosyal gelişimleri için kesin bir yol değildir (Batu, 2015; Kargın, 2004). Öğrencilerin yetersizliklerinin gerektirdiği desteğin sunulmadığı ve sosyal kaynaşmanın sağlanmadığı bir sınıf atmosferi, kaynaştırma uygulamalarından beklenen başarıyı sağlamayacaktır. Kaynaştırma uygulamalarından elde edilen verimin en üst seviyeye çıkartılabilmesi için GY olan öğrencilere sunulacak desteklerin dikkatli şekilde ele alınması gerekmektedir (Blecker ve Boakes, 2010; Bobzien vd., 2013; Heiman, 2004). Kaynaştırma uygulamaları GY olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarına fiziksel katılımını, tipik gelişen akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim ve etkileşim fırsatlarının sağlandığı sosyal olarak dâhil olmayı, öğretim faaliyetlerinden en üst düzeyde yararlanmayı destekleyen bir sistem içinde yürütülmelidir (Myers vd., 2017). Bu doğrultuda öğretmenlerin GY olan öğrencilerinin akademik erişimini ve katılımını destekleyici öğretim stratejileri ve materyalleri kullanması, olumlu ve sosyal kabulü destekleyici bir sınıf ve okul iklimi oluşturarak GY olan öğrencilerinin sosyal katılımını desteklemesi vb. yönde birçok bileşeni etkili şekilde uygulama yeterliğine sahip olması gerekmektedir (Myers vd., 2017; Oliver ve Reschly, 2007; Thomazet, 2009).

Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim gören GY olan öğrencilerin sayısı her geçen yıl artmaktadır. MEB tarafından hazırlanan resmî istatistiklere göre 2023-2024 eğitim-öğretim yılında genel eğitim sınıflarında öğrenim gören toplam GY olan öğrenci sayısı 375 bin 653'dür. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı verilerine bakıldığında kaynaştırma uygulamalarına katılan GY olan öğrenci sayısı 257 bin 770'tir. Bu doğrultuda altı yıllık bu süreçte 117 bin 883 farkla kaynaştırma uygulamalarına katılan GY olan öğrenci sayısının hızlı bir artış gösterdiği görülmektedir ([http-1](http://1)).

Kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrenci sayısındaki artış öğrenci gereksinimlerinin çeşitliliğindeki artışı da ifade etmektedir (Soodak, 2003). Bu durum kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi düzeyleri ve yeterlikleri açısından kaynaştırma uygulamalarının gereksinimlerini karşılayabilecek donanıma sahip olmalarını gerektirmektedir (Sucuoğlu vd., 2004). Kaynaştırma uygulaması yürütülen sınıflarda eğitim ortamı her öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini destekleyecek şekilde bireysel ve sınıfın geneline yönelik olarak tasarlanmalıdır. Kaynaştırma uygulamaları GY olan ve tipik gelişen öğrencilerin

karşılıklı olarak sınıf ikliminden ve öğretimsel faaliyetlerden en üst düzeyde yarar sağlaması için geliştirilmiş uygulamaları temel almalıdır (Myers vd., 2017; Soodak, 2003). Kargın'a (2004) göre ise etkili kaynaştırma uygulamaları için GY olan öğrencilere karşı okul geneli olumlu tutum geliştirilmeli, GY olan öğrencilerin eğitimsel ve sosyal etkinliklere akranlarıyla birlikte katılması için fırsatlar sunulmalı, tipik gelişen akranlar GY olan öğrenci hakkında bilgilendirilmeli, destekleyici özel eğitim hizmetleri sağlanmalı ve hem GY olan hem de tipik gelişen öğrencilerin aileleriyle iş birliği sağlanmalıdır.

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında okul yönetimi, öğretmenler, aileler, tipik gelişen akranlar, GY olan öğrencinin kendisi, destek hizmetler vb. birçok etmen rol oynamaktadır (Batu, 2015). Başarılı kaynaştırma uygulamaları için bu etmenlerin iş birliği içerisinde ve destekleyici olması gerekmektedir. Söz konusu bu etmenlerin her biri kaynaştırma uygulamaları için önemli olmakla birlikte bu süreçte öğretmen en büyük role sahiptir (Soodak, 2013). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin öğretimi düzenleme ve yapılandırma konusunda GY olan öğrencilerin bireysel gereksinimlerini göz önünde bulundurmaları, sosyal katılımı desteklemeleri ve öğrencilerin sahip oldukları yetersizliklerin beraberinde getirdiği olası problem davranışları da etkili şekilde ele almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin söz konusu bu sorumlulukları yerine getirebilmesi için GY olan öğrencilere ve eğitimlerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (DuPual vd., 2013; Sucuoğlu ve Akalın, 2010). Öğretmenler kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarında birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu zorluklar izleyen başlıkta ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

1.7 Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaşılan Zorluklar

Kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencilerin sayısında hızlı bir artış görülmekle birlikte Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yürütülen çalışmaların bulguları kaynaştırma uygulamalarının etkili şekilde sürdürülemediğini ortaya koymaktadır (Anılan ve Kayacan, 2015; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Cansız ve Bayar, 2024; Saraç ve Çolak, 2012; Yüksel vd., 2023). Söz konusu bu çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin çeşitli zorluklarla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları üzerine yürütülen çalışmalar

incelendiğinde birçok çalışmanın ortak bulgusu, kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin GY olan öğrencilere ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı, öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin hizmet öncesi ve/veya hizmet içi dönemde yeterince sağlanamadığı yönündedir (Berkant ve Atılgan, 2017; Gök, 2013; Saraç ve Çolak, 2012; Şenel, 2018; Yüksel vd., 2023).

Kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına, GY olan öğrencilerinin özelliklerine ve gereksinimlerine ilişkin yetersizlikleri sınıf içinde karşılaşılan sorunları sıklıkla gündeme getirmektedir. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin sıklıkla sorun yaşadığı alanların; öğretimi bireyselleştirme ve GY olan öğrencinin akademik erişimini destekleme (Akalin, 2015; Baran, 2021; Cansız ve Bayar, 2024; Durmuş, 2019; Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019; Tekin-İftar, Olçay ve Değirmenci, 2021), davranış yönetimi (Akalin, 2015; Cansız ve Bayar, 2024; Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019; Sadioğlu vd., 2013; Saraç ve Çolak, 2012; Yüksel vd., 2023), ailelerle iş birliği yapma ve/veya ailelerin eğitime katılımını sağlama (Akalin, 2015; Cansız ve Bayar, 2024; Demir, 2015; Durmuş, 2019; Yılmaz, 2015), akranlar arası iletişimi ve etkileşimi sağlama ve/veya tipik gelişen akranların GY olan akranlarına karşı sosyal kabulünü artırma (Balo, 2015; Baran, 2021; Cansız ve Bayar, 2024; Duran-Düşünür, 2018; Durmuş, 2019; Irmak, 2020; Yılmaz, 2015) olduğu görülmektedir. Söz konusu bu sorunların kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin GY olan öğrencilere ve etkili kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerilerindeki eksikliklerle yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Batu, 2015; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Yüksel vd., 2023).

Avcıoğlu ve meslektaşları (2005) kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ve GY olan öğrencilere ilişkin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadıklarına, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin etkili ve yoğun bir eğitime gereksinim duyduklarına, sınıf düzeni ve işleyişini GY olan öğrenciye göre düzenlemede zorluk yaşadıklarına, akademik olarak GY olan öğrencilere yeterli desteği sunamadıklarına ilişkin bulgulara ulaşmışlardır.

Saraç ve Çolak (2012) kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin önerilerini belirlemek amacıyla 19 sınıf öğretmeniyle yarı-

yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin GY olan öğrencilere yönelik öğretimsel düzenlemeler yapma, GY olan öğrenciye derste vakit ayırma, kaynaştırma uygulamalarına uygun olarak fiziksel düzeni sağlama, GY olan öğrencilerin problem davranışlarını yönetme konuları başta olmak üzere çeşitli zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler problem davranışlarla karşılaşmalarına rağmen davranış değiştirmeye ilişkin herhangi bir uygulama yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler kaynaştırma uygulamalarına ve GY olan öğrencilere yönelik yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını belirterek bu sınırlılığın etkili kaynaştırma uygulamaları açısından birçok soruna neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler kaynaştırma uygulamaları ve GY olan öğrencilere ilişkin öğretmen eğitimlerinin düzenlemesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Cankaya ve Korkmaz (2012) tarafından yürütülen çalışmada “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Ölçeği” aracılığıyla kaynaştırma uygulaması yürüten 200 sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve tutumları değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler GY olan öğrencilere ilişkin eğitim gereksinimleri olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduğunu belirtmekle birlikte sınıf yönetiminde çok fazla problem davranışla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu sınıf mevcutlarının fazla olduğunu belirterek bu durumun GY olan öğrencilerle gerçekleştirilen akademik etkinlikleri zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Gök (2013) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi amacıyla kaynaştırma uygulaması yürüten 10 sınıf öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularında öğretmenler; derste GY olan öğrencilerine yeterli zaman ayıramadıklarını, öğrencilerle etkili iletişim kuramadıklarını, sınıfın fiziksel düzeninin ve sınıf mevcudunun GY olan öğrenci için uygun olmadığını ve akranların GY olan öğrencilere ilişkin sosyal kabullerinin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Anılan ve Kayacan (2015) tarafından yürütülen çalışma kapsamında kaynaştırma uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin bakış açısına göre değerlendirilmesi amacıyla kaynaştırma uygulaması yürüten 10 sınıf öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu ifade etmekle birlikte kaynaştırma uygulamalarına ilişkin eğitim almadıklarını, bu nedenle sınıf ve davranış yönetiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Benzer şekilde Berkant ve Atılğan (2017) tarafından kaynaştırma uygulaması yürüten 20 sınıf öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin yaşadıkları zorlukların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgularda öğretmenler sınıf mevcudunun fazla olmasının kaynaştırma uygulamaları için uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin derste GY olan öğrencilere yeterli vakit ayıramadığı ve bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler kaynaştırma uygulamalarına ilişkin eğitim gereksinimlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi dönemde yeterince karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerde görülen dikkat dağınıklığı vb. durumlar karşısında öğretmenlerin zorlandığı ve etkili sınıf yönetimini sağlayamadığı görülmektedir.

Tekin-İftar ve meslektaşları (2021) tarafından yürütülen çalışmada kaynaştırma uygulamasına katılan özel gereksinimli öğrencilere ilişkin öğretmenlerin BEP kapsamında öğretim denemeleri sunma durumları ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi amaçlanmıştır. İlkokul ve ortaokul kademelerinde öğrenim gören GY olan (zihin yetersizliği ve/veya otizm spektrum bozukluğu) 15 öğrenci ve 16 öğretmenin katılımcı olarak yer aldığı çalışmada sınıf içi gözlemler ve görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin çoğunluğunun GY olan öğrenciler için hazırlanması gereken BEP'leri hazırlamadığını, BEP'te belirlenen akademik amaçlara yönelik öğretim fırsatı sunmadığı ve öğretim sunmaya ilişkin bilimsel dayanaklı uygulamaları belirleme ve kullanma konusunda bilgilerinin olmadığını ortaya koymuştur.

Ali İsmail (2022) kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunları ele alan tezleri incelediği meta-sentez çalışmasında kaynaştırma uygulamalarında çeşitli sorunlar yaşandığına yönelik bulgulara ulaşmıştır. Bu sorunlar öğretmenler açısından incelendiğinde önceki yıllarda yürütülen çalışmaların bulgularında yer verildiği gibi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi gereksinimleri gündeme

gelmektedir. Meta-sentez çalışması kapsamında incelenen tezlerde yer verilen zorluklar GY olan öğrencilerin ailelerinin eğitime katılımda yetersiz oldukları, iş birliği sağlamadıkları ve çocuklarının eğitim gereksinimlerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları yönündedir. GY olan öğrenciler açısından ise öğrencilerin problem davranışlarının olması, iletişim ve etkileşim kurmada zorluk yaşamaları gibi bulgular dikkati çekmektedir. Tipik gelişen akranların sosyal kabulünün yetersiz olduğu da ele alınan çalışmaların yarısından fazlasının ortak bulgusudur.

Cansız ve Bayar (2024) tarafından yürütülen çalışmada farklı branşlardan kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma kapsamında olgubilim deseni kullanarak yürütülen çalışmada çeşitli branş ve kademelerden olmak üzere kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin bulgularına göre kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenler sınıf yönetimi kapsamında ailelerle iş birliği sağlama, GY olan öğrencilerin akademik ve sosyal olarak gelişimini destekleme, GY olan öğrencilerde görülen problem davranışlarla baş etme ve zaman yönetimini etkili olarak sağlamada zorluklar ve sınırlılıklar yaşamaktadırlar.

Yukarıda özetlenen araştırmaların ortak bulguları, öğretmenlerin etkili sınıf ve davranış yönetimini gerçekleştirmekte zorlandıklarını, GY olan öğrencilerinin özelliklerini bilmede ve gereksinimlerini belirlemede, öğrencileriyle iletişim ve etkileşim kurmada sorunlar yaşadıklarını, GY olan öğrencilerine işlevsel BEP hazırlamada, etkili öğretim sunmada, onların akademik ve sosyal gelişimini desteklemede güçlükler yaşadıklarını, ailelerle iletişim ve iş birliği sağlamada zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Yukarıda yer verilen araştırmaların bulgularına yansıyan kaynaştırma uygulamalarında yaşanan zorluklar ve sınırlılıklar sınıf yönetiminin bileşenleriyle de yakından ilişkilidir. Sınıf yönetimi ve kaynaştırma uygulamaları arasında güçlü bir bağ bulunduğu bilinmektedir (Jones ve Jones, 2013; Marzano ve Marzano, 2003).

Kaynaştırma uygulamalarında farklılaşan öğrenci gereksinimlerinin etkili şekilde ele alınmasının ve öğrenme ortamının öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde çok etkili olduğu araştırmaların ortak bulgusu olarak gündeme gelmektedir (Carneiro vd., 2015; Jones ve Jones, 2013). Bu durum sınıf yönetiminin etkili uygulamalarla ele

alınmasının gerekliliğini gündeme getirmektedir. İzleyen başlıkta kaynaştırma uygulamaları ve sınıf yönetimine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

1.8 Kaynaştırma Uygulamaları ve Sınıf Yönetimi

Önceki başlıklarda yer verildiği üzere kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaşanan sorunlar kaynaştırma uygulamalarından beklenen verimin elde edilmesini engellemektedir. Bu sorunlar bütüncül olarak ele alındığında sınıf yönetiminde ortaya çıkan zorlukları yansıtmaktadır. Sınıf yönetimi, sadece olumlu ve olumsuz davranışların yönetimi değil, öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin ve öğrenme özelliklerinin gözetilmesi, akademik etkinliklere erişiminin ve katılımının desteklenmesi, olumlu sınıf ve okul ikliminin sağlanması, ailelerin ve öğrencilerin sosyal kabulünün artırılması, GY olan öğrencilerin sosyal katılımının desteklenmesi vb. birçok bileşeni içermektedir (Jones ve Jones, 2013; Marzano ve Marzano, 2003).

Öğretmen sınıf ortamında sergilediği tutum ve yaklaşımla öğrenme fırsatlarını tüm öğrenciler için en üst düzeye çıkarma ve sınıf sistematiklerini sağlama gücüne sahiptir. Bireysel öğrenme gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması, öğrencilerle olumlu iletişim ve etkileşim ağlarının kurulması ve GY olan öğrencilerin akranları tarafından sosyal kabulünün sağlanması için çaba gösteren bir öğretmen kaynaştırma uygulamalarıyla hedeflenen başarıyı desteklemiş olacaktır (Jones ve Jones, 2013).

Sistematik olarak tasarlanmış bir sınıf ortamı, daha açık bir ifadeyle sınıf işleyişinin rutinlere dayalı olduğu, yapılandırılmış bir sınıf atmosferinin oluşturulduğu, beklentilerin tüm öğrenciler için açık ve anlaşılır olduğu bir sınıf ortamı hem etkili öğretimi hem de öğrenmeyi içerir. Bununla birlikte tüm sınıf ortamlarına uyan tek bir sınıf yönetimi tarzı yoktur. Bu durumda öğretmenin tutumu, becerileri ve uygulamalarından oluşan mesleki yaklaşımı öğretmenin sınıfını yönetme tarzına yansır. Öğretmenin sınıf yönetimi tarzında aldığı eğitim ve mesleki deneyimden edindiği bilgi önemli bir etmendir (Lin ve Gorrell, 1997).

Brophy (2010) sınıf yönetiminde etkili bir öğrenme ortamı sağlama ve bu durumu devam ettirme yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin, bir otorite figürü veya disiplin sağlayıcı tutum sergileyen öğretmenlere göre daha başarılı sonuçlar elde ettiğini ifade etmektedir. Tabi ki öğretmen sınıfının düzeninden sorumlu bir otorite figürüdür ve bu düzeni

sağlayabilmek ve öğrenmeden alınan verimi arttırabilmek için bazı kural ve rutinelere ihtiyaç duymaktadır. Ancak kural ve rutin sağlayıcı olmak tek başına yeterli değildir. Öğretmen, sınıfı öğrenmeyi destekleyen bir atmosfere dönüştürmeli ve bu amaçla sınıf yönetimine bütüncül bakarak birçok açıdan düzenleme yapmalıdır (Brophy, 2010).

Sınıf yönetiminde kural koyucu olmak ve öğrencileri bu kurallara zorlayıcı bir tutum sergilemek, sınıf yönetiminin sağlanması yerine karşılıklı iletişimin bozulmasına ve sonuç olarak problem davranışların artarak öğrenme ortamının olumsuz yönde etkilenmesine yol açmaktadır. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin bir sonucu olan karşılıklı eylemler tüm sınıfı etkileyerek öğrenme ortamını şekillendirmektedir. Öğrencinin davranışında meydana gelen olumlu veya olumsuz değişimin öğretmenin öğretimini nasıl etkilediği ve öğretmenin bu duruma nasıl yanıt verdiği, öğretmenin sağladığı öğretim ve sınıf yönetiminin öğrenci davranışını nasıl şekillendirdiği karşılıklı eylemleri ifade etmektedir (Sutherland ve Morgan, 2003; Sutherland ve Oswald, 2005). Bu yönde yapılan çalışmaların sonuçları, problem davranışlara eğilim gösteren öğrencilerde etkili sınıf yönetimi ve öğretimsel uygulamaların kullanılmasıyla olumlu davranışlarda ve sosyal yeterliklerde artış olduğunu göstermektedir (Lewis vd., 2004; Sutherland vd., 2003).

Marzano ve Marzano (2003) tarafından sınıf yönetiminin şansa bırakılmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler başta olmak üzere sınıf yönetimi öğretmenler için zorlu bir durumdur (Christofferson ve Sullivan, 2015; Goodwin, 2012; Kowk, 2018; Shook, 2012; Smith ve Klumper, 2018). Birçok araştırmanın bulgusu, mesleki deneyimleri az olan öğretmenlerin yapılandırılmış bir sınıf atmosferi oluşturma, sınıf içinde olumlu ilişkiler geliştirme, öğrencileri derse dahil etme ve problem davranışlarla baş etme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymaktadır (Baker vd., 2016; Chesley ve Jordan, 2012; Goodwin, 2012; Greenberg vd., 2014). Oysa öğretmenlerin yetersiz olduğu bu alanlar, akademik zamanın verimli kullanılmasında gerekli olduğu gibi öğrencilerin iyi oluş hallerini (well-being) ve sınıfa aidiyet hissetmelerini de etkileyen etmenlerdir. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz olarak hissettiklerini ifade ettikleri bu alanlar, problem davranışların ortaya çıkmasına ve/veya artmasına yol açarak hem öğretimin hem de öğrenmenin sekteye uğramasına zemin hazırlamaktadır (Marzano ve Marzano, 2003; Murray ve Pianta, 2007).

Öğretmenlerin problem davranışlara yönelik tutum ve yaklaşımları etkili eğitim ve öğretim programlarıyla olumlu yönde geliştirilebilmektedir. Sınıf yönetimi stratejilerinin öğrencilerin akademik, davranışsal ve duygusal kazanımları üzerindeki etkililiğini inceleyen bir çalışmada öğretmenlerin GY olan öğrencilere karşı olumlu tutumu ve pedagoji bilgisinin, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi ve öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu yönde büyük bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Korpershoek vd., 2014). Bu noktada öğretmen tutumlarının sınıfta başlayacak bir değişimin önemli bir anahtarı olduğu göz ardı edilemez (Segall ve Campbell, 2012).

Öğretmenlerin tutumlarını şekillendiren birçok bileşen söz konusudur. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi düzeyleri kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını etkileyen bir bileşendir (Osborne ve Reed, 2011). Öğretmenlerin öğrencilerinin özellikleri ve bireysel gereksinimleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmaması ve öğrencilerinin gereksinimlerine nasıl yanıt vereceklerini bilmemelerinin tutumları üzerinde büyük bir etkisi vardır (Barned vd., 2011). Sınıfında GY olan öğrenci bulunan genel eğitim öğretmenlerinin bilgi ve beceri düzeylerindeki sınırlılıklar, öğrencilerine karşı olumsuz tutum sergilemelerine ve öğrencilerin problem davranışlarının öğrencinin kendisinden kaynaklı olduğunu düşünmelerine yol açmaktadır. Bu tarz bir yaklaşım sergileyen öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamaya yönelik inançları da olumsuz yönde etkilenmektedir (Cook ve Cameron, 2010).

Wray ve meslektaşları (2022) öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak etkili öğretim stratejilerinin kullanılmasının önemine dikkat çekmektedirler. Öğretmenlerin öğretime ilişkin yeterlikleri öğrencilerin öğretimsel faaliyetlerden ne düzeyde yarar sağlayacağını belirleyicisidir. Özellikle yetkinlikleri konusunda yüksek inanca sahip öğretmenlerin öğrencilerinin öğretime ilişkin motivasyonunu artırma, etkili öğretim yöntemine karar verme ve kullanma konusunda etkili uygulamalar yürüttüğü görülmektedir. Etkili öğretim, sınıf yönetiminde boşa harcanan zamanın önüne geçerken problem davranışların önlenmesinde de önemli bir rol üstlenmektedir.

Soodak ve McCharty (2013) öğretmenlerin bilgi ve becerilerine ilişkin inançlarının kaynaştırma uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu yeterlikler ve yeterliklerine olan inançları, kaynaştırma uygulamalarının farklılaşan öğrenci gereksinimlerine etkili yanıtlar vermesini kolaylaştırmaktadır. Bu

yönden bakıldığında da öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerileri kazanmalarının önemli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde benimsedikleri tutum ve yaklaşım ile sınıf yönetimini sağlamada izledikleri yol, mesleki deneyimlerinden ve aldıkları eğitimden etkilenmektedir (Lin ve Gorrell, 1997). Bu açıdan bakıldığında öğretmen yetiştirme programları bu konuda önemli bir role sahiptir.

Aslan (2017) kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarını değerlendirmek amacıyla 14 sınıf öğretmenin kullandığı önleyici sınıf yönetimi stratejileri, bilimsel dayanaklı uygulamalar, öğrencilerle kurdukları etkileşim davranışları ve sınıf yönetimine yönelik öz-değerlendirmelerini incelemiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin veriler sınıf içi video kayıtları, “Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu”, “Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu” ve “Sınıf Yönetimi Stratejileri Öz-Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin sınırlı sayıda sınıf yönetimi uygulamasına yer vermelerine rağmen öz-değerlendirme ölçeğine verdikleri yanıtlarda kendi sınıf yönetimi becerilerini genellikle çok iyi düzeyde değerlendirdiklerini göstermektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin en sık kullandıkları stratejiler aktif katılımı sağlama, pekiştirme ve öğrenme fırsatı verme; en az kullandıkları stratejiler ise geçişleri düzenleme, ipucu sunma ve ön düzeltmedir.

Öğretmenlerin kendilerinin sınıf yönetimine ilişkin yetersizlikleri, sınıf ortamında karşılaşılan problem durumların kaynağını başka nedenlere bağlamalarına yol açmaktadır (Farmer vd., 2006). Aslan (2017) tarafından yürütülen çalışmanın bulgularına yansıdığı gibi öğretmenler öğrencilerinin bireysel gereksinimlerini göz ardı ederek sınırlı sınıf yönetimi uygulaması kullanmalarına rağmen kendi sınıf yönetimi becerilerini çok iyi düzeyde görmektedirler. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları olumsuz durumların kaynağını kendi sınıf yönetimi yeterliklerine değil, farklı nedenlere bağlamalarına yol açmaktadır (Farmer vd., 2006). Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve beceri yetersizlikleri, problem davranışların ortaya çıkmasına ve artmasına yol açarak akademik faaliyetlerin etkili olarak sürdürülmesine engel olmaktadır (Broidy vd., 2003). İzleyen başlıklarda problem davranışlara, nedenlerine ve ilgili çalışmalara ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

1.9 Sınıf Yönetiminde Problem Davranışlar

Sınıfında GY olan öğrenci bulunan genel eğitim öğretmenleri öğrencilerinin gereksinimleri konusunda çeşitli konularda desteğe gereksinim duymaktadırlar (Kargın vd., 2003; Uysal, 2003). Öğrencilerin sınıfta sergiledikleri problem davranışlar öğretmenlerin kaygılandıkları alanlardan biri olarak dikkati çekmektedir (Barned vd., 2011; Uysal, 2003). Öğretmenler kaynaştırma uygulamasının başarısını, “dersin ve etkinliklerin dersin akışını bozan davranışlara maruz kalmadan sürdürülmesi” ve “öğrencilerin sosyal becerilerinin sınıf standartlarına uygun olarak gelişmesi” olarak görmektedirler. Bu bakış açısı, genel eğitim öğretmenlerini GY olan öğrencilerin özel eğitim sınıflarında ve/veya okullarında eğitim alması gerektiği fikrine yönlendirmektedir (Barned vd., 2011; Gök, 2013; Syriopoulou-Delli vd., 2012; Zeybek, 2015). Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğrenci gereksinimini anlama ve etkili uygulamalarla davranış sorunlarını önleme ve/veya azaltma konusunda isteksiz davranıp kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasında gizli bir bariyer rolü oynamaktadırlar (Brown ve McIntosh, 2012; Hamblin, 2013; Syriopoulou-Delli vd., 2012).

Beklentilerin ve standartların dışında kalan davranışlar için alanyazında “problem davranışlar”, “uygun olmayan davranışlar”, “olumsuz davranışlar”, “yıkıcı davranışlar”, “zorlu davranışlar”, “istenmeyen davranışlar” gibi terimler kullanılmaktadır. Bu çalışmada bu tür davranışlar için “problem davranış” terimi tercih edilmiştir. Problem davranışlar, öğrencinin kendisinin ve çevresindekilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimini olumsuz yönde etkileyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Problem davranışlar öğrencinin kendisine ve başkalarına zarar verici, öğrenmeye katılımını ve/veya erişimini engelleyici, dikkat dağıtıcı ve sosyal iklimi zedeleyici davranışlar olarak ifade edilmektedir (Car ve Durand, 1985; Smith ve Fox, 2003; O’Neill vd., 2015). Öğrencilerin ders içi etkinliklere katılımı, etkinliklerdeki sorumluluklarını yerine getirmeleri, öğretmenleriyle ve akranlarıyla olumlu iletişim ve etkileşimleri hedeflenen davranış kalıpları olmakla birlikte, bunların olmaması problem durum olarak nitelendirilmektedir (Rimm-Kaufman vd., 2000). Bu davranışlar öğrenme etkinliklerini sekteye uğratar (Sönmez ve Diken, 2010), bireyin ve akranlarının öğrenmesini engeller, güvenlik tehdidi oluşturur, sosyal kabulü zorlaştırır ve sosyal etkileşimi olumsuz yönde etkiler (Vuran, 2018).

Problem davranışların işlevi; (a) dikkat çekme ve ilgi elde etme, (b) nesne elde etme, (c) kaçma, (d) duyuşal uyarın elde etme olarak farklı kategorilerde sınıflandırılmaktadır (Day vd., 1994; Erbaş, 2001). Problem davranışların gelişiminin sosyal beceri yetersizliklerine, düşük bilişsel işleve, akademik başarısızlıklara, biyolojik ve sosyo-ekonomik etmenlere bağı olduğı ifade edilmektedir (Fallon vd., 2011, Matson vd., 2011). Örneğın GY olan öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların farklı disiplinlerde çalışan araştırmacılar tarafından incelendiğı bir çalışmada problem davranışlar ile ZY'nin düzeyi, genetik etmenler, alıcı ve ifade edici dilde sınırlılıklar, uyarın eksikliği vb. etmenler arasında ilişki olduğı belirtilmiştir. Bununla birlikte problem davranışların sergilendiğı ortamın özelliklerinin de problem davranışlar üzerinde etkili olduğı ifade edilmiştir. Bilindiğı gibi bireyin sergilediğı davranışın öncesinde ve sonrasında ortamda var olan değişkenler, davranışın gelişimine yol açabilmekte ve davranışı pekiştirebilmektedir (Sucuoğlu, 2018). Problem davranışlar bu etmenlerin yer aldığı çemberde bir veya birden fazla etmene bağı olarak gelişebilmekte veya yoğunluğu ve/veya şiddeti artabilmektedir (Farmer ve Farmer, 2001; Sameroff, 2000). Gelişim, nispeten istikrarlı etkilerden oluşan etkileşimli bir sistem içinde ilerlediğinden müdahale edilmediğinde ve gerekli ortam düzenlemeleri yapılmadığında problem davranışlar önemli ölçüde devamlılık gösterme eğilimindedir. Bu nedenle etkili uygulamaların kullanılmadığı bir sınıf yönetiminde bu eğilimin artış göstermesi kaçınılmazdır (Broidy vd., 2003).

Öğretmenler açısından problem davranışlar, uyumsal davranış gelişimi, ev ortamı, bilişsel gelişim, ebeveyn desteğı, sağılık ve duyuşal gelişim ile ilgili sorunlara ve yetersizliklere bağı olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler kendi davranışlarıyla öğrencilerin davranışları arasındaki ilişkiyi göz ardı ederek öğrencilerin sergilemiş olduğı problem davranışlarla ilgili nedenler arasında genellikle öğrencinin kendisini ve çevresini sıralamaktadırlar (Greenwood ve Carta, 1987; Jones ve Jones, 2013). Ceylan ve Yıkılmış (2017) tarafından yürütölen bir çalışmada kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlara yönelik öğretmenlerin uyguladıkları stratejiler incelenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğıyle GY olan öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlar ve olası nedenlerine yönelik 25 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında

arkadaşlarına vurma, sınıf içinde amaçsız gezinme, yetersiz akademik beceri, derse katılmama, etkinliği yapma konusunda isteksizlik, dersin işleyişine engel olacak şekilde konuşma ve ders içinde ağılama öğretmenlerin GY olan öğrencilerinde en sık gözlemledikleri problem davranışlar olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin GY olan öğrencilerinin sergiledikleri problem davranışların nedenlerine ilişkin verdikleri yanıtlarda ise aile, çevre, yetersizlik türü ve bireysel özellikler sıklıkla ifade edilmiştir. Bununla birlikte ders ve etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olmaması, arkadaş gruplarına katılamama ve sınıf düzeyinin öğrenci seviyesine uygun olmaması da bazı öğretmenler tarafından problem davranışların nedenleri arasında sıralanmıştır.

Öğretmenler problem davranışları öğretim sunmayı ve sürdürmeyi zorlaştıran bir bariyer olarak nitelendirmektedirler (Conklin vd., 2016; Gage vd., 2018). Söz konusu bu davranışlar akademik etkinliklere ayrılan zamanın boşa harcanmasına yol açmaktadır (Martini-Scully vd., 2000). Sırasını beklememe, sırası gelmeden konuşma, izinsiz ayağa kalkma, sınıfta amaçsız gezinme, arkadaşlarını itme, arkadaşlarına vurma, yönergeleri ve derse katılmayı reddetme, kavga etme, akranları ve öğretmenleriyle dalga geçme vb. davranışlar hem GY olan hem de tipik gelişen öğrencilerde öğretmenlerin karşılaştığı problem davranışlardır (Flower vd., 2017; Gage vd., 2018).

Öğretmenler tarafından problem davranışların kaynağı, öğrencinin kendisine veya sınıf dışı çevresine bağlı etmenlere dayandırılrsa da öğrencinin bulunduğu sınıf ortamı ve benimsenen yönetim sistemi davranışların yön değiştirmesinde büyük bir etkiye sahiptir (Farmer vd., 2006). Alanyazında yer alan çalışmalar öğrencilerin problem davranışlarının etkili sınıf yönetimi uygulamalarıyla önlenebileceğini ortaya koymaktadır (Chuang vd., 2020; İşcen-Karasu, 2017; Marzano ve Marzano, 2003).

Sınıf yönetiminde etkili olmayan uygulamaların kullanılması, daha açık bir ifadeyle öğretmenin sınıf yönetimini etkili şekilde sağlayamaması, akademik başarıda hedeflenene ulaşamamanın yanı sıra sınıfta problem davranışların ortaya çıkmasıyla ve/veya mevcut problem davranışların artmasıyla sonuçlanabilmektedir. Zayıf bir sınıf yönetiminde öğrenciler sınıf yapısına ve beklentilere uygun davranış standartlarını anlamlandırmada ve bu duruma uygun davranmada zorluk yaşayarak problem davranışlara daha fazla yönelirler (Jones ve Jones, 2013).

Problem davranış olarak tanımlanan ve öğretimi kesintiye uğratan davranışlar hem tipik gelişen hem de GY olan öğrenciler açısından aynıdır. Problem davranışlar GY olan öğrencilere özgü değildir (Sucuoğlu, 2006). Ancak GY olan öğrenciler tipik gelişen akranlarına kıyasla iletişim ve etkileşim kurma, sosyal beceri kazanma, sınıf rutinlerini ve öğretmen yönergelerini takip etme ve yerine getirme, geçişleri gerçekleştirme vb. konularda daha fazla sınırlılık yaşamaktadırlar. Söz konusu bu alanlarda ortaya çıkan sınırlılıklar öğrencilerin kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmelerini zorlaştırmaktadır (Baker vd., 2002; Demirkaya ve Bakkaloğlu, 2015). Bununla birlikte çoğu GY olan öğrenci doğal ipuçlarını takip etme ve değişimleri anlamada zorluk yaşadıkları için alışkın olmadıkları rutinlerin ve beklenmedik değişimlerin yaşanması durumunda problem davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu durumda öğrenciler yönergeleri göz ardı edip beklenenin dışında davranabilmektedirler (Sainato, 1990). Alanyazında yer alan çalışmalar, öğrencilerinin bu tür davranışları karşısında öğretmenlerin; göz ardı etme, tüm sınıfı bekletme, yönergeleri ve kuralları sık sık tekrarlama, azarlama, sözel olarak uyarma vb. tepkisel sınıf yönetimi ağırlıklı davranışlar sergileyerek sıklıkla ders zamanının boşa harcanmasına yol açan tepkiler verdiklerini göstermektedir (Çayır vd., 2022; Fudge vd., 2008; Sucuoğlu vd., 2008).

Görüldüğü üzere GY olan öğrencilerin iletişim ve etkileşim kurma, sosyal beceri kazanma, sınıf rutinlerini ve öğretmen yönergelerini takip etme ve yerine getirme, geçişleri gerçekleştirme vb. konularda sahip oldukları sınırlılıklar problem davranışların oluşmasında temel olmakla birlikte, öğretmenlerin sınıf yönetiminde benimsedikleri yaklaşımlar durumun önlenmesi, azaltılması ve/veya problem davranışların kronikleşerek artmasında önemli bir rol oynamaktadır (Broidy vd., 2003; Lewis vd., 2004; Sutherland vd., 2003). Bu durum kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi sağlama konusunda daha donanımlı olmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Sucuoğlu, 2006).

Ülkemizde de alanyazında kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterliklerini ve gereksinimlerini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Akalin, 2015; Aslan, 2017; Güner, 2011; Sucuoğlu ve Demirtaşlı, 2009; Sucuoğlu vd., 2004). Sucuoğlu ve meslektaşları (2004) tarafından yürütülen çalışmada kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi

becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 59 sınıf öğretmeni sınıfında çok fazla problem davranış gözlemlenen ve daha az problem davranış gözlemlenen olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla kullanılan önleyici sınıf yönetimi uygulamalarını içeren “Sınıf Yönetimi Becerileri Kontrol Listesi” aracılığıyla her iki grupta yer alan öğretmenlerin etkili öğretim sunma ve problem davranışları önlemeye ilişkin becerileri değerlendirilmiştir. Buna göre sınıfında daha fazla problem davranış gözlemlenen öğretmenlerin kontrol listesinde yer alan etkili öğretim sunma ve problem davranışları önleme kısmından aldıkları puanların ve kontrol listesinin tamamından aldıkları toplam puanların, sınıfında daha az problem davranış görülen öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin davranışlarının, problem davranışların önlenmesinde ve/veya ortaya çıkmasında önemli bir etmen olduğu söylenebilir.

Sucuoğlu ve Demirtaşlı (2009) tarafından kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgilerinin değerlendirildiği çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin anlamlı düzeyde sınırlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte etkili sınıf yönetimi için gerekli strateji ve yöntemlerin öğretmenler tarafından kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan 201 öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek amacıyla uygulanan “Öğretmen Sınıf Yönetimi Gözlem Formu”ndan elde edilen verilere ilişkin bulgular, öğretmenlerin %90’ının sınıf kurallarını belirleme ve öğretme, sınıf kurallarına uyulmadığında sonuçlarını açıklamayla ilgili stratejileri kullanmadıklarını göstermektedir. Problem davranışlarla ilgili maddelere bakıldığında ise öğretmenlerin yarısına yakınının problem davranışlarla karşılaştığında “otur, sus, konuşma vb.” tepkisel davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sadece %15’inin problem davranış karşısında öğrencileri olumlu davranışlara yönlendirdiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin %30’u ders sırasında sınıfta var olan problem davranışları fark etmemiştir. Geçişlere ilişkin maddelerden elde edilen bulgulara bakıldığında ise öğretmenlerin sadece %38.81’i geçişleri sorunsuz olarak sürdürmüştür. Çalışmanın bulgularından hareketle araştırmacılar, sınıf yönetiminde önemli bir yere sahip olan geçişlere ilişkin öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığını belirterek öğretmen yetiştirme

programlarında geçişlerin özellikle ele alınmasının ve öğretmenlerin geçiş planlamalarına ilişkin farkındalık ve bilgi düzeylerinin artırılmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Çalışmada dikkati çeken bir diğer bulgu ise öğretmenlerin GY olan öğrencilerinin öğrenme faaliyetlerine katılımını destekleyici olarak öğretim fırsatı sunmaya (ör., doğru tepkilere pekiştireç sunma, ipucu kullanma, açıklayıcı geribildirim sunma vb.) yönelik davranışlarıdır. Buna göre öğretmenlerin sadece %38.31'inin GY olan öğrenciye derste öğrenme fırsatı sunduğu görülmüştür.

Akalın (2015) kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla altı sınıf öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Öğretmenler GY olan öğrencilerle bire bir ilgilenerek veya söz hakkı vererek derse aktif katılımlarını sağlamaya çalıştıklarını, ancak söz konusu uygulamaların GY olan öğrenciler açısından etkili bir öğretim sunmada yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar hakkında verdikleri bilgilere göre GY olan öğrencilerle çalışırken sosyal ve davranışsal yönden zorluklarla karşılaşmaktadır. Çalışmadan elde edilen dikkat çekici diğer bir bulgu ise öğretmenlerin kendi sınıf yönetimlerini iyi olarak değerlendirmeleri, ancak kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin yeterli olmadığını ve kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetiminde zorluk yaşadıklarını belirtmeleridir. Bu durum öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ve GY olan öğrencilere ilişkin bilgi ve beceri gereksinimlerini gündeme getirmektedir.

Çayır ve meslektaşları (2022) tarafından ölçek ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla kaynaştırma uygulaması yürüten 103 sınıf öğretmenin bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi uygulamalarını kullanma durumları belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenler sınıf kurallarını açıkça tanımlama ve öğretme, öğretimi yapılandırma ve öngörülebilirliği sağlama, öğrencilere yanıt vermeleri için fırsatlar sunma gibi uygulamalara sıklıkla yer verdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenler doğrudan öğretim, bilgisayar destekli öğretim, akran öğretimi ve rehberli notlar sağlama gibi etkililiği kanıtlanmış yöntemleri sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin çoğunun sınıf içinde şiddet, izinsiz konuşma, küfretme gibi çeşitli problem davranışlarla karşılaştıkları görülmektedir. Öğretmenler söz konusu problem

davranışların nedenlerine yönelik genel olarak çevresel etmenlere atıfta bulunmuşlardır. Öğretmenlerin problem davranışların azaltılmasına yönelik uygulamaları (ör., sönme, hata düzeltilmesi, mola, tepkinin bedeli, performans geribildirimini sunma, ayrımlı pekiştirme vb.) ise yeterince kullanmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin problem davranışların çözümü için ailelerle ve rehber öğretmenle görüşmeyi bir sınıf yönetimi stratejisi olarak belirttikleri görülmektedir. Çayır ve meslektaşlarına göre bu durum öğretmenlerin problem davranışların çözümünü sınıf dışında aradıklarını ve sınıf yönetiminde zorlandıklarını göstermektedir. Çalışmada öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Yukarıda yer verilen çalışmaların bulgularına bütüncül olarak bakıldığında her ne kadar öğretmenler problem davranışların kaynağını öğrencilerinin bireysel özelliklerine ve sınıf dışı etmenlere dayandırsalar da öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin problem davranışlarla baş etmede ve etkili sınıf yönetimini sağlamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Oysa öğretmen yeterlikleri, problem davranışlarla baş etmede ve etkili sınıf yönetimini sağlamada çok önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki donanımları, özellikle bireysel gereksinimlerin çeşitlilik gösterdiği kaynaştırma uygulamaları için çok daha fazla öneme sahiptir (Sucuoğlu, 2006). Bu bağlamda izleyen başlıkta öğretmen yetiştirme programları ve sınıf yönetimine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

1.10 Öğretmen Yetiştirme Programları ve Sınıf Yönetimi

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin donanımları sınıf sisteminin etkili uygulamalarla ele alınmasında önemli bir rol oynamaktadır (Marzano ve Marzano, 2003). Öğretmenlerin zamanla elde edecekleri mesleki deneyimleri sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerileri üzerinde önemli katkılar sağlasa da davranış ve sınıf yönetimine olan bakış açıları, yaklaşımları ve uygulama yeterlikleri ilk olarak üniversitede öğretmen yetiştirme programlarında aldıkları eğitimle şekillenmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programlarında almış oldukları dersler mesleki gelişimleri için en kritik alan olarak görülmektedir (Cook, 2002). Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan sınıf yönetimi dersleriyle hedeflenen öğretmen adaylarına farklılaşan öğrenci gereksinimlerini etkili sınıf yönetimi uygulamalarıyla karşılayabilme yeterliğini

kazandırmaktır (Greenberg vd., 2014). Öğretmen yetiştirme programlarında verilen sınıf yönetimi dersleri öğretmen adaylarını olumlu bir sınıf atmosferi oluşturma, öğrencilerin sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini destekleme, öğrencilerin derse katılımını destekleme, etkili davranış yönetimi sağlama vb. birçok konuda donanımlı hale getirmelidir (Christofferson ve Sullivan, 2015; Smith ve Klumper, 2018). Bununla birlikte davranış yönetimini de içeren sınıf yönetimi, öğretmenlerin en çok kaygı duydukları alan olmasına rağmen bu alan özellikle genel eğitime öğretmen yetiştiren programların yeterince üzerinde durmadığı bir konu olarak gündeme gelmektedir (Güner-Yıldız, 2011; Sucuoğlu ve Demirtaşlı, 2009).

Öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir parçası olan öğretmenlik uygulaması dersleri sınıf yönetimi derslerinde elde edilen kuramsal bilgiyi uygulamayla bağdaştırma açısından öğretmen adaylarının eğitiminde son derece önemlidir. Ancak öğretmen adaylarının gözlem ve uygulama yaptığı her sınıf kendine özgü değişkenlerden oluşmaktadır. Öğrenci özellikleri ve öğretmenin sınıf yönetimini sağlamada kullandığı yaklaşım bu değişkenlerden birkaçıdır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının gereksinim duyacağı sınıf ve davranış yönetimi uygulamalarını gözlemlene ve deneyimleme konusunda bir standart sağlayamamaktadır (Muir vd., 2013).

Sınıf ve davranış yönetimine yönelik sağlanan kuramsal bilgi, ülkelerin kendi müfredatına, hatta üniversitelerin ve dersi sunan öğretim elemanının bakış açısına ve yeterliğine göre değişiklik göstermektedir (Good vd., 2006; Scherer, 2012). Ayrıca genel eğitim sınıflarında görev yapan çoğu öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında gerekli becerilerin öğretmen yetiştirme programlarında ve/veya hizmet içi dönemde kendilerine yeterince sağlanmadığını ifade ettiği hem uluslararası alanyazında yer alan çalışmalarda (Flower vd., 2017; Headden, 2014; Higgins ve Moule, 2009; Martini-Scully vd., 2000; Stoughton, 2007) hem de ulusal alanyazında yer alan çalışmalarda (Cankaya ve Korkmaz, 2012; Gök, 2013; Saraç ve Çolak, 2012; Yüksel vd., 2023) açıkça vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra çalışmaların bulguları, öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini de ortaya koymaktadır (Akalin, 2015; Barnes, 2016; Berkant ve Atılgan, 2017; Conklin vd., 2016; Flower vd., 2017).

Ülkemizde 1982-2018 yılları arasında eğitim fakültelerinde Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) merkezi programları uygulanmıştır. Eğitim fakültelerinin programları YÖK tarafından 2018 yılında güncellenmiştir. 10.06.2020 itibarıyla YÖK tarafından üniversitelerin eğitim fakültelerine kendi programlarını yapma hakkı tanınmış ve yetki devri gerçekleşmiştir (http-2). Yetki devriyle birlikte eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programları program içeriklerini güncellemeye başlamışlardır. Program güncellemelerini her üniversite farklı zamanlarda gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda yetki devri sonrasında yapılan program güncellemelerinin etkilerini değerlendirecek çalışmalara gereksinim bulunmaktadır. Yetki devri sonrasındaki güncellenen programların içerikleri incelendiğinde programda yer alan dersler ve ders saatlerinin kaynaştırma uygulamaları ve sınıf yönetimi açısından sınırlı olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenliği programının beşinci yarıyılında iki kredilik “sınıf yönetimi” dersi ve yedinci yarıyılında iki kredilik “özel eğitim ve kaynaştırma” dersi yer almaktadır. Söz konusu derslerin dışında programlarda özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin zorunlu ders yer almamaktadır (YÖK, 2018).

Genel eğitim sınıflarında öğrenim gören GY olan öğrencilerin sayısındaki hızlı artışa rağmen sınıf öğretmenliği programlarında yer verilen iki kredilik “özel eğitim ve kaynaştırma” ile “sınıf yönetimi” derslerinin kaynaştırma uygulamalarının gereksinimlerini karşılayamadığı ulusal alanyazında yer alan çalışmaların bulgularına yansımaktadır. Araştırmalar genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının genel olarak olumsuz olduğunu ve/veya öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin uygulamalarının GY olan öğrencilerinin gereksinimlerini karşılamaktan uzak olduğunu göstermektedir (Akalin, 2015; Güven, 2009; Sadioğlu vd., 2013; Saraç ve Çolak, 2012). İlgili çalışmalarda genel eğitim öğretmenleri sınıf ve davranış yönetimi bilgilerinin az olduğunu ve GY olan öğrencilere hem öğretim yapmada hem de problem davranışlarıyla baş etmede zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Güner, 2011; Sucuoğlu vd., 2004).

Güner-Yıldız ve meslektaşları (2014) Türkiye’de yayımlanan sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri nasıl ele aldıklarını inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar çalışma kapsamında 2002-2009 yılları arasında yayımlanmış 19 sınıf yönetimi kitabını belge incelemesi yoluyla analiz etmişlerdir. Elde

edilen veriler içerik analiziyle analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. Yapılan incelemeye göre sınıf yönetimi ders kitaplarından sadece biri GY olan öğrencileri de kapsayacak şekilde yazılmıştır. Çalışmada incelenen 19 ders kitabının beşinde GY olan öğrencilere yönelik ayrı bir bölüm bulunurken altı kitapta GY olan öğrencilerden hiç söz edilmemektedir. GY olan öğrencilerden söz edilen kitaplarda da GY olan öğrencilere genel olarak problem davranışların nedenlerinin ele alındığı başlıkların altında yer verilmesi ise çalışmanın en dikkat çeken bulgularından birisidir.

Sucuoğlu ve Demirtaşlı (2009) “Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Bilgi ve Stratejilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı proje kapsamında yaptıkları çalışmada 2002-2008 yılları arasında basımı yapılmış 15 sınıf yönetimi kitabını incelemişlerdir. Söz konusu çalışmada sınıf yönetimi kitaplarının içeriklerinin öğretmenlere ve öğretmen adaylarına uluslararası alanyazında yer verilen etkili sınıf yönetimi stratejilerini kazandırma konusunda sınırlı olduğu, yer verilen içeriklerin sınıf içinde sınıf yönetimini destekleyici uygulamaları değil daha çok sınıf yönetimi alanını ve sınıf yönetiminin tarihsel sürecini tanıtıcı bilgileri içerdiği ifade edilmiştir. İncelenen kitapların çoğunluğunun GY olan öğrencileri bazı paragraflarda sınırlı olarak ele aldığı, sadece iki kitapta ayrı bir bölüm kapsamında GY olan öğrencilere ilişkin bilgi sunulduğu görülmüştür.

Öğretmen yetiştirme programlarının ele alındığı uluslararası araştırmaların bulguları, öğretmen yetiştirme programlarının sınıf ve davranış yönetimi açısından öğretmen adaylarına gereken yeterliliği sağlayamadığını göstermektedir. Sınıf öğretmeni yetiştirme programları okuma, yazma ve matematik gibi akademik becerilerin öğretimine daha fazla odaklanmaktadır. Ancak davranış problemlerinin yer aldığı bir sınıfta akademik becerilerin öğretiminin zor olacağı çoğunlukla göz ardı edilmektedir (Freeman vd., 2014; O’Neill ve Stephenson, 2013).

Freeman ve meslektaşlarının (2014) gerçekleştirdiği öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin incelendiği çalışmada ABD’nin 50 eyaletinde yer alan üniversitelerin genel eğitim ve özel eğitim öğretmeni yetiştirme programları ile alternatif sertifika programları sistematik analiz yoluyla incelenmiştir. İnceleme sonucunda sadece 28 eyalette üniversitelerde sınıf yönetimi dersinin zorunlu ders kapsamında sunulduğu görülmüştür. Bununla birlikte bu üniversitelerin ders içeriklerinde akademik becerilerin temel alındığı,

genelde sınıf yönetimi olarak öğrencinin derse katılımına odaklanıldığı ve davranış yönetiminin dersin küçük bir parçası olarak ele alındığı ortaya çıkmıştır.

Dicke ve meslektaşlarının (2015) yürüttüğü araştırmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Sınıf yönetimine ilişkin öğretmenlere sunulan programın etkililiğinin değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmaya sınıf öğretmenliği ve çeşitli branşlardan mesleğe yeni başlamış olan toplam 97 öğretmen katılım göstermiştir. Ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülen çalışmaya katılan öğretmenlerden ölçek, anket ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla veriler toplanmıştır. Odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel bulgularda öğretmenler sınırlı olarak edindikleri sınıf yönetimi bilgisiyle mesleğe başladıklarında sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar karşısında zorlandıklarını ve öğrencilerin derse katılımlarını arttırmaya odaklanan sınıf yönetimi derslerinin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamakta yeterli olmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Ficarra ve Quinn'in (2014) öğretmen yetiştirme programlarının bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi uygulamalarını öğretmen adaylarına kazandırma durumlarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmada "Etkili Sınıf Yönetimi Stratejileri Anketi" aracılığıyla sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen nicel verilere göre öğretmen yetiştirme programı kapsamında sınıf yönetimi dersi alan öğretmenlerden sadece %18'inin etkili sınıf yönetimi tekniklerini öğrendiği ve ders içeriğini yararlı bulduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan diğer öğretmenler ise kendilerine sunulan ders içeriğini yeterli bulmayarak ders içeriklerine bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerinin ağırlıklı olarak dâhil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Yukarıda yer verilen çalışmalara bütüncül olarak bakıldığında hem uluslararası hem de ulusal alanyazındaki söz konusu çalışmaların ortak vurgusu, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan kaynaştırma uygulamaları ve sınıf yönetimine ilişkin derslerin ve hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını kolaylaştıracak düzeyde olmadığı yönündedir. Oysaki öğretmenler ve öğretmen adaylarına yeterliklerini destekleyecek eğitimler sunulduğunda etkili sonuçlar elde edildiği araştırmaların sonuçlarına yansımaktadır. İzleyen başlıkta söz konusu bu çalışmalara ilişkin örneklerle yer verilmiştir.

1.11 İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında öğretmen adaylarının katılımcı olarak yer aldıkları sınıf yönetimine ilişkin araştırma örneklerine yer verilmiştir. Araştırmalar geçmişten günümüze tarihsel bir sıralamayla sunulmuştur.

“Sınıf Yönetimi Geliştirme Çalışması” adlı deneysel çalışmada Evertson ve meslektaşları (1983) tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla 23 öğretmene sınıf yönetimi üzerine eğitimler sunulmuştur. Ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel çalışma kapsamında yürütülen çalışmada 1., 2., 3. sınıflarda görev alan 12 sınıf öğretmeni deney grubunda ve 11 sınıf öğretmeni kontrol grubunda katılımcı olarak yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğretmenlere sunulan yüz yüze eğitimde çalışma kapsamında hazırlanan sınıf yönetimi kılavuz kitapçıklarının nasıl kullanılması gerektiği konusunda bilgi verilmiş ve dikkat etmeleri gereken noktalar belirtilmiştir. Çalışma kapsamında oluşturulan “İlkokul Sınıflarının Organize Edilmesi ve Yönetimi Kılavuz Kitapçığı” sınıfı hazırlama, ilk okul günü etkinlikleri, kural ve sınıf prosedürlerinin planlanması ve öğretimi, davranışların sonuçlarının belirlenmesi ve sınıfla paylaşılması, olası problem davranışlara yönelik stratejilerin geliştirilmesi, öğrenci davranışlarının izlenmesi, problem davranışları durdurma, öğretimin planlanması, öğrencilerde sorumluluk geliştirme, öğretim sunarken açık ve anlaşılır olunması konularını içermektedir. Programın etkililiğinin değerlendirilmesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf içi davranışları ve öğrencilerin problem davranışları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin program kapsamında sunulan bilgileri sınıflarında uygulama sıklıkları ve öğrencilerin problem davranışlarına nasıl yanıt verdikleri değerlendirilmiştir. Gözlem, öğretmenlerin bilgileri uygulama sıklığı ve deney ve kontrol grubu öğretmenlerini sınıf içi davranışlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen nicel veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Programın öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi ve becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmakla birlikte deney grubundaki öğretmenlerin problem davranışlara kontrol grubunda yer alan öğretmenlere göre daha etkili çözümlerle yaklaştıkları görülmüştür.

Auld (2006) sınıf öğretmenliği ve çeşitli branşlardan yedi öğretmen adayının yer aldığı çalışmada öğretmen adaylarına problem davranışları azaltmaya yönelik sunduğu öğretimin etkililiğini değerlendirmiştir. Tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar

arası çoklu başlama modelinin kullanıldığı araştırmada öğretmen adaylarına problem davranışlara müdahale stratejileri, olumlu davranış desteği, davranış müdahale planı ve davranış gözlem formlarının kullanımına yönelik öğretim sunulmuş ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında bulundukları kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda öğretmen adayları gözlemlenmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının olumlu davranış desteğine dayalı müdahale yöntemlerini kullanmalarının öğrencilerin sınıf ortamına uygun davranışlar sergilemelerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öğretmen adaylarına sunulan öğretim öncesinde yapılan sınıf gözlemlerinde öğretmen adaylarının problem davranışlara yönelik verdikleri tepkilerin öğrencilerin problem davranışlarının daha da artmasına ve güçlenmesine yol açtığı görülmüştür. Öğretim sonrası yapılan gözlemlerde ise öğrencilerin problem davranışlarının azaldığı belirtilmiştir.

Güner (2010) doktora tezi kapsamında yürüttüğü çalışmada geliştirdiği “Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı’nın (ÖSYP)” kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi bilgi ve stratejileri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Çalışma iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Gereksinim belirleme amaçlı yürütülen ilk aşamada 379 sınıf öğretmenine “Önleyici Sınıf Yönetimi Bilgi Testi” uygulanmış ve öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen verilere dayalı olarak ÖSYP geliştirildikten sonra kontrol gruplu yarı-deneysel yöntemin kullanıldığı ikinci aşamaya geçilmiştir. Bu aşamada deney grubunda yer alan 21 sınıf öğretmenine önleyici sınıf yönetimi stratejilerini içeren ÖSYP uygulanmıştır. Programın etkililik verileri araştırmacı tarafından hazırlanan “Önleyici Sınıf Yönetimi Bilgi Testi”, “Öğretmen Davranışları Gözlem Formu” ve “Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu” kullanılarak toplanmıştır. Bilgi testiyle elde edilen veriler ÖSYP’nin öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinde anlamlı bir artışa yol açtığını göstermektedir. Gözlem formlarıyla elde edilen son-test verilerinde ise öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekle birlikte izleme verilerinde anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Akalın ve Sucuoğlu (2015) sınıf öğretmenleri için geliştirdikleri sınıf yönetimi müdahale programının öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen sınıf yönetimi programının kaynaştırma uygulamalarının

yürütüldüğü sınıflarda görev yapan üç sınıf öğretmeni ve GY olan üç öğrencinin davranışları üzerindeki etkililiği değerlendirilmiştir. Geliştirilen programla öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda bilgi sunulmuş ve günlük olarak sınıf içindeki uygulamalarına yönelik performans geribildirimi verilmiştir. Araştırmada deneysel araştırma deseni kapsamında tek-denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ve tek grup ön-test son-test yarı-deneysel desen kullanılarak veriler toplanmıştır. Deneysel desen kapsamında öğretmenlere sunulan programda yer alan hedef sınıf yönetimi uygulamalarını sınıf içinde kullanma durumlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Yarı-deneysel deneysel desen kapsamında ise öğretmenlerin genel sınıf yönetimi stratejilerini kullanma durumlarına ve öğrenciler açısından elde edilen çıktılara ilişkin veriler toplanmıştır. Araştırmanın deneysel desenle elde edilen verilerine ilişkin bulguları, uygulanan müdahale programı kapsamında öğretmenlere sunulan geri bildirimlerin öğretmenlerin hedeflenen sınıf yönetimi uygulamalarında (öğretimi bireyselleştirme, geçişleri düzenleme ve davranışları pekiştirme) olumlu yönde gelişme olduğunu göstermiştir. Yarı-deneysel desenle elde edilen verilere ilişkin bulgulara göre öğrencilerin derslere katılımı ve olumlu davranışları artarken problem davranışlarında azalma olduğu görülmüştür.

O'Neill (2016) çalışmasında “Özel Eğitimde Problem Davranışların Yönetimi” dersinin sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Seçmeli dersler kapsamında sunulan 10 haftalık bu derse kaydolmuş sınıf öğretmeni adaylarından 48’i mevcut araştırmaya katılım göstermişlerdir. Ders kapsamında öğretmen adaylarına özel eğitimde problem davranışlar ve müdahale yöntemlerine ilişkin öğretim yapılmıştır. Ders döneminin başında ve sonunda olmak üzere uygulanan anket ve “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”ne ilişkin öğretmen adaylarından elde edilen bulgular, sunulan dersin öğretmen adayları üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Çalışmada sunulan eğitimin, genel sınıf yönetimi derslerinin aksine GY olan öğrencilerin gereksinimlerini temel alarak tasarlanmasının öğretmen adaylarının bu yöndeki yeterlik algılarını da önemli derecede değiştirdiğini ortaya koymuştur.

Baker ve meslektaşları (2016) geliştirdikleri çevrim içi destek modeliyle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda eğitim sağlamışlardır. Çalışma 13

öğretmenin katılımıyla başlamakla birlikte eğitim programını sadece altı öğretmen tamamlamıştır. Eğitim programını tamamlayan öğretmenlerden üçü ortaokul öğretmeni ve üçü okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerle yüz yüze eğitimlerin yapılmasının ardından hazırlanan çevrim içi modüllerle sekiz haftalık çevrim içi eğitimler verilmiştir. Yüz yüze sunulan eğitimlerde sınıf rutinleri, problem davranışlara müdahale, GY olan öğrencilerin sınıf katılımının desteklenmesi ve sınıf içi çatışmaların çözümü ele alınmıştır. Ardından eğitimde sağlanan içerikler videolara dönüştürülerek çevrim içi modüller oluşturulmuştur. Bu modüllerle öğretmenlerin sınıflarında gereksinim duydukları stratejileri belirlemeleri, sınıflarında bu stratejileri uygulamaları ve uygulama sonuçlarını bildirmeleri amacıyla çevrimiçi yazışmaları kaydedilmiştir. Nitel araştırma kapsamında yürütülen çalışmada öğretmenlerin yazışmalarından elde edilen nitel veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin sınıflarında meydana gelen problem davranışlara yönelik uygun stratejilere karar verip etkili olarak uyguladıklarını ve genel olarak çalışmadan olumlu sonuç alındığını göstermektedir.

İşcen-Karasu (2017) çalışmasında “Performans Geribildirimine Dayalı Öğretmen Eğitimi Programının (PEGEP)” kaynaştırma uygulaması yürütülen okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin gerçekleştirdikleri önleyici sınıf yönetimi uygulamalarının GY olan öğrencileri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Kaynaştırma uygulaması yürüten üç okul öncesi öğretmeni ve GY olan üç öğrencinin katılımcı olarak yer aldığı çalışma tek-denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeliyle yürütülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi uygulamaları bağlamında sözel pekiştireç sunma, öğrencilere tepki fırsatı sunma, ön-düzeltilme ve onaylama davranışlarının GY olan öğrencilerin hem olumlu hem de problem davranışları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Öğretmenlere sunulan PEGEP ile birlikte “Öğretmen Davranışları Gözlem Formu” ve “Çocuk Davranışları Gözlem Formu” aracılığıyla öğretmen ve öğrenci davranışlarına ilişkin sınıf içi veri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, PEGEP’in öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerileri üzerinde yarattığı etkiyle öğrencilerin olumlu davranışlarında artış gözlenirken problem davranışlarında azalma gözlemlendiğini göstermiştir.

Chuang ve meslektaşları (2020) çalışmalarında evrensel sınıf yönetimi müdahaleleri temel alınarak hazırlanan “İnanılmaz Yıllar Öğretmen Sınıf Yönetimi Programı’nın (Incredible Years Teacher Classroom Management Program)” problem davranışları olan anaokulu ve ilkokul öğrencilerinin davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yarı-deneysel yöntemle yürütülen çalışmaya 104 öğretmen ve 1.817 öğrenci katılmıştır. Çalışmada yer alan öğretmenlere iki gün boyunca evrensel sınıf yönetimi ilkeleri temel alınarak hazırlanan İnanılmaz Yıllar Öğretmen Sınıf Yönetimi Programı’yla eğitim verilmiştir. Programın etkililiğinin değerlendirilmesinde sınıf içi öğrenci davranış gözlem formları ve öğretmenler tarafından tutulan öğrenci davranış raporları kullanılmıştır. Programın uygulanmasının ardından problem davranışları olan öğrencilerin matematik başarılarında, duygusal kontrol becerilerinde, uyumsal davranışlarında olumlu yönde gelişmeler olduğu görülmüştür.

Thiel ve meslektaşları (2023) tarafından yürütülen çalışmada sınıf öğretmenliği ve çeşitli branşlardan öğretmen adaylarının sınıf içinde meydana gelebilecek problem durumları yönetmeye ilişkin yeterliklerini geliştirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının sınıf içinde meydana gelebilecek problem durumları yönetmeye ilişkin yeterliklerini geliştirmek üzere video tabanlı bir eğitim hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin sergileyebileceği problem davranışlar ve bu davranışlara ilişkin öğretmenlerin uyguladığı stratejileri içeren senaryolar hazırlanmıştır. Bu senaryolar sınıf dışı ortamlarda canlandırılarak video kayıtları hazırlanmıştır. Video kayıtları problem davranışlara karşılık öğretmenlerin verdiği işlevsel tepkiler ve işlevsel olmayan tepkiler olmak üzere iki gruba sınıflandırılmıştır. Çalışmaya katılan 232 öğretmen adayı iki gruba ayrılmış, gruplarından biri işlevsel öğretmen tepkilerini içeren videoları, diğer grup ise işlevsel olmayan öğretmen tepkilerini içeren videoları izleyerek değerlendirmeler yapmışlardır. Videolar izletilmeden önce her iki gruba altı saatlik kuramsal bilgi içeren bilgilendirme eğitimi sunulmuştur. Ön-test son-test desenle yürütülen çalışmada video tabanlı değerlendirme aracı, çoktan seçmeli bilgi testi ve ölçek aracılığıyla işlevsel ve işlevsel olmayan öğretmen tepkilerini içeren videoların öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri (ör., problemi fark etme, analiz etme ve strateji geliştirme) ve öz-yeterlikleri üzerindeki etkililiği ve gruplar arası farklar incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgularda hem işlevsel hem de işlevsel olmayan

öğretmen tepkilerini içeren senaryoların öğretmen adaylarının problem davranışlarla baş etmeye ilişkin bilgi düzeylerini arttırdığı ve öz-yeterliklerinin değerlendirildiği ölçek puanlarının her iki grupta da anlamlı düzeyde artış gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farkın ortaya çıkmamış olması, video senaryoları sunulmadan önce sunulan bilgilendirme eğitiminin etkisi olarak değerlendirilmiştir.

Yukarıda sunulan araştırmalara genel olarak bakıldığında sınıf yönetimi konusunda öğretmenlere ve öğretmen adaylarına sunulan desteklerin ve eğitim programlarının, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin zorlandığı alanlar arasında olmasına rağmen alanyazında öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar öğretmen adaylarına sunulan eğitimlerin etkili olduğunu ve bu yönde daha fazla çalışmanın yürütülmesinin bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Genel eğitim sınıflarında sınıf yönetimine ilişkin öğretmen yeterliklerinin artırılması bu derece önemliyken çok daha spesifik bilgi ve donanım gerektiren kaynaştırma uygulamalarının işlevsel ve nitelikli şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin yeterliklerinin artırılması çok daha önemlidir. Bu açıdan bakıldığında sınıf öğretmenliği adaylarının, GY olan öğrencilerin özelliklerini tanıyan ve onların gereksinimlerine uygun sınıf yönetimi uygulamalarını kullanabilen birer öğretmen olarak mesleğe başlamaları önemlidir. Bu nedenle öğretmen adaylarını bu yönde destekleyecek eğitim içeriklerinin ve programların hazırlanması ve uygulanması, ilgili alanyazına ve öğretmen yetiştirme programlarındaki eğitim programlarının yapılandırılmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

1.12 Gereksinim

Kaynaştırma uygulamalarının ivme kazanmasıyla birlikte günümüzde genel eğitim sınıfları farklılaşan öğrenci özellikleri ve gereksinimleriyle daha heterojen bir yapıya bürünmüştür. Bu durum öğretmenlerin, öğrenci gereksinimlerine karşılık verebilecek yeterliğe ve donanımına sahip olmalarını gerekli kılmaktadır (Jones ve Jones, 2013). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğretimi düzenleme ve yapılandırma konusunda GY olan öğrencilerin

bireysel gereksinimlerini göz önünde bulundurmaları, etkili bir sınıf yönetimi sağlamaları ve öğrencilerin sahip oldukları yetersizliklerin beraberinde getirdiği olası problem davranışları da etkili şekilde ele almaları gerekmektedir (DuPual vd., 2013; Sucuoğlu ve Akalın, 2010). Etkili şekilde ele alınmayan sınıf yönetimi, sınıf atmosferini olumsuz yönde etkilemekte ve öğrenmeye ayrılan zamanın boşa harcanmasına neden olmaktadır. Öğretimin verimli şekilde yürütülebilmesi ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi yaklaşımı sergilemeleri ve dersin akışını bozan davranışları en erken dönemde ele alıp etkili strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak bu davranışların önüne geçmeleri gerekmektedir (Jones ve Jones, 2013).

Uluslararası alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları incelendiğinde genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin GY olan öğrencilerinin gereksinimlerini karşılama konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini ve kaynaştırma uygulamalarını etkili şekilde yürütemediklerini ifade ettikleri görülmektedir (De Martini-Scully vd., 2000; Flower vd., 2017). Söz konusu çalışmalarda öğretmenler bilgi eksikliklerini öğretmen yetiştirme programlarına bağlamaktadırlar. Ulusal alanyazında kaynaştırma uygulamaları üzerine yürütülen çalışmalar incelendiğinde birçok çalışmanın ortak bulgusu, kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin GY olan öğrencilerine ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı ve hizmet öncesi eğitim sürecinde bu gereksinimlerin yeterince sağlanamadığı yönündedir (ör., Berkant ve Atılğan, 2017; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Gök, 2013; Saraç ve Çolak, 2012; Şenel, 2018).

Alanyazındaki çalışmaların bulguları, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaşadıkları zorlukların sınıf yönetiminin bileşenlerini oluşturan çeşitli alanlarda olduğunu ortaya koymaktadır. Birçok öğretmenin kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda etkili öğretim sunma (Akalın, 2015; Baran, 2021; Çetinkaya, 2018; Durmuş, 2019; Gök, 2013; Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019), problem davranışlara etkili yöntemlerle müdahale etme (Akalın, 2015; Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019; Sadioğlu vd., 2013; Saraç ve Çolak, 2012), ailelerle iş birliği yapma ve/veya ailelerin eğitime katılımını sağlama (Akalın, 2015; Demir, 2015; Durmuş, 2019; Yılmaz, 2015), akranlar arası iletişim ve etkileşimi sağlama ve/veya tipik gelişen akranların sosyal kabulünü artırma (Balo, 2015; Baran, 2021; Demir, 2015; Duran-Düşünür, 2018;

Durmuş, 2019; Irmak, 2020) konularında zorluk yaşadığı görülmektedir. Söz konusu bu çalışmalarda öğretmenlerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının hem süre hem de kapsam açısından sınıf içinde gereksinim duydukları konuları karşılamakta yeterli olmadığını sıklıkla vurguladıkları görülmektedir. Oysaki geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sınıf ve davranış yönetimi konusunda hazırlanmasında temel olarak öğretmen yetiştirme programları sorumlu görülmektedir (Evertson ve Weinstein, 2013). Ancak hem ulusal hem de uluslararası alanda öğretmen yetiştirme programlarının bu yöndeki yeterliliği eleştirilmektedir (Baker vd., 2016; Coronel ve Gomez-Hurtado, 2015; Greenberg vd., 2014; Sardohan-Yıldırım ve Akçamete, 2017; Sucuoğlu ve Demirtaşlı, 2009). Bu durum öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarında sınıf ve davranış yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gereksinimini gündeme getirmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarında farklılaşan öğrenci gereksinimlerinin etkili şekilde ele alınmasının ve öğrenme ortamının öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde çok etkili olduğu yürütülen araştırmaların ortak bulgusu olarak ortaya çıkmaktadır (Carneiro vd., 2015; Jones ve Jones, 2013). Buna göre öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetiminde farklılaşan öğrenci gereksinimlerini yanıtlayabilecek yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte başarılı kaynaştırma uygulamaları için alanyazında sınıf yönetiminde etkili uygulamaların önemi vurgulamaktadır. Ancak ulusal alanyazında kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların bulguları, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin ve becerilerinin yeterli olmadığını göstermektedir (Akalın, 2015; Çayır vd., 2022; Sucuoğlu ve Demirtaşlı, 2009). Kaynaştırma uygulamaları ile sınıf yönetimi arasındaki güçlü bağ düşünüldüğünde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yetersiz bilgi düzeylerinin kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimine ilişkin yeterliklerini de sınırlandırdığı söylenebilir.

Türkiye’de genel eğitime öğretmen yetiştiren programların içeriklerinde sadece ikişer saatlik “Sınıf Yönetimi” dersi ile “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersinin yer alması ve programlarda özel eğitime ve özel gereksinimli bireylerin eğitime yönelik başka zorunlu derslerin yer almaması (YÖK, 2018) öğretmen adaylarının kaynaştırma

uygulamalarına ve sınıf yönetimine ilişkin sınırlı düzeyde bilgiyle mezun olmasına neden olmaktadır. Ayrıca ulusal alanyazında genel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik yazılmış sınıf yönetimi ders kitaplarını inceleyen çalışmaların bulguları, kaynaştırma uygulamalarında paydaşların gereksinimlerini ele alan içeriklere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ulusal alanyazında çok sayıda sınıf yönetimi kitabı olmakla birlikte kaynaştırma uygulamaları ve GY olan öğrencileri kapsayan sınıf yönetimi içeriklerine sınırlı sayıda kitapta yer verildiği görülmektedir (Güner-Yıldız vd., 2014; Sucuoğlu ve Demirtaşlı, 2009). Sucuoğlu ve Demirtaşlı (2009) tarafından yapılan çalışmada sınıf yönetimi ders kitaplarının, etkili sınıf yönetimi stratejilerine sınırlı olarak yer verdiği ve yer verilen içeriklerin sınıf yönetimini tanıtıcı bilgilerden oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada incelenen kitapların çoğunluğunun GY olan öğrencileri bazı paragraflarda sınırlı olarak ele aldığı, sadece iki kitapta ayrı bir bölüm kapsamında GY olan öğrencilere ilişkin bilgi sunulduğu bulgusuna yer verilmiştir. Benzer şekilde Güner-Yıldız ve meslektaşlarının (2014) sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri nasıl ele aldıklarını belirlemeyi amaçladıkları çalışma kapsamında incelenen 19 sınıf yönetimi kitabından elde edilen bulgular, GY olan öğrencilerin genel olarak problem davranışlar başlığı altında ele alındığını ortaya koymaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetimi dersinde ders kitabı olarak kullanılan bu kitaplarda kaynaştırma uygulamalarında etkili sınıf yönetimi sağlamaya ve uygulamayı kolaylaştırmaya yönelik sınırlı içeriğin olması, öğretmen adaylarını destekleyici içeriklerin hazırlanmasının gerekliliğini gündeme getirmektedir.

Öğretmenlerin zaman içinde edinecekleri deneyimler, sınıf yönetimini sağlama ve problem davranışlarla etkili şekilde baş etmede önemli olsa da Marzano ve Marzano'nun (2003) sınıf yönetiminin şansa bırakılmaması gerektiği yönündeki görüşü öğretmen adaylarının donanımlı birer öğretmen olarak mesleğe adım atmalarının gerekliliğini göstermektedir. Yukarıda ifade edilen gereksinimler ve öğretmen yetiştirme programlarına getirilen eleştiriler doğrultusunda sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarını destekleyici sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin desteklenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Uluslararası ve ulusal alanyazında kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerine sınıf yönetimi eğitimlerinin sağlandığı ve bu eğitimlerin etkililiklerinin değerlendirildiği

alışmalar bulunmaktadır (Akalın ve Sucuoğlu, 2015; Baker vd., 2016; Chuang vd., 2020; Gezer-Demirdağlı, 2020; Güner, 2010). Sınıf ğretmeni adaylarına yönelik ise uluslararası alanyazında sınırlı sayıda alışma (Auld, 2006; O’Neill, 2016; Parsons, 2014; Thiel vd., 2020) olmakla birlikte ulusal alanyazında bu yönde bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

GY olan öğrencilerin ve tipik gelişen öğrencilerin karşılıklı sosyal kabullerinin arttığı, iletişim ve etkileşimlerinin olumlu yönde geliştiği hem akademik hem de sosyal gelişimlerinin en st düzeyde sağlandığı bir sınıf ortamının oluşturulması eğitimin bütünleştirici ve kapsayıcı yönünü geliştiren bir gerekliliktir. Tüm bu gereksinimler kapsamında kaynaştırma uygulamalarında hedeflenen başarının yakalanabilmesi için ğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarının gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip donanımlı birer ğretmen olarak mesleēe başlamaları yaşamsal öneme sahiptir. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri için zorlu bir durum olan etkili sınıf yönetimine yönelik gereksinimlerin belirlenmesi, ğretmen adayları için bu gereksinimlere dayalı içeriklerin hazırlanarak eğitimlerin düzenlenmesi ve bu eğitimlerin etkisini ele alan araştırmaların yürütülmesine gereksinim duyulmaktadır. Özellikle ağdaş sınıf yönetimi yaklaşımını benimseyen sınıf yönetimi modellerinin farklılaşan ğrenci gereksinimlerini karşılamada bir yol olarak kabul edildiği düşüncesinden hareketle ödül ve cezayı merkeze alan, öğretmenin otorite olarak kabul edildiği geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımlarından uzaklaşan sınıf yönetimi içeriklerine olan gereksinim gündeme gelmektedir. Bu doğrultuda kaynaştırma uygulamalarının gereksinimlerine uygun, ağdaş sınıfı yönetimi yaklaşımını benimseyen, çeşitli sınıf yönetimi modellerinin uygulamalarını bir bütün olarak ele alan, bununla birlikte gerekli durumlarda problem davranışları etkili olarak ele almayı mümkün kılan “Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli”ne uygun içeriklerin hazırlanması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Ulusal alanyazında “Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli”ni temel alan etkililik araştırmalarına ulaşılamaması ve sınıf yönetimi ders kitaplarında “Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli”nin kuramsal bilgi olarak ve sınırlı bir içerikle ele alınması, “Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli”ne dayalı oluşturulan içeriklerin hazırlanması ve bu ieriēe yönelik sunulan eğitimlerin etkililiğinin sınanmasını gerektirmektedir. Araştırma gereksinimi sıralanan bu nedenlerle ortaya çıkmıştır.

1.13 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev alacak sınıf öğretmenliği adayları için hazırlanan “Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitim Paketi’nin (K-BÜSYEP)” öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için araştırmada önce gereksinim belirleme aşamasına yer verilmiş, gereksinimlere dayalı olarak K-BÜSYEP hazırlanmış ve sonra hazırlanan K-BÜSYEP’in etkililiği sınanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenliği lisans programında okuyan öğretmen adayları için hazırlanacak K-BÜSYEP’e ilişkin gereksinimler nelerdir?
 - 1.1. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev alan sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimine ilişkin zorlandıkları durumlar ve gereksinimleri nelerdir?
 - 1.2. Genel eğitim sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları için yazılmış sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığı nasıldır?
2. Gereksinimlere dayalı olarak hazırlanan K-BÜSYEP sınıf öğretmenliği adaylarının etkili sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin geliştirilmesinde etkili midir?
 - 2.1. Deney grubunda yer alan katılımcıların “Bütünsel Sınıf Yönetimi Bilgi Testi” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 2.2. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların “Bütünsel Sınıf Yönetimi Bilgi Testi” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 2.3. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların “Bütünsel Sınıf Yönetimi Bilgi Testi” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.4. Deney grubunda yer alan katılımcıların “Senaryo Yanıt Formu” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.5. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların “Senaryo Yanıt Formu” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.6. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların “Senaryo Yanıt Formu” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.7. Deney grubunda yer alan katılımcıların “Bütünsel Sınıf Yönetimi Bilgi Testi” son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney grubunda yer alan katılımcıların K-BÜSYEP uygulamasına yönelik görüşleri nasıldır?

1.14 Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma uygulamaları bir yaklaşım olarak ele alındığında fırsatlardan eşit yararlanmayı, eşit haklara sahip olmayı ve toplumun bir bireyi olarak hayata tam katılım gösterebilmeyi desteklemelidir. Bu yaklaşımla GY olan öğrencilerin sosyal ve eğitimsel yönden gelişip öğrenmeleri ve tipik gelişen akranlarıyla olumlu iletişim ve etkileşim fırsatları bulmaları hedeflenmektedir. Tüm bu beklenti ve hedeflere ulaşmak, daha açık bir ifadeyle kaynaştırma uygulamalarında başarıyı yakalamak öğretmenlerin bilgi ve yeterlikler açısından donanımlı olmalarına bağlıdır. Öğrencilerin farklı özelliklerini tanıma, öğrenme özelliklerine ve gereksinimlerine uygun öğretimsel uyarlamalar yapabilme, sosyal iletişim ve etkileşim fırsatlarını zenginleştirebilme ve sınıf düzenini sağlayabilme daha heterojen bir yapıya sahip olan günümüz eğitim ortamları için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerdir. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarında görev alan genel eğitim öğretmenlerinin farklı zorluklarla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ortamlarda problem davranışlarla baş etme ve sınıf yönetiminde başarıyı sağlama genel

eğitim ğretmenlerinin zorluk yaşadığı bu alanlar arasındadır. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler bu konuda daha fazla zorluk yaşamaktadırlar.

Araştırmalar kaynaştırma uygulamalarında problem davranışları nleme ve etkili sınıf yönetimi sağlamada öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları ve gereksinimlerini ortaya koysa da hem ğretmen yetiştirme programlarında hem de hizmet içi eğitimlerde bu gereksinimlere yanıt verebilecek özellikte eğitimlerin sağlanmadığı belirtilmektedir. Öte yandan öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme ve sınıfta etkili bir sınıf yönetimi sağlamada sahip oldukları yeterlikler, öğretimsel hedeflerin gerçekleşmesinde önemli bir araçtır. Sınıf yönetiminin iyi sağlandığı eğitim ortamlarında öğrenciler akademik etkinliklere daha iyi katılım gösterir, akademik ve sosyal gelişim açısından daha iyi ilerler ve bu ortamlarda problem davranışların ortaya çıkma olasılığı azalır. İyi bir sınıf yönetimi sınıf içi karmaşa ve çatışmaları önleyen bir sistem oluşturur. Bu sistem, tüm öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerinin en st düzeyde sağlanmasının yanı sıra farklılıkları tanıma, bunlara saygı duyma ve bu farklılıklar karşısında karşılıklı sosyal kabulü sağlamayı da içerir. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların bu sistem çerçevesinde kurgulanması ve kaynaştırmanın fiziksel bir yerleştirmeden çok daha farklı bir anlamı içermesi gerekmektedir. Bu çerçevede genel eğitim ğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sınıf yönetimi yeterlikleri desteklenmelidir. Öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimine ilişkin yeterlik kazanmasında en büyük sorumluluğun ğretmen yetiştirme programlarına ait olduğu düşünüldüğünde ve öğretmenlerin düzenlenen hizmet içi eğitimlerin gereksinimlerini karşılama noktasında yeterli olmadığına ilişkin ifadeleri göz önünde bulunduğunda ğretmen adaylarının sınıf ve davranış yönetimi konusunda mesleğe başlamadan önce hazırlanmaları yaşamsal önem taşımaktadır.

Bu alışmayda kaynaştırma uygulamalarının başarıyla yürütülmesinde önemli bir sorumluluğa sahip olacak sınıf ğretmenliği adaylarını, kaynaştırma uygulamalarının gerektirdiği donanıma sahip birer ğretmen olarak yetişmelerinin önemi vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarının GY olan öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine karşılık verebilecek sınıf yönetimi bilgisiyle alanda çalışmalarının, kaynaştırma uygulamalarına katılan GY olan öğrencilerin hem eğitimsel hem de sosyal açıdan gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimine ilişkin kendilerini yeterli hissetmeleri,

etkili uygulamalar açısından ne yapacaklarını bilmeleri ve öğrenme hedeflerine ayrılan zamanı verimli kullanmaları açısından önem taşırken GY olan öğrencilere ilişkin tutumlarının da daha olumlu olmasını sağlayacaktır. Kaynaştırma uygulamalarının bütünleştirici yönünün desteklenmesiyle hem GY olan öğrenciler hem de tipik gelişen akranlar öğretim ortamından en üst düzeyde yararlanacaklardır. Bununla birlikte sınıf ortamında meydana gelecek bu değişimler ebeveynlerin de olumlu yönde tutum geliştirmesini sağlayabilecektir.

Öğretmen yetiştirme programlarında “sınıf yönetimi” ile “özel eğitim ve kaynaştırma” derslerinin sınırlı saatlerde sunulması ve içeriklerin kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimi ve problem davranışlarla baş etmeyi sınırlı olarak ele alması, kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimi uygulamalarını destekleyici eğitim uygulamalarına gereksinim olduğunu göstermektedir. Bu gereksinim doğrultusunda bu çalışma kapsamında hazırlanan eğitim paketi, öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimine ilişkin gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan bir role sahip olması nedeniyle önem taşımaktadır. Ulusal alanyazında sınıf öğretmenliği adaylarının kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflara yönelik sınıf yönetimi bilgilerinin desteklenmesini içeren bir çalışmaya ulaşamaması nedeniyle bu çalışmanın ulusal alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ulusal alanyazında yer alan sınıf yönetimi kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığının sınırlı olduğunu gösteren çalışmalar düşünüldüğünde GY olan öğrenciler de dahil özel gereksinimli öğrencileri kapsayan sınıf yönetimiyle ilgili kaynaklara gereksinim olduğu çok açıktır. Bu çalışmada kaynaştırma uygulamalarının farklılaşan öğrenci gereksinimlerini ele alan ve etkili sınıf yönetimi uygulamalarını kullanmayı amaçlayan “Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli” temel alınmıştır. Bu kapsamda “Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli”ne ilişkin hazırlanan eğitim paketinin içeriğiyle kaynaştırma uygulamalarına hizmet edecek yazılı kaynaklara da katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1.15 Tanımlar

Bütünsel sınıf yönetimi: Problem davranışların ortaya çıkmasını önlemek, olumlu davranışların kazandırılmasını ve artmasını sağlamak, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak için öğrencilerin bireysel gereksinimlerini ve sınıfın bütününe kapsayan müdahaleleri içeren yönüyle önleyici sınıf yönetimi modeline öncelik veren, bununla birlikte ekolojik,

gelişimsel ve davranışsal sınıf yönetimi modellerinin uygulamalarından ve gerektiğinde tepkisel sınıf yönetimi modelinden de yararlanan karma bir sınıf yönetimi modelidir (Jones ve Jones, 2013).

Gelişimsel yetersizlik:

ZY, OSB, işitme kaybı, görme yetersizliği, serebral palsi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi yetersizlik gruplarını kapsayan ve bireylerin fiziksel, öğrenme, dil veya davranış alanlarındaki gelişimlerini sınırlayan durumu ifade eden şemsiye bir terimdir (CDC, 2021).

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları: Kaynaştırma terimiyle ilgili olarak alanyazında sıklıkla “kaynaştırma”, “bütünleştirme” ve “kapsayıcı eğitim” ifadeleri kullanılmaktadır. Kapsayıcı eğitim, özellikle farklılaşan gereksinimleri olan tüm grupların genel eğitim ortamlarında öğretime odaklanırken kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli öğrencileri temel almaktadır (European Agency for Development in Special Education [EADSNE], 2012; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2024). Bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim ifadeleri İngilizce “inclusion” teriminden gelmektedir. Bütünleştirme ve kapsayıcı eğitimde amaç, tüm öğrencilerin genel eğitim ortamlarında sunulan etkili öğretim uygulamalarına erişimlerinin ve topluma katılımlarının desteklenmesidir (EADSNE, 2003). Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları için “inclusion” ifadesi kullanılmakla birlikte kaynaştırma uygulamalarının İngilizce’de “mainstreaming (kısmi kaynaştırma)” olarak ele alınan uygulamalara karşılık geldiği görülmektedir (Salend, 2008). Ülkemizde uygulama yönüyle kaynaştırma özel gereksinimli öğrencilerin, gereksinim duyduğu destek hizmetler sağlanarak kısıtlayıcılığı en az olan genel eğitim ortamlarında tipik gelişen akranlarıyla birlikte eğitim görmesi olarak tanımlanmaktadır (Batu, 2010; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). MEB tarafından kaynaştırma uygulamaları ÖEHY (2018, m. 4) kapsamında tanımlanmıştır:

MADDE 4 - Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimidir.

Kapsayıcı eğitim: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'ne (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2024) göre kapsayıcı eğitim, özellikle farklılaşan gereksinimleri olan gruplar (ör., özel gereksinimli bireyler, düşük sosyal-ekonomik düzeye sahip olanlar, etnik veya dilsel azınlıklar vb.) olmak üzere tüm bireylerin eğitim sistemine tam ve eşit bir şekilde katılımının sağlanmasıdır. Kapsayıcı eğitim anlayışı eğitimin herkes için erişilebilir, kaliteli ve eşitlikçi olmasını teşvik eder.

Özel gereksinimli birey: Fiziksel, davranışsal ve öğrenme özelliklerindeki farklılıklar nedeniyle genel eğitim hizmetlerinden yararlanırken; (a) BEP hazırlanmasına ve uygulanmasına, (b) ilgili hizmetlerin ve desteklerin planlanmasına ve uygulanmasına, (c) hizmet sunmak üzere okullarda ve kurumlarda nitelikli personelin istihdam edilmesine gereksinim duyan bireylerdir (Heward vd., 2017). MEB tarafından yapılan tanımlamada ise özel gereksinimli birey, “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren” bireyi ifade etmektedir (ÖEHY, 2018, m. 4).

OSB: Gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan ve etkileri yaşam boyu devam eden, her bireyde farklı derecede gözlenebilen “sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlikler” ile “sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri, ilgi ve etkinliklerle” kendini gösteren, bu temel özellikler nedeniyle bireyin ve çevresindekilerin yaşamının olumsuz yönde etkilendiği karmaşık bir nöro-gelişimsel farklılıktır (APA, 2013).

ZY: 22 yaşından önce ortaya çıkan, çoğu günlük, sosyal ve pratik becerileri kapsayan hem zihinsel işlevlerde hem de uyumsal davranışlarda belirgin sınırlılıklarla kendini gösteren bir durumdur (AAIDD, 2021).

2 YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın aşamaları, örneklem, ortam, araç-gereçler, araştırma süreci hazırlıkları, veri toplama araçları, araştırmanın uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizine yönelik ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Araştırma modeli başlığında araştırmanın modeli ve desenine ilişkin açıklamalara yer verildikten sonra izleyen başlıklarda araştırmanın genel süreci ve aşamalarına ilişkin açıklamalar yer almıştır.

2.1 Araştırma Modeli

Araştırma, karma yöntem araştırması olarak yürütülmüştür. Karma yöntem araştırmaları, bir araştırma problemini derinlemesine anlamak için nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılarak verilerin toplanması, analiz edilmesi ve harmanlanmasıyla bir çıkarıma varılmasını ve bu çıkarımların ortaya konmasını içeren tasarımlardır (Creswell ve Plano-Clark, 2018; Johnson ve Onwuegbuize, 2004). Karma yöntem araştırmaları “yakınsayan paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, gömülü desen, dönüştürücü desen ve çok aşamalı karma desen” olmak üzere altı farklı desen kullanılarak gerçekleştirilebilir (Creswell, 2012; Creswell ve Plano-Clark, 2018). Bu çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden çok aşamalı karma desen kullanılmıştır.

Çok aşamalı karma desen, bir araştırmanın aşamalar veya farklı çalışmalar kapsamında bir sonuca ulaşmasını mümkün kılar. Bir araştırma veya program geliştirme amacıyla birden fazla aşamanın bir süreç kapsamında sürdürülmesini içerir. Program tasarlama ve değerlendirme kapsamında ele alındığında çok aşamalı karma desenin aşamaları; ihtiyaç analizi, programı tasarlama ve programı sınamadan oluşmaktadır. Çok aşamalı tasarımlar yinelemelidir; veri toplamanın her yeni aşaması bir sonraki aşamanın kavramsallaştırılması ve uygulanmasına bilgi verir. Burada amaç, temel bir araştırma sorusunu yanıtlamaktır (Creswell, 2012; Creswell ve Plano-Clark, 2018; Teddlie ve Tashakkori, 2009).

Bu çalışmada kaynaştırma uygulaması sürecinin başarılı şekilde sürdürülmesi amacıyla geleceğin sınıf öğretmeni adaylarını kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimi konusunda desteklemek üzere K-BÜSYEP’in tasarlanması ve etkisinin sınanması amaçlanmıştır. Araştırmanın “gereksinim belirleme, gereksinimlere dayalı olarak eğitim

paketi tasarlama, veri toplama araçlarını hazırlama, uygulama ve değerlendirme” olmak üzere çoklu aşamalara sahip olması ve her bir aşamanın bir sonraki aşamanın uygulanmasına zemin hazırlaması nedeniyle araştırmada çok aşamalı karma desen kullanılmıştır. İzleyen başlıklarda etik konusuna değinildikten sonra araştırmanın genel süreci ve aşamalarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.2 Etik

Doktora tez önerisi kabul edildikten sonra araştırmacı doktora eğitimine devam ettiği üniversitenin Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi’ne başvuru yapmıştır. Proje başvurusu BAP Koordinasyon Birimi tarafından kabul edilerek doktora tez çalışmasının genel amaçlı BAP projeleri kapsamında yürütülmesi uygun görülmüştür. BAP proje başvurusu kabul edildikten sonra araştırmacı, doktora eğitimine devam ettiği Lisansüstü Eğitim Enstitüsü aracılığıyla Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’na başvurarak Etik Kurul İzni (EK-8) almıştır. Etik Kurul İzni 07.06.2021 tarihinde 70761 numarasıyla çıkmıştır.

Gereksinim belirleme aşamasında öğretmen görüşmelerini gerçekleştirebilmek amacıyla araştırmanın yürütüleceği okulların bağlı olduğu ilin millî eğitim müdürlüğünden uygulama izni (EK-9) alınmıştır. Araştırmanın üçüncü aşaması olan deneysel aşamanın eğitim fakültesi temel eğitim bölümü sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilebilmesi amacıyla Marmara bölgesinde bulunan bir üniversitesinin eğitim fakültesi dekanlığından uygulama izni (EK-10) alınmıştır. Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasının katılımcıları olan sınıf öğretmenlerinden ve deneysel aşamanın katılımcıları olan sınıf öğretmenliği adaylarından gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul ettiklerine ilişkin “Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu” (EK-11 [Sınıf Öğretmenleri için] ve EK-12 [Öğretmen Adayları için]) aracılığıyla yazılı izin alınmıştır.

Araştırmanın her aşamasında katılımcıların kimliklerinin gizliliğini korumak üzere gereken önlemler alınmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen gereksinim belirleme çalışması için katılımcılar tanımlanırken ve elde edilen bulgular sunulurken öğretmenlere tanımlanan gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimler kullanılmıştır. Üçüncü aşamanın çalışma grubunda yer alan katılımcılar ise nicel araştırmaların doğası gereği bireysel olarak ele alınmamış, deney ve kontrol grubu katılımcıları olarak tanımlanmıştır.

Ayrıca araştırmada yer alan tüm katılımcılar araştırmaya ilişkin sözlü ve yazılı olarak bilgilendirilmiş, gönüllü katılım formları aracılığıyla yazılı onayları alınmıştır.

2.3 Araştırmanın Genel Süreci

Karma yöntem araştırma desenlerinden çok aşamalı karma desenle yürütülen bu araştırma birbirini destekleyen üç aşamada sürdürülmüştür. Araştırmanın aşamaları; “gereksinim belirleme”, “uygulamaya hazırlık” ve “K-BÜSYEP’in uygulanması ve etkililiğinin değerlendirildiği” deneysel süreçten oluşmaktadır.

Birinci aşamayı gereksinim belirleme aşaması oluşturmuştur. Bu aşamada K-BÜSYEP’in içeriğinin ve etkililiğinin sınanmasında kullanılacak veri toplama araçlarının hazırlanması için gereksinimler belirlenmiştir. Gereksinimlerin belirlenmesi amacıyla kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılmak üzere “Öğretmen Görüşme Formu” (EK-1) hazırlanmıştır. Ayrıca gereksinim belirleme aşaması kapsamında sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığının belirlenmesi amacıyla belge incelemesi çalışması yürütülmüştür. Belge incelemesi kapsamında değerlendirilen kitaplar “Kitap İnceleme Kontrol Listesi (KİKL)” (EK-2) aracılığıyla incelenmiştir.

İkinci aşamada birinci aşamada gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bulgulara dayalı olarak gereksinimler belirlenmiş ve bu gereksinimler kapsamında K-BÜSYEP’in içeriği hazırlanmış ve “K-BÜSYEP Eğitim Kitapçığı” (EK-3) tasarlanmıştır. Ardından K-BÜSYEP’in içeriğine dayalı olarak veri toplama araçları hazırlanmıştır. Bu doğrultuda üçüncü aşamada yürütülen deneysel çalışmanın etkililik verilerinin toplanması amacıyla “Bütünsel Sınıf Yönetimi Bilgi Testi (BSY-BT)” (EK-4) ve “Senaryo Yanıt Formu (SYF)” (EK-5) hazırlanmıştır. BSY-BT ve SYF’nin geçerliliğinin belirlenmesi için uzman görüşü alınmış, BSY-BT’nin (EK-4) geçerliliğinin sınanması için test 204 sınıf öğretmenliği adayına uygulanmıştır.

Deneysel süreçte K-BÜSYEP’e ilişkin katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi amacıyla “Programın Etkililiğini Değerlendirme Formu (PED-F)” (EK-6) ve “Program Değerlendirme Formu (PD-F)” (EK-7) hazırlanmıştır. Tüm veri toplama araçları için “özel eğitim”, “sınıf eğitimi”, “ölçme ve değerlendirme”, “eğitim programları ve

öğretim” alanlarından uzmanların dâhil olduğu uzman değerlendirmesi süreci yürütülmüştür.

Çok aşamalı karma desene göre uygulama ve değerlendirme aşamasını oluşturan üçüncü aşamada K-BÜSYEP’in sınıf öğretmenliği adaylarının bilgi düzeyleri üzerindeki etkililiğinin sınındığı deneysel çalışma yürütülmüştür. Bu kapsamda sınıf öğretmenliği adaylarının katılımcı olarak yer aldığı çalışmada K-BÜSYEP uygulanmış ve etkililiği sınanmıştır. Bununla birlikte deneysel çalışmaya katılan deney grubu katılımcılarının K-BÜSYEP ve bileşenlerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. İzleyen başlıklarda araştırmanın aşamalarına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Çok aşamalı karma desene göre oluşturulan araştırmanın akış şeması Şekil 2.1’de gösterilmektedir.

2.4 Araştırmanın Birinci Aşaması: Gereksinim Belirleme

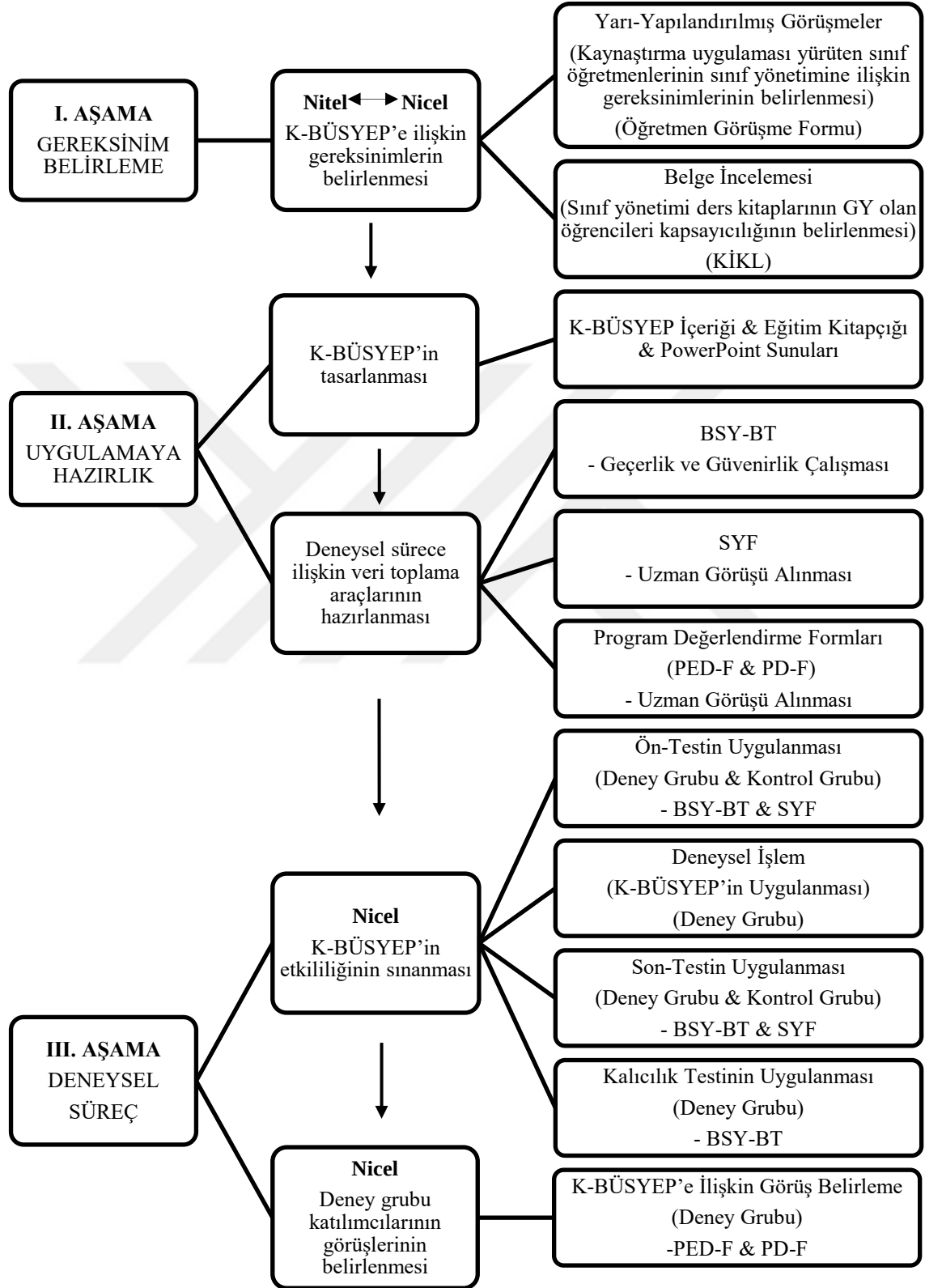
Araştırmanın birinci aşamasında kaynaştırma uygulamalarına yönelik K-BÜSYEP’in içeriğini oluşturan gereksinimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenliği adaylarına yönelik hazırlanacak K-BÜSYEP’e ilişkin gereksinimlerin belirlenmesini içeren bu aşamada veriler görüşme ve belge incelemesi yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin yanı sıra gereksinim belirleme aşaması kapsamında genel eğitime öğretmen yetiştiren programlara ve genel eğitim öğretmenlerine yönelik yazılmış sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığı incelenmiştir. İzleyen başlıklarda araştırmanın birinci aşamasının bileşenlerine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.4.1 Birinci aşamanın araştırma modeli

Gereksinim belirleme aşamasında iki farklı veri toplama tekniği, veri kaynağı ve analiz yöntemi kullanılmıştır. Gereksinim belirleme aşamasının verileri; (1) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve (2) sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığının incelenmesini içeren belge incelemesi kullanılarak toplanmıştır.

Şekil 2.1

Çok Aşamalı Karma Desene Göre Araştırmanın Akış Şeması



Yarı-yapılandırılmış görüşmeler kapsamında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması yürütülen sınıflarda sınıf yönetimine ilişkin yaşadıkları zorlukların ve gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan bu aşamada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak kaynaştırma uygulaması yürüten 11 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu (Demografik Bilgi Formu ve Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları Formu)” (EK-1) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle öğretmenlerden elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

Gereksinim belirleme aşaması kapsamında yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra genel eğitime yönelik öğretmen yetiştirme programlarına ve genel eğitim öğretmenlerine yönelik yazılmış sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan KİKL (EK-2) kullanılarak halihazırda piyasada bulunan, 2006-2021 yılları arasında basılmış ve ulaşılabilen 38 sınıf yönetimi ders kitabı incelenmiştir. İncelenen kitaplara ilişkin elde edilen nitel veriler sayısallaştırılarak nicel veriye dönüştürülmüştür. İncelenen kitapların kontrol listesinde maddeleri içerme durumları frekans analizi kullanılarak betimlenmiş ve grafiklerle görselleştirilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle öğretmenlerden elde edilen verilerin ve sınıf yönetimi kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen belge incelemesinden elde edilen verilerin bulgularına dayalı olarak kaynaştırma uygulamalarına yönelik K-BÜSYEP’in içeriğini oluşturacak gereksinimler ortaya çıkartılmıştır. K-BÜSYEP’in içeriğinin oluşturulması sürecine ilişkin ayrıntılı açıklamalara araştırmacının ikinci aşaması kapsamında yer verilmiştir.

Gereksinim belirleme aşaması kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin inandırıcılığını güçlendirmek amacıyla sınıf içi gözlemlerin yapılması planlanmıştır. Ancak gereksinim belirleme aşaması Covid-19 pandemisinin etkisinin devam ettiği süreçte yürütüldüğü için çalışmanın yürütüldüğü ilin Millî Eğitim Müdürlüğü’nün Covid-19 tedbirleri kapsamında getirdiği sınırlamalardan dolayı sınıf içi gözlemler planlanmasına rağmen gerçekleştirilememiştir.

2.4.2 Birinci aşamada yer alan katılımcılar

Araştırmanın birinci aşaması olan gereksinim belirleme aşamasının katılımcıları, kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenleri ve araştırmacıdan oluşmaktadır. İzleyen başlıklarda katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

2.4.2.1 Kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenleri

Kaynaştırma uygulamalarına yönelik K-BÜSYEP, sınıf öğretmenliği öğretmen adayları için hazırlanan bir eğitim paketidir. K-BÜSYEP'in içeriğini oluşturan gereksinimlerin kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesinin amacı, eğitim paketinin gerçek ortamların sorunlarından ve öğretmenlerin gereksinimlerinden hareketle öğretmen adaylarını gerçek ortamlarda karşılaştıkları durumlara yönelik hazırlamaktır. Bu amaç doğrultusunda içeriği oluşturmak için kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilerek sınıf yönetimine ilişkin yaşadıkları deneyimler, zorluklar ve öğretmenlerin gereksinimleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen görüşmelerinden elde edilen kaynaştırma uygulamalarında sınıf ve davranış yönetimiyle ilgili yaşanan örnek olaylar araştırmanın uygulama aşamasında ve veri toplama araçlarının hazırlanmasında kullanılan sınıf yönetimi senaryolarının oluşturulmasına katkı sağlamıştır.

Araştırmanın birinci aşamasının katılımcılarını, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde Marmara bölgesindeki bir ilde MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan 11 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasını mümkün kılmaktadır (Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ölçüt örnekleme, örneklemin araştırma gereksinimine ve probleme dayalı olarak belirlenen özelliklerine uygun olan bireyler, olaylar, nesneler veya durumlardan oluşturulmasını ifade eder. Bu örnekleme türünde önceden belirlenen bir dizi ölçütle örneklem oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2020; Creswell, 2012). Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasının katılımcılarını belirlemek için araştırmanın amaçları doğrultusunda; (a) sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olma, (b) en az beş yıl öğretmenlik deneyimine sahip olma ve (c) araştırmanın verilerinin toplandığı dönemde sınıfında GY olan (ZY ve/veya OSB) öğrencisi bulunma ölçütleri kullanılmıştır.

Etik kurul izni ve MEB uygulama izninin alınmasından sonra katılımcı belirleme sürecine başlanmıştır. Bu amaçla uygulama izni alınan il millî eğitim müdürlüğünden kaynaştırma uygulaması yürütülen ilkokulların listesine ilişkin belge talebinde bulunulmuştur. Müdürlük tarafından sunulan belge aracılığıyla elde edilen listedeki 19 ilkokula telefon aracılığıyla ulaşılarak okul müdürleriyle görüşülmüştür. Görüşülen okul müdürlerine araştırmanın amacı, içeriği ve katılımcı belirleme ölçütlerine ilişkin açıklama yapılmış, uygulama izin belgesi WhatsApp uygulaması aracılığıyla iletilmiştir. Okul müdürlerinin verdiği bilgilere dayalı olarak OSB ve ZY olan öğrencilerle kaynaştırma uygulaması yürütülen sınıflar belirlenmiştir. Söz konusu bu sınıflardan araştırmaya davet edilecek sınıf öğretmenleri belirlenirken görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin alt, orta ve üst düzey olarak çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Belirlenen okulların okul müdürleri tarafından katılımcı aday öğretmenlerle görüşme yapılmış ve araştırma hakkında ön bilgi verilmiştir. Araştırmacı araştırmaya katılabileceğini ifade eden sınıf öğretmenleriyle telefon aracılığıyla veya yüz yüze ön görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlere araştırmanın amacı, verilerin nasıl toplanacağı ve ne şekilde kullanılacağına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere sınıf öğretmenleri için hazırlanan “Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu” (EK-11) verilerek okuyup imzalamaları istenmiştir. “Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu”nu imzalayan öğretmenler araştırmaya dahil edilmiş ve gerçekleştirilecek yarı-yapılandırılmış görüşmeler için tercih ettikleri tarih, saat ve görüşme ortamı için öğretmenlerden bilgi alınmıştır.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin öncesinde kullanılacak veri toplama aracının sınanması ve görüşme sürecinin deneyimlenmesi için üç sınıf öğretmeniyle pilot çalışma kapsamında görüşme gerçekleştirilmiştir. Gereksinim belirleme aşamasına ilişkin araştırma, katılımcı belirleme ölçütlerini karşılayan ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul ederek “Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu”nu imzalayan 11 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 2.1’de yer almaktadır. Söz konusu tabloda gereksinim belirleme aşamasına katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, mezuniyet yılları, mesleki deneyimleri, GY olan öğrencilerle çalışma deneyimleri (yıl), halen çalıştıkları sınıf düzeyi, kaynaştırma uygulamasına katılan öğrenci sayısı ve öğrencilerin tanılarına ilişkin

bilgilere yer verilmiştir. Öğretmenlere ilişkin bilgileri içeren tablolarda ve bulguların sunumunda katılımcı öğretmenlere gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimler verilmiştir.

Tablo 2.1

Araştırmanın Birinci Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Kod İsim	Mezun Olunan Fakülte	Mesleki Deneyim (Yıl)	ÇSD (İlkokul)	GY Olan Öğrenciyle Çalışma Deneyimi (Yıl)	Halen Çalıştığı GY Olan Öğrenci Sayısı	Kaynaştırma Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Tanısı
Aylin Öğretmen	Eğt. Fak.	29	3	3	2	• OSB • DEHB
Burak Öğretmen	Eğt. Fak.	27	4		1	• ZY
Ceyda Öğretmen	Eğt. Fak.	27	1	10	2	• OSB • DEHB
Derya Öğretmen	Eğt. Yükseko kulu	31	2	3	2	• OSB+ZY • DKB
Faruk Öğretmen	Eğt. Yükseko kulu	34	1	10	1	• OSB
Gülay Öğretmen	Eğt. Fak.	27	2	5	1	• OSB
Hande Öğretmen	Eğt. Fak.	12	3	4	1	• ZY
Ilgaz Öğretmen	Eğt. Fak.	24	1	5.5	2	• ZY • ÖG
İlayda Öğretmen	Eğt. Fak.	27	2	15	1	• OSB
Jale Öğretmen	Eğt. Fak.	15	3	4	1	• ZY
Kübra Öğretmen	Eğt. Fak.	26	4	13	1	• ZY

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

DKB: Dil ve Konuşma Bozukluğu

ÖG: Öğrenme Güçlüğü

GY: Gelişimsel Yetersizliği Olan

Mes. Den.: Mesleki Deneyimi

ÇSD: Çalıştığı Sınıf Düzeyi

Eğt. Fak.: Eğitim Fakültesi

Eğt. Yüksekokulu: Eğitim Yüksekokulu

Demografik Bilgi Formu'nda gereksinim belirleme aşamasına katılan sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimleri sırasında kaynaştırma uygulamaları ve sınıf yönetimine ilişkin aldıkları dersler ve katıldıkları eğitimlere ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin tamamının lisans eğitiminde “sınıf yönetimi” dersi aldığı, “özel eğitim ve kaynaştırma”ya ilişkin herhangi bir ders almadığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler almış oldukları sınıf yönetimi dersinde GY olan öğrenciler ve/veya kaynaştırma uygulamalarına ilişkin konuların olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin “Sınıf yönetimine ilişkin herhangi bir eğitime (ör., hizmet içi eğitim, kurs vb.) katıldınız mı? Katıldıysanız kaç saatlik bir eğitime katıldınız?” sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden ikisinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden 2-3 saatlik çevrim içi bir eğitime katıldığı, birinin ise 1-2 saatlik yüz yüze bir seminere katıldığı görülmektedir.

2.4.2.2 Araştırmacı

Araştırmacı lisans eğitimini sınıf öğretmenliği ve yüksek lisans eğitimini özel eğitim alanında tamamlamıştır. Halen Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Programı'nda doktora eğitimine devam etmektedir. Sınıf öğretmeni olarak MEB'e bağlı okullarda üç yıl sınıf öğretmenliği yaptıktan sonra Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme (YLSY) Programı kapsamında resmî burslu olarak MEB adına ABD'de yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Yüksek lisans eğitimi sürecinde özel eğitim alanıyla ilgili çeşitli derslerin yanı sıra kaynaştırma uygulamalarına odaklı “sınıf yönetimi ve davranışsal destek”, “özel eğitimde iş birliği”, “özel eğitimde aile, okul ve toplum” gibi dersler almıştır.

Ayrıca doktora eğitimi ders sürecinde “uygulamalı davranış analizi, GY olan çocuklar için geçiş süreci ve geçiş hizmetleri, olumlu davranışsal destek, nitel araştırma yöntemleri, karma yöntem araştırmaları” derslerini almıştır Yüksek lisans sürecinde “Genel Eğitim Sınıflarındaki İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Desteklenmesinde Öğretmenlerin Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi” başlıklı teziyle kaynaştırma uygulamalarına yönelik tez çalışmasını yürütmüştür. Yüksek lisans eğitiminin ardından yurda dönerek MEB'e bağlı bir özel eğitim iş-uygulama okulunda bir dönem öğretmen olarak çalışmıştır.

Araştırmacı doktora eğitimi sürecinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilkokullarda sınıf içi geçiş stratejileri, GY olan öğrencilerin okul dönemi geçişleri, olumlu davranış desteği, GY olan öğrencilerin akademik katılımının desteklenmesi ve karma yöntem araştırmalarına odaklanan çalışmalar gerçekleştirmiştir. Araştırmacı son altı yıldır çalıştığı ilde MEB bünyesinde bulunan araştırma ve geliştirme biriminde (AR-GE) öğretmen olarak proje yürütücülüğü görevini sürdürmektedir.

Ayrıca aynı ilde yer alan bir devlet üniversitesinde 2547 sayılı Kanunun 31. Maddesi kapsamında son üç yıldır kısmi zamanlı öğretim görevlisi olarak ders vermektedir. Vermiş olduğu dersler arasında özel eğitim ve kaynaştırma da yer almaktadır. Araştırmacının sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olması, sınıf öğretmeni olarak görev yapması, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin çalışmalar yürütmesi, kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkan gereksinimleri disiplinler arası bir yaklaşımla ele almasını sağlamış ve kaynaştırma uygulamalarında sınıf ve davranış yönetimi konularını kapsayan bu tez çalışmasını yapmak istemesinde çıkış noktası olmuştur.

Araştırmacı birinci aşama kapsamında veri toplama araçlarını hazırlama, gerekli izinleri alma, katılımcıları belirleme, pilot çalışmayı yürütme ve veri toplama aşamalarının tümünü gerçekleştirmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşme kayıtlarının dökümlerini yapma, döküm güvenirliği ve inandırıcılık (trustworthiness) çalışması yapma, verileri analiz etme ve bulguları sunma aşamalarını yürütmüştür.

2.4.3 Birinci aşamanın yürütüldüğü ortam

Araştırmanın birinci aşamasında GY olan öğrencilerle kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki gereksinimlerini belirlemek üzere MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Söz konusu görüşmeler araştırmada katılımcı olarak yer alan 11 sınıf öğretmenin uygunluğu, tercihi ve Covid-19 pandemisinin getirdiği sınırlılıklar kapsamında çevrim içi veya yüz yüze olarak yapılmıştır. Dokuz öğretmen görüşmelerin çevrim içi olmasını tercih etmiştir. Çevrim içi görüşmeler öğretmenlerin isteği doğrultusunda Zoom video konferans uygulaması aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden ikisi çevrim içi görüşmeyi tercih etmediği için görüşmeler yüz yüze olarak okul saatleri dışında öğretmenler odası ve okul kantininde yapılmıştır.

2.4.4 Birinci aşamada kullanılan veri toplama teknikleri, veri toplama araçları ve hazırlanışı

Araştırmanın birinci aşamasında sınıf öğretmeni adayları için hazırlanacak K-BÜSYEP'in içeriğinin hazırlanması için gereksinimlerin belirlemesi amacıyla kullanılan veri toplama teknikleri görüşme ve belge incelemesidir. Görüşmelere ilişkin verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu” (EK-1) ve sınıf yönetimi kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığının incelenmesini içeren belge incelemesi yoluyla verilerin toplanmasında “KİKL” (EK-2) kullanılmıştır. İzleyen başlıklarda veri toplama teknikleri ve veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir.

2.4.4.1 Görüşme

Gereksinim belirleme kısmında kullanılan veri toplama tekniklerinden biri görüşmedir. Araştırmanın bu kısmı, sınıf öğretmeni adayları için hazırlanan eğitim paketinin içeriğini oluşturacak gereksinimlerin belirlemesi amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğine dayalı olarak nitel desenle yürütülmüştür. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerle “K-BÜSYEP’e ilişkin gereksinimler nelerdir?” sorusunun yanıtına ulaşmak için “Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev alan sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimine ilişkin bilgi gereksinimleri nelerdir?” alt araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev alan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin sınıf içi uygulamalarının ortaya konması, gereksinimlerinin ve zorlandıkları durumların belirlenmesi amacıyla veri toplanmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde “Öğretmen Görüşme Formu” (EK-1) kullanılmıştır.

Görüşme formunda yer verilen soruların belirlenmesi için öncelikle alanyazın taranmıştır. Kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimi ve öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları olası zorlukları, deneyimleri içeren kuramsal bilgilerin incelenmesinin ardından görüşme formunda yer alacak sorular belirlenerek taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Veri toplamak amacıyla hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu” (EK-1) demografik bilgi formu ve görüşme soruları olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, üniversite mezuniyet bilgileri, toplam hizmet süreleri, mevcut dönemde görev yaptıkları sınıf düzeyi, GY olan öğrencilerle çalışma deneyimleri, sınıflarındaki

GY olan öğrenci sayısı ve öğrencilerin yetersizlik alanları, sınıf yönetimi, kaynaştırma uygulamaları ve GY olan öğrencilere ilişkin hizmet öncesi ve hizmet içi süreçte ders ve eğitim alıp almadıklarını belirlemeye ilişkin maddeler Demografik Bilgi Formu’na dönüştürülerek 16 maddelik bir form hazırlanmıştır. Görüşme soruları ise 10 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan taslak görüşme formu araştırmacı ve tez danışmanı tarafından değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Taslak görüşme formunda yer alan soru ve maddelerin geçerliliğinin sınanması için uzman görüşüne başvurmak amacıyla “Uzman Görüşü Belirleme Formu” hazırlanmıştır. Uzman Görüşü Belirleme Formu TİK üyeleri (özel eğitim) de dâhil olmak üzere özel eğitim ve genel eğitim alanlarından 25 uzmana (12 özel eğitim ve 13 genel eğitim) gönderilmiştir. Uzmanlardan taslak olarak hazırlanan formda yer alan soruları ve maddeleri; (a) amacına uygunluğu, (b) kapsamı, (c) niteliği, (d) anlaşılabilirliği, (e) soru sıralamasının mantıklılığı ve (f) kullanılan dilin uygunluğu açılarından değerlendirmeleri istenmiştir.

Taslak görüşme formunda yer alan demografik bilgilere ilişkin bölüm ve görüşme soruları bölümünde yer alan soru maddelerine ilişkin “özel eğitim (11 uzman)” ve “genel eğitim (2 uzman)” alanlarından olmak üzere toplam 13 uzman görüş bildirmiştir. Demografik Bilgi Formu’nu oluşturacak maddeler için tüm uzmanlar uygun olarak görüş bildirmiştir. Görüşme sorularına ilişkin uzmanların yaptığı değerlendirmelere dayalı olarak bazı soruların yapısal olarak düzenlenmesine, bazı sorularda birleştirme yapılmasına ve bazı alt soruların ayrı bir soru olarak sorulmasına karar verilmiştir. Örneğin taslak formda alt soru olarak yer verilen “Öğrencileriniz problem davranış sergilediğinde neler yapıyorsunuz?” sorusuna ayrı bir soru maddesi olarak yer verilmiştir. “Sınıf yönetiminde zorlandığınız konular nelerdir?” sorusu uzmanlardan gelen öneri doğrultusunda “Konuştuklarımız çerçevesinde sınıf yönetiminde zorlandığınız durumlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?” olarak düzenlenmiştir. Uzmanlardan bazıları “konular” ifadesinin öğretmenlerin bilgi düzeyinde zorlandıkları durumlara odaklanmalarına neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle soruda “durumlar” ifadesi kullanılarak sınıf içinde karşılaştıkları olaylardan söz etmeleri hedeflenmiştir. Uzmanlardan gelen önerilerden biri de yedinci soruya ilişkin olmuştur. Uzmanlar yedinci soruda yer alan alt soruların sadece GY olan öğrencileri kapsayacak şekilde ifade edilmemesini, problem

davranışlarla ilgili soruların bütün öğrencileri kapsayacak ifadelerle yazılmasını önermişlerdir. Bu nedenle sorular tüm sınıfa yönelik sınıf yönetimi uygulamalarını belirleyecek kapsamda ifade edilerek yeniden yazılmıştır. Sorulara ilişkin gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 10 ana ve 10 alt sorudan oluşan görüşme sorularıyla birlikte “Öğretmen Görüşme Formu”na (EK-1) son hali verilmiştir.

“Öğretmen Görüşme Formu”na (EK-1) son hali verildikten sonra soru ve ifadelerin anlaşılabilirliğini ve uygunluğunu sınamak ve görüşmelerde yaşanabilecek olası sorunları belirleyebilmek amacıyla pilot çalışma yürütülmüştür. Bununla birlikte pilot çalışma kapsamında araştırmacının görüşme yapma becerisinin kontrol edilmesi ve buna ilişkin dönütler alması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın gereksinim belirleme aşamasının katılımcıları arasında yer almayan ve kaynaştırma uygulaması yürüten üç sınıf öğretmeniyle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışma kapsamında formlarda yer alan soru ve maddelerin dil ve anlatım açısından anlaşılabilirliği, kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenlerinin mesleki çalışma alanına uygunluğu vb. değerlendirilmiştir. Pilot görüşmelere ilişkin açıklamalara Tablo 2.2’de yer verilmiştir. Gerçekleştirilen pilot görüşmelerde hem çevrim içi hem de yüz yüze görüşme ortamlarının olmasına dikkat edilmiştir. Özellikle çevrim içi görüşmelerin teknolojik değişkenlere (ör., internet, çevrim içi görüşme platformu, mikrofon vb.) ilişkin olası aksaklıkların belirlenmesi amacıyla iki öğretmenle Zoom video konferans uygulaması yoluyla çevrim içi görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelerin gerçekleştirildiği öğretmenlere “Öğretmen Görüşme Formu”nda (EK-1) yer alan tüm soru ve maddeler yöneltilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra görüşme sürecine ve sorulara ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenler sürecin akıcı ve sorunsuz geçtiğini, soruların açık ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmelere ilişkin araştırmacının rolü değerlendirildiğinde pilot görüşmelerin gerçekleştirildiği öğretmenler tarafından araştırmacının ses tonunun yeterli düzeyde olduğuna, soruların açık ve anlaşılır bir ifadeyle sunulduğuna ve sorular arası geçişlerin akıcı olduğuna ilişkin geri bildirim sunulmuştur.

Tablo 2.2*Pilot Görüşmelere İlişkin Bilgiler*

Pilot Görüşmeler	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Ortamı
I. Pilot Görüşme	27.11.2021	29 dk. 39 sn.	Okul kütüphanesi
II. Pilot Görüşme	26.11.2021	58 dk. 11 sn	Çevrim içi
III. Pilot Görüşme	18.12.2021	12 dk. 07 sn	Çevrim içi

Pilot çalışmanın ardından gereksinim belirleme kısmının katılımcıları olan sınıf öğretmenleriyle ön görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşmelerde çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlere çalışma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve “Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu” (EK-11) imzalatılmıştır. Öğretmenlerden “Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu”nu imzaladıktan sonra “Öğretmen Demografik Bilgi Formu”nu doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerle görüşmenin gerçekleştirileceği ortam, tarih ve saat için planlama yapılmıştır. Tüm planlamalarda öğretmenlerin tercihleri ve uygunlukları esas alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler Aralık 2021-Ocak 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin toplam süresi 352 dakika, ortalama görüşme süresi ise 32 dakikadır. Görüşme dökümleri iki satır aralığı ve 12 punto büyüklüğü özelliğinde yazılmış ve toplam 196 sayfa sürmüştür. Tablo 2.2’de öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.3*Öğretmenlerle Gerçekleştirilen Görüşmelerin Tarihi, Görüşme Süresi ve Ortamı*

Öğretmen Kod İsmi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Ortamı
Aylin Öğretmen	17.12.2021	18 dk. 24 sn.	Okul kantini
Burak Öğretmen	17.12.2021	20 dk. 28 sn	Çevrim içi
Ceyda Öğretmen	18.12.2021	47 dk. 8 sn	Çevrim içi
Derya Öğretmen	22.12.2021	35 dk. 27 sn.	Çevrim içi
Faruk Öğretmen	28.12.2021	24 dk. 31 sn.	Öğretmenler odası
Gülray Öğretmen	28.12.2021	43 dk. 25 sn.	Çevrim içi
Hande Öğretmen	14.01.2022	30 dk. 38 sn.	Çevrim içi
İlgaz Öğretmen	19.01.2022	26 dk. 43 sn.	Çevrim içi
İlayda Öğretmen	19.01.2022	43 dk. 15 sn.	Çevrim içi
Jale Öğretmen	20.01.2022	29 dk. 8 sn.	Çevrim içi
Kübra Öğretmen	20.01.2022	32 dk. 53 sn.	Çevrim içi

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler öğretmenlerin bilgisi ve izni dahilinde kayıt altına alınmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde araştırmacının kişisel cep telefonunun ve tabletinin ses kayıt özelliği kullanılarak ses kaydı alınmıştır. Çevrim içi görüşmelerde ise kullanılan video konferans uygulamasının kayıt özelliği kullanılarak video kaydı ve araştırmacının kişisel cep telefonunun ses kayıt özelliği aracılığıyla ses kaydı alınmıştır.

Öğretmen görüşmeleri Covid-19 pandemisinin etkilerinin yaygın olduğu ve salgın tedbirlerinin hassasiyetle uygulandığı dönemde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ön görüşmeler dahil olmak üzere yüz yüze gerçekleştirilen tüm görüşmelerde salgın tedbirlerine (ör., maske, mesafe, hijyen vb.) özellikle çok dikkat edilmiştir.

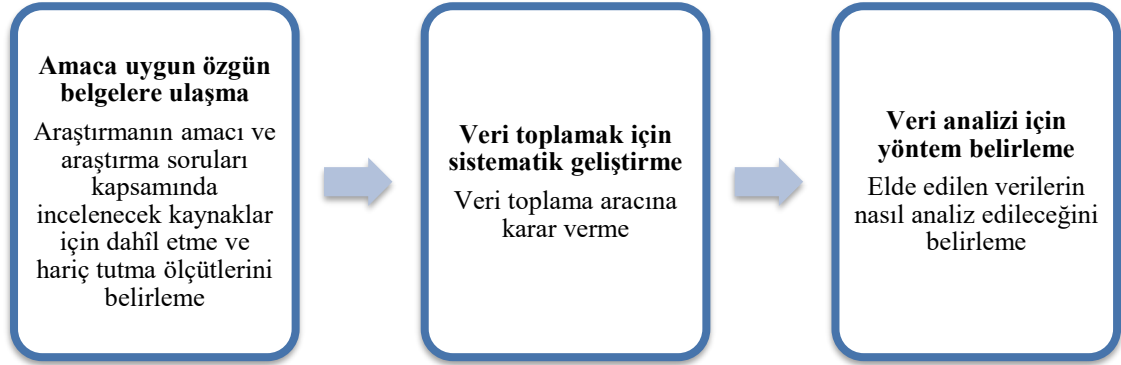
2.4.4.2 Belge incelemesi

Gereksinim belirleme amacıyla çalışmanın bu kısmında genel eğitimdeki öğretmen yetiştirme programlarına ve genel eğitim öğretmenlerine yönelik yazılmış sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığının belirlenmesi amacıyla belge incelemesi yapılarak veri toplanmıştır. Belgesel tarama, doküman analizi ve doküman inceleme olarak da ifade edilen belge incelemesi belirli bir amaç doğrultusunda, belli bir plan dâhilinde sistematik ilerlemeyi gerektiren ve bilgi içeren yazılı ve görsel kaynakları inceleme ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir veri toplama tekniğidir (Bowen, 2009; Karasar, 2015; Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Belge incelemesi görüşme, gözlem vb. yollarla elde edilen verileri desteklemek veya elde edilen sonuçlara ek bilgi sağlamak ve açıklamalar yapmak için kullanılabilir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Belge incelemesiyle görüşmelerden elde edilen verilerin desteklenerek hazırlanacak eğitim paketine ilişkin gereksinimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla belge incelemesine dâhil edilen sınıf yönetimi kitaplarında sınıf yönetimine ilişkin uygulamaların GY olan öğrencileri kapsayacak şekilde ele alınıp alınmadığı incelenerek “Sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığı nasıldır?” alt araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Gereksinim belirleme aşamasını oluşturan bu sorunun yanıtına ulaşmak için genel eğitime öğretmen yetiştiren programlara ve genel eğitim öğretmenlerine yönelik yazılmış, 2006-2021 yılları arasında basılmış 38 sınıf yönetimi ders kitabı incelenmiştir. Belge incelemesinin nasıl gerçekleştirildiği Şekil 2.2’de yer almaktadır.

Şekil 2.2

Belge İncelemesinin Sistematiği



Belge incelemesinin adımları kapsamında araştırmada belge incelemesi sürecinde aşağıda yer verilen çalışmalar yürütülmüştür.

Amaca uygun belgelere ulaşma: Belge incelemesinin sistematiği dahilinde araştırmada belge incelemesine başlamadan önce amaca uygun belgelere ulaşmak için incelenecek kitapların seçimine yönelik dahil etme ölçütleri belirlenmiştir. İncelenecek sınıf yönetimi kitaplarının belirlenmesinde; (a) 2000-2021 yılları arasında basılmış, (b) yabancı bir dilden çeviri olmayan, (c) sadece okul öncesi, ortaokul ve/veya lise öğrencilerine yönelik yazılmış olmayan ve (d) çevrim içi veya satın alma yoluyla erişimi sağlanan kitaplar olması gibi ölçütler kullanılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda 2000-2021 yılları arasında basılmış 60 sınıf yönetimi kitabına ulaşılmıştır. Ancak çeviri olan, erişimi olmayan ve ilkökul düzeyini kapsayıcı nitelikte olmayan kitaplar hariç tutulduğunda 38 sınıf yönetimi kitabı incelemek amacıyla çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Dahil edilen kitaplardan 20 kitaba Turcademy, Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi E-Kaynaklar vb. platformlardan erişim sağlanmıştır. Kitaplardan 18'ine ise fiziki temin (satın alma) yoluyla erişim sağlanmıştır. İncelemeye dahil edilen kitaplara ilişkin bilgilere “Gereksinim Belirleme Aşamasında İncelenen Sınıf Yönetimi Kitaplarının Listesi” (EK-13) başlığıyla eklerde yer verilmiştir.

Veri toplamak için bir sistematik geliştirme: Belge incelemesine dahil edilen kitaplar araştırmacı tarafından hazırlanan ve 15 maddeden oluşan KİKL (EK-2) kullanılarak incelenmiştir. Belgelerin kontrol listesi kullanılarak incelenmesi, verilerin önceden belirlenen kategorilere göre toplanmasını ve analiz edilmesini sağlamıştır. Kontrol listesinde yer alan her madde, analiz için birer kategori olarak kabul edilmiş, kategorilerin

incelenen kitaplarda yer alıp almadığına bakılmıştır. Her bir kitabın tüm bölümleri ayrıntılı şekilde okunmuştur. İlgili kategori incelenen kitapta mevcut ise kontrol listesi üzerindeki kategorinin yer aldığı satır “+”, mevcut değilse “-” olarak işaretlenmiş, ilgili satırın açıklama kısmına kategoriyi içeren cümle veya paragraf doğrudan alıntı olarak not edilmiştir. Bu işlem incelenen 38 kitap için ayrı ayrı yapılmıştır.

Veri analizi için yöntem belirleme: Kitapların kontrol listesi kullanılarak incelenmesi verilerin önceden belirlenen kategorilere göre toplanmasını ve betimsel olarak analiz edilmesini sağlamıştır. Belge incelemesinin, gereksinim belirleme kısmında görüşmelerden elde edilen verileri desteklemek amacıyla gerçekleştirilmesinden dolayı elde edilen verilerin analizinde kontrol listesinde yer verilen maddelerin incelenen kitaplarda olup olmadığının ortaya çıkartılmasına, elde edilen verilerin sayısallaştırılarak sunulmasına karar verilmiştir. Belge incelemesinden elde edilen verilerin analizine ilişkin ayrıntılı açıklamalara “belge incelemesinden elde edilen verilerin analizi” başlığında yer verilmiştir.

KİKL’i hazırlamak için ilk olarak ilgili alanyazında sınıf ve davranış yönetimine ilişkin yer alan kitaplar ve araştırmalar incelenmiştir. Alanyazında sınıf ve davranış yönetimine ilişkin etkililiği kanıtlanmış uygulamaların belirlenmesinin ardından 10 maddelik taslak bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak kontrol listesi araştırmacı ve tez danışmanı tarafından değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Taslak kontrol listesinde yer alan maddelerin; (a) amacına uygunluğu, (b) kapsamı, (c) niteliği, (d) anlaşılabilirliği, (e) madde sıralamasının mantıklılığı ve (f) kullanılan dilin uygunluğu bakımından değerlendirilmesi için uzman görüşüne başvurmak amacıyla “Uzman Görüşü Belirleme Formu” hazırlanmıştır. Hazırlanan form Öğretmen Görüşü Formu’na uzman görüşü veren özel eğitim alanından 11 uzmana gönderilerek taslak kontrol listesinde yer alan maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Taslak form için özel eğitim alanından dokuz uzman görüş bildirmiştir. Uzmanların taslak formda yer alan maddelere ilişkin görüşlerine dayalı olarak taslak form üzerinde bazı değişikliklerin yapılmasına karar verilmiştir. Bu değişiklikler bazı maddelerin çıkartılması, bazı maddelerin kapsamlı olduğu için ayrı birer maddeye dönüştürülmesi, bazı maddelerde dil ve anlatıma ilişkin yapısal düzenleme yapılması yönünde olmuştur. Örneğin uzmanlar “GY olan öğrencilerin özellikleri ve bireysel gereksinimleri” maddesinin çok kapsamlı

olduğunu, listede yer alan diğer maddelerde sınıf ve davranış yönetimine ilişkin GY olan öğrencilerin gereksinimlerini ifade eden maddelerin yer aldığını belirtmişlerdir. Bu nedenle bu maddenin kontrol listesinden çıkartılmasına karar verilmiştir. “Akranlar arasında olumlu ilişki sağlanması” maddesine “... sağlanması ve sürdürülmesi”, “... sağlanmasına ilişkin uygulamalar” vb. ifadelerinin eklenmesi önerilmiştir. Madde “Akranlar arasında olumlu ilişkilerin geliştirilmesi ve sürdürülmesine yönelik uygulamalar” olarak yeniden ifade edilmiştir. “Sınıf ve okul kurallarının oluşturulması” maddesinde yer alan sınıf kuralları ve okul kuralları ifadelerinin ayrı birer madde olarak ele alınması, kuralların öğretimini ve sürdürülmesini destekleyici uygulamaların vurgulanması yönünde öneriler üzerine bu sorular “Sınıf içi kuralların oluşturulması ve kazandırılmasına yönelik uygulamalar” ve “Okul içi kuralların oluşturulması ve kazandırılmasına yönelik uygulamalar” olarak iki ayrı madde halinde ve yeniden ifadelendirilerek düzenlenmiştir. Ayrıca taslak kontrol listesinde olmayan ama uzmanlar tarafından önerilen bazı maddeler forma eklenmiştir. Örneğin fiziksel düzenlemeler ve kriz anlarıyla baş etme uzmanlar tarafından eklenmesi önerilen maddelerdir. Bu doğrultuda kontrol listesine “Sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesine yönelik uygulamalar” ve “Kriz anlarında ortaya çıkan sorunlarla baş etmeye yönelik düzenlemeler” maddeleri eklenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere bağlı olarak KİKL’de gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Sınıf yönetimi ders kitaplarının incelenmesinde kullanılmak üzere hazırlanan “KİKL” (EK-2) 15 maddeden oluşmuştur.

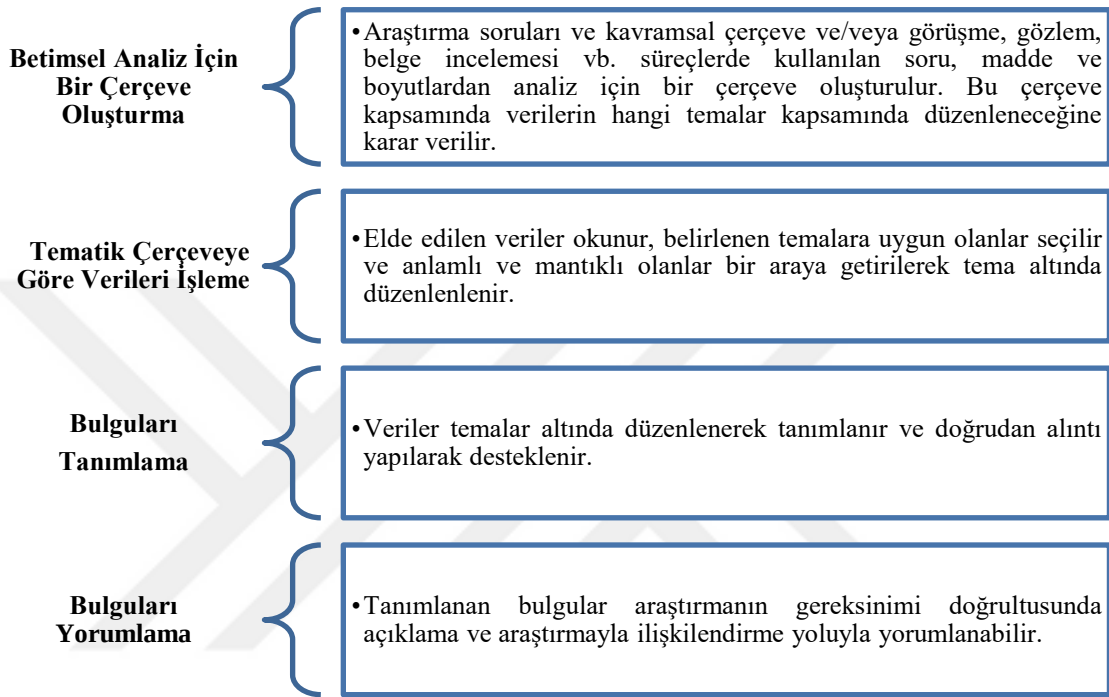
2.4.5 Araştırmanın birinci aşamasına ilişkin verilerin analizi

Araştırmanın birinci aşaması olan gereksinim belirleme aşamasında sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ve sınıf yönetimi ders kitaplarının incelenmesini içeren belge incelemesiyle elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz; görüşme, gözlem, belge incelemesi vb. tekniklerle yürütülen veri toplama süreçlerinde kullanılan soru ve boyutların, verilerin analizinde bir çerçeve oluşturmaya olanak sağlayan ve verilerin bu çerçeve kapsamında belirlenmiş temalara göre düzenlendiği bir analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Gereksinim belirleme kısmında görüşmelerde kullanılan “Öğretmen Görüşme Formu”nda (EK-1) yer alan sorular ve belge incelemesinde kullanılan KİKL’de (EK-2) yer alan maddeler

verilerin analiz edilmesinde bir çerçeve oluşturmuştur. Betimsel analiz Şekil 2.3'te gösterildiği gibi dört aşamadan oluşmaktadır:

Şekil 2.3

Betimsel Analizin Dört Aşaması



Kaynak: Yıldırım ve Şimşek (2018)

İzleyen başlıklarda hem öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanan verilerin hem de belge incelemesi yoluyla elde edilen verilerin analiz sürecine ilişkin yapılan çalışmalar açıklanmıştır.

2.4.5.1 Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi

Görüşmelerden elde edilen nitel veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda kaynaştırma uygulamalarını yürüten sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin zorlandıkları durumları ve gereksinimlerini belirlemeye yönelik hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu”nda (EK-1) yer alan sorular temel alınarak çerçeve temalar oluşturulmuştur. Görüşme tekniğiyle elde edilen nitel verilerin betimsel olarak analizinde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır: (a) Ses kayıtlarının dökümünün yapılması, (b) dökümlerin doğruluğunun kontrol edilmesi, (c) görüşmelere ilişkin kodlama sürecini içeren betimsel indekslerin oluşturulması ve (d) analizlere ilişkin inandırıcılık

çalışmalarının yapılması bu süreçte önemli olarak görülen noktalardır (Kvale, 1996). Araştırmada bu noktalar dikkate alınarak veri seti hazırlanmış ve analiz gerçekleştirilmiştir. Görüşme verilerinin analizinde kullanılan betimsel analiz sürecinde izlenen aşamalar ve bu aşamalara ilişkin çalışmalar aşağıda yer almaktadır:

Analiz öncesi hazırlık: Görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analiz sürecine başlamadan önce bazı hazırlık çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veri setinde veri kaybının olmaması ve verilerin aslına uygun biçimde analize hazırlanması gerekmektedir (Miles, Huberman ve Saldana, 2019). Bu amaçla verilerin analizine başlamadan önce veri setinin analize hazırlanmasında aşağıda yer verilen çalışmalar yürütülmüştür:

- ✓ Kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmeni katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtlarının dökümü gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler iki farklı cihazın (iPhone marka akıllı telefon ve Samsung marka tablet) ses kayıt programları kullanılarak çift veri kaydıyla kayıt altına alınmıştır. Çevrim içi olarak gerçekleştirilen görüşmeler ise çevrim içi görüşme platformunun (Zoom uygulaması) video kayıt özelliği ve akıllı telefonun (iPhone marka) ses kayıt programı kullanılarak çift veri kaydıyla kayıt altına alınmıştır. Çevrim içi görüşmelerin video kayıtları çevrim içi görüşme platformunun kendi özelliği kullanılarak ses dosyasına dönüştürülmüştür. Her bir görüşmenin ses kayıt dosyası görüşülen katılımcının gerçek ismini çağrıştırmayacak bir kod isim verilerek isimlendirilmiştir. Ses kayıt dosyaları araştırmacının Google Drive hesabına ve bir harici belleğe aktararak başka bir kişinin erişim sağlayamayacağı şekilde güvence altına alınmıştır.
- ✓ Dosyalanan ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Kayıt altına alınan her bir görüşme araştırmacı tarafından dinlenmiş ve Microsoft Word belgesine dökümü gerçekleştirilmiştir. 11 katılımcıyla gerçekleştirilen ve toplam süresi 352 dk. olan ses kayıtlarının görüşme dökümleri 12 punto ve iki satır aralığında yazılmış ve toplam 196 sayfa sürmüştür. Dinlenen ses kayıtlarının dökümleri yapılırken katılımcıların söylemleri hiçbir değişiklik yapılmadan “araştırmacı-katılımcı” sıralamasıyla yazılmıştır. Dökümü tamamlanan her bir görüşme dosyası

görüşülen katılımcının kod ismi verilerek isimlendirilmiştir. Görüşmelerin döküm belgeleri de araştırmacının Google Drive hesabına ve bir harici belleğe aktarılarak başka bir kişinin erişim sağlayamayacağı şekilde güvence altına alınmıştır.

- ✓ Görüşmelere ait ses kayıt dökümlerinin doğruluğunun kontrol edilmesi amacıyla inandırıcılık çalışması gerçekleştirilmiştir. Eğitim bilimleri alanında doktora derecesine ve nitel araştırma yürütme deneyimine sahip bir uzman tarafından görüşme kayıtlarının %30'luk kısmı dinlenerek araştırmacı tarafından yapılan ses kayıt dökümleri kontrol edilmiştir. İnandırıcılık çalışması yapan uzman Microsoft Word belgesi üzerinde yer alan “gözden geçir” özelliğini kullanarak hataları işaretlemiştir. Uzmanın döküm belgelerini incelemeyi tamamlamasının ardından yapılan değerlendirmede büyük oranda uzlaşa sağlandığı görülmüştür. İnceleme sonucunda ses kayıt dökümlerinde bazı hataların yapıldığı belirlenmiştir. Bu hatalar kategorilere ayrıldığında genel olarak kelimelerin eksik veya yanlış yazılması ve yinelenen kelimelere yer verilmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Örneğin dökümler sırasında “kattığınız” ifadesinin “kattınız” ve “bazen” ifadesinin “bazen bazen” şeklinde yazılması biçiminde hatalar yapılmıştır. Daha sonra ses kayıtları araştırmacı tarafından tekrar dinlenmiş, inandırıcılık çalışmasını gerçekleştiren araştırmacı tarafından Microsoft Word belgeleri üzerinde işaretlemeleri yapılmış hatalar kontrol edilerek düzeltilmiştir.

Verilerin analizi: Görüşmelerden elde edilen verilerin dökümlerinin yapılması ve dökümlere ilişkin inandırıcılık çalışmasının tamamlanmasının ardından analiz sürecine başlanmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler NVivo Nitel Analiz Programı (Sürüm 1.7.1.) kullanılarak betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde aşağıda yer verilen çalışmalar yürütülmüştür:

- ✓ Analiz aşamasına başlamadan önce veri seti araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunmuştur. Kaynaştırma uygulamalarını yürüten sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin zorlandıkları durumları ve gereksinimlerini belirlemeye yönelik hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu”nda (EK-1) yer alan görüşme soruları temel alınarak çerçeve temalar oluşturulmuştur.

- ✓ Verilerin hazırlanmasına ilişkin açıklamalarda yer verildiği üzere her bir görüşmeye ait ses dökümü word belgesi üzerinde görüşülen katılımcının kod ismi verilerek ayrı birer dosya olarak kaydedilmiştir. NVivo Nitel Analiz Programı'nda (Sürüm 1.7.1.) gerçekleştirilecek analize ilişkin “Öğretmen Görüşme Verileri” adlı bir dosya açılmıştır. Görüşme sorularından elde edilen çerçeve temalar analiz programının kodlama kısmına tema olarak atanmıştır. Ayrıca temalar “Görüşme Verileri Betimsel Analiz Formu”na (EK-14) kaydedilerek kodlama sürecine hazır hale getirilmiştir. Temaların belirlenmesinin ardından inandırıcılık çalışmasına başlanmıştır.
- ✓ İnanırıcılık çalışması özel eğitim anabilim dalında doktora eğitimine devam eden ve nitel araştırma yöntemlerine ilişkin deneyim sahibi olan bir uzman tarafından yapılmıştır. Katılımcıların kod isimleriyle kaydedilmiş word belgeleri, “Görüşme Verileri Betimsel Analiz Formu” (EK-14) ve görüşme soruları Google Drive depolama aracı üzerinden inandırıcılık çalışmasını yürüten uzmanla paylaşılmıştır. Bu süreçte çevrim içi bir toplantı düzenlenerek inandırıcılık çalışmasının gerçekleştirilmesine ilişkin uzmandan beklenenler açıklanmıştır. Uzmandan beklenenler izleyen şekilde belirlenmiş ve kendisiyle paylaşılmıştır: (a) “Öğretmen Görüşme Formu”ndaki (EK-1) görüşme sorularının okunarak çerçeve temaların oluşturulması, (b) öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtların “Görüşme Verileri Betimsel Analiz Formu”na (EK-14) yerleştirilen temaların altına işlenmesi ve kod olarak atanması ve (c) kod ve tema eşleştirmelerinin gözden geçirilmesi. Bu doğrultuda inandırıcılık çalışması; (1) temaların oluşturulması ve (2) kodlama süreci olarak iki aşamada yürütülmüştür.
- ✓ İnanırıcılık çalışmasının ilk aşamasında uzmandan “Öğretmen Görüşme Formu”ndaki (EK-1) görüşme sorularını okuyup çerçeve temaları oluşturması istenmiştir. Araştırmacı ve uzman birbirinden bağımsız olarak görüşme soru formunda yer alan soruları değerlendirerek betimsel analiz için çerçeve temalar oluşturmuşlardır. Temaların oluşturulmasına yönelik aşamanın tamamlanmasının ardından araştırmacı ve uzman çevrim içi olarak ikinci toplantıyı gerçekleştirmişlerdir. Toplantıda araştırmacı ve uzman, görüşme sorularına dayalı olarak oluşturdukları temaları değerlendirmişlerdir. Temalara ilişkin gerçekleştirilen inandırıcılık çalışmasının değerlendirilmesi sonucunda

araştırmacı ve uzman tarafından oluşturulan temaların büyük oranda uyuşma sağladığı görülmüştür. Görüşme soruları analiz için çerçeve oluşturmakla birlikte temalar oluşturulurken benzer kapsamdaki bazı sorular aynı tema altında birleştirilmiştir. Araştırmacı ve uzmanın uyuşma sağlayamadığı noktalar söz konusu bu soruların temalaştırılmasında ortaya çıkmıştır. Bu süreçte araştırmacı ve uzman fikir ayrılığı yaşadıkları temaları tekrar gözden geçirip tartışarak görüş birliğine varmışlardır. Tüm bu süreç sonrasında oluşturulan temalar tez danışmanı tarafından tekrar değerlendirilerek onaylanmıştır.

- ✓ İnandırıcılık çalışmasının birinci aşaması tamamlandıktan sonra verilerin kodlanmasına başlanmıştır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar NVivo Nitel Analiz Programı'nda (Sürüm 1.7.1.) oluşturulan “Öğretmen Görüşme Verileri” dosyasından aktarılarak ilişkili bulunduğu temanın altında bir araya getirilmiş ve kodlar atanmıştır. Araştırmacı temaların altına atanan betimleyici kodları tekrar tekrar okuyarak ve üzerinde düşünerek kodların altına atandığı temayla olan ilişkisini değerlendirmiştir. Bazı kodların ilişkilendirildiği temaya uygun olmadığı görülmüş ve en ilgili olduğu temanın altına taşınmıştır. Ardından temaların altında yer alan kodlardan kendi içinde anlamlı bütün oluşturanlar alt-temalar altında tekrar düzenlenerek veri sınıflandırması yapılmıştır. Betimsel analizde ilgili temalar altında bir araya getirilen kodlardan kendi içinde anlamlı bütün oluşturanların alt-temalar altında tekrar düzenlenmesi veri sınıflandırma olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013; Ersoy ve Anagün, 2009). Tüm bu sürecin tamamlanmasının ardından oluşan kod, tema ve alt-temalar okunarak gözden geçirilmiş ve mantıklı bir bütün oluşturmayan veya ilişkili olduğu düşünülmeyen kodlar tekrar değerlendirilmiştir. NVivo Programı üzerinde analizi tamamlanan görüşme verileri daha sonra “Görüşme Verileri Betimsel Analiz Formu”na (EK-14) kaydedilmiştir. Form, görüşülen kişiden elde edilen veriyi (doğrudan alıntılar), veriye ilişkin ilgili kodu, tema ve alt-temayı içermektedir.
- ✓ Kod, tema ve alt-temaların belirlenmesinden sonra inandırıcılık çalışmasının ikinci aşaması gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamaya başlamadan önce çevrim içi üçüncü toplantı düzenlenerek inandırıcılık çalışması için uzmanın yapması gereken işlemler tekrar gözden geçirilmiştir. İnandırıcılık çalışmasının ikinci aşamasında uzmandan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtları

“Görüşme Verileri Betimsel Analiz Formu”na (EK-14) yerleştirilen temaların altına işleyip kod olarak ataması ve kod-tema eşleştirmelerini gözden geçirmesi istenmiştir. Ardından araştırmacı ve uzman Zoom uygulaması üzerinden çevrim içi olarak bir araya gelerek dördüncü toplantıyı düzenlemişlerdir. Toplantıda araştırmacı ve uzmanın birbirinden bağımsız olarak işledikleri “Görüşme Verileri Betimsel Analiz Formu” (EK-14) karşılaştırılmıştır. Karşılaştırılan formlar değerlendirildiğinde büyük oranda uyuma sağlandığı görülmüştür. Görüş ayrılığı/uyumsuzluk yaşanan noktalar araştırmacı ve inandırıcılık çalışmasına katılan uzman tarafından tartışılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak araştırmacı ve uzman fikir ayrılığı yaşadıkları noktaları tekrar gözden geçirip tartışarak görüş ayrılığı yaşadıkları noktalarda görüş birliği sağlamışlardır.

- ✓ İnandırıcılık çalışmasının ardından elde edilen temalar, alt-temalar ve kodlar tez danışmanı tarafından incelenerek bazı kodların kavramsal olarak farklı biçimde ifade edilmesine, bazı kodların farklı alt-temaların altında düzenlenmesine ve bazı kodların çıkarılmasına karar verilmiştir. Tez danışmanı tarafından gerçekleştirilen incelemenin ardından görüşme verilerinin analizine ilişkin veri analizi süreci tamamlanarak bulguların yazımına geçilmiştir.
- ✓ Araştırmacı elde ettiği tema, alt-tema ve kodlara ilişkin bulguları yazarken betimsel analizin doğası gereği analiz bulgularını destekleyecek doğrudan alıntılara yer vermiştir. Araştırmanın bulgularının yazımı tamamlandıktan sonra tüm yazılanlar tez danışmanı tarafından tekrar okunmuştur. Bu süreçte tez danışmanı tema ve alt-temaları tekrar gözden geçirmiş, tema ve alt-temaları destekleyici doğrudan alıntıları değerlendirmiştir. Tez danışmanın önerisi üzerine gerekli yerlerde düzenlemeler yapılarak araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

2.4.5.2 Belge incelemesinden elde edilen verilerin analizi

Belge incelemesinden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmış ve bulgular sayısallaştırılarak sunulmuştur. Çalışmaya dahıl edilen her bir kitap araştırmacı tarafından hazırlanan KİKL (EK-2) kullanılarak incelenmiştir. KİKL’de (EK-2) yer alan her bir madde veri toplama ve analiz için bir kategori olarak kabul edilmiştir. KİKL (EK-2) verilerin önceden belirlenen kategorilere göre toplanmasını ve analiz edilmesini

sağlamıştır. Belge incelemesinden elde edilen verilerin analizinde aşağıda yer verilen çalışmalar yürütülmüştür:

- ✓ Verilerin toplanması için kullanılan KİKL (EK-2) her bir kitap için ayrı ayrı işlenmiş ve kaydedilmiştir. KİKL'deki (EK-2) maddelerden kitaplarda yer alanlar “+”, yer almayanlar “-” olarak işaretlenmiştir. “+” olarak işaretlenen maddelerin yer aldığı ilgili satıra maddeyle ilgili kitapta yer alan açıklama doğrudan alıntı yapılarak kaydedilmiştir. Her bir kitap için ayrı ayrı veri girişi yapılan kontrol listesi, incelenen kitabın ve yazarının adıyla isimlendirilerek Microsoft Word dosyası olarak kaydedilmiştir. Bu işlem 38 kitabın her biri için yapılmıştır.
- ✓ Tüm incelemelerin tamamlanmasının ardından belge incelemesi verilerine ilişkin inandırıcılık çalışması yapılmıştır. İnandırıcılık çalışması sınıf eğitimi alanında doktora derecesine sahip öğretmenlik lisans programlarında sınıf yönetimi dersleri vermiş bir uzmanla paylaşılmıştır. İnandırıcılık çalışması öncesi uzmanla yüz yüze bir toplantı yapılmış ve inandırıcılık çalışması için uzmandan beklenenler açıklanmıştır. Uzmandan inandırıcılık çalışması için seçilen her bir kitabın kontrol listesinde yer alan madde ve maddelere ilişkin yazılan içeriğin uyumunu inceleyip uyumlu olan maddeler için “+”, uyumsuz olan maddeler için “-” koyarak değerlendirme yapması istenmiştir.
- ✓ İnandırıcılık çalışması için verilerin %30'unu oluşturan 12 kitap rastgele seçilmiştir. Her bir maddenin uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirilmesi için seçilen kitapların kontrol listelerine “uyumlu, +” ve “uyumsuz, -” olmak üzere iki adet sütun eklenmiştir. Seçilen kitapların inceleme verilerini içeren word dosyaları uzmanla paylaşılmıştır. İnandırıcılık çalışmasını gerçekleştiren uzman her bir kitap için kontrol listesinde yer alan madde ve maddelere ilişkin yazılan içeriğin uyumunu inceleyip uyumlu olan maddeler için “+”, uyumsuz olan maddeler için “-” koyarak değerlendirme yapmıştır. Uzmanın değerlendirmelerini tamamlamasının ardından yüz yüze bir toplantı düzenlenerek araştırmacılar arası değerlendirmelerin uyuşma durumu kontrol edilmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından gerçekleştirilen değerlendirmelerin %100 uyumlu olduğu görülmüştür.
- ✓ İnandırıcılık çalışmasının tamamlanmasının ardından kitaplara ait veriler Microsoft Excel belgesi üzerinde birleştirilmiştir. KİKL'de (EK-2) “+” olarak

işaretlenen maddeler “1” ve “-” olarak işaretlenen maddeler “0” olarak Excel’e işlenmiştir. Bu işlem analiz sonuçlarının sayısallaştırılması için gerçekleştirilmiştir. Tüm verilerin Excel’e girişi yapıldıktan sonra her maddeye ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

2.5 Araştırmanın İkinci Aşaması: Eğitim Paketi ve Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Araştırmanın ikinci aşamasında K-BÜSYEP’in içeriği, içeriğe dayalı olarak “K-BÜSYEP Eğitim Kitapçığı” (EK-3) ve K-BÜSYEP’in etkililik verilerini (deneysel süreç) toplamak üzere veri toplama araçları hazırlanmıştır. İkinci aşama kapsamında gerçekleştirilen söz konusu bu çalışmalar izleyen başlıklarda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.5.1 K-BÜSYEP’in hazırlanması

K-BÜSYEP’in içeriği, araştırmanın birinci aşaması olan gereksinim belirleme kısmında kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden, sınıf yönetimi ders kitaplarının özel gereksinimli öğrencileri kapsayıcılığının belirlenmesine ilişkin gerçekleştirilen belge incelemesinden elde edilen verilerden ve alanyazına dayalı olarak hazırlanmıştır. Belirlenen gereksinimler kapsamında araştırmacı tarafından eğitim paketinin içeriğinde yer alacak ana başlıklar ve alt başlıklara ilişkin bir taslak oluşturulmuştur. Taslakta yer alan başlıkların uygunluğu ve sıralaması konusunda araştırmacı ve tez danışmanı değerlendirme yapıp fikir birliğine vardıktan sonra içerik taslağı görüşlerini almak üzere Tez İzleme Komitesi (TİK) üyeleriyle paylaşılmıştır. Eğitim paketinin içeriğine ilişkin TİK üyelerinden gelen dönütler doğrultusunda taslak üzerinde birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Bu dönütler içerikte yer alan başlıkların sıralamasında düzenleme yapılması, bazı alt başlıkların ayrı bir bölüm olarak ele alınması ve bazı ana başlıkların ise diğer bir ana başlık (bölüm) altında birleştirilmesi yönünde olmuştur. Örneğin “Kaynaştırma Uygulamalarında Sosyal Kabul ve İş Birliğinin Desteklenmesi” başlığı altında yer verilen “Sosyal Becerilerin Desteklenmesi” konusunun ayrı bir bölüm olarak ele alınması önerilmiştir. Ayrı bir bölüm olarak yer alan “Olumlu Davranış Kazandırma ve Artırma” konusunun “Problem Davranışların Azaltılması ve Ortadan Kaldırılması” konusuyla birlikte “Sınıfta Davranış Yönetimi” başlıklı bölümde ele alınması önerilmiştir. TİK üyeleri tarafından verilen düzeltme ve

önerilere dayalı olarak taslağa son hali verilmiş, eğitim paketinin içeriğinde yer verilecek ana ve alt başlıklar oluşturulmuştur. Eğitim paketinin başlıklarının belirlenmesinin ardından içeriğin yazımına başlanmıştır.

K-BÜSYEP'in içeriğinde GY olan öğrencilerin özelliklerine, kaynaştırma uygulamalarında bütünsel sınıf yönetimi uygulamalarına (strateji, yöntem ve teknikler) ilişkin açıklamalara ve her bir bölüme ilişkin kazanımlara yer verilmiştir. Hazırlanan eğitim paketi araştırmacı ve tez danışmanı tarafından değerlendirilerek gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşlerini almak üzere önce TİK üyeleriyle ve sonra alan uzmanlarıyla paylaşılmıştır. Eğitim paketi Öğretmen Görüşme Formu ve KİKL için uzman görüşü alınan uzmanların da yer aldığı “özel eğitim (10 uzman)”, “sınıf eğitimi (5 uzman)”, “ölçme ve değerlendirme (5 uzman)” ve “eğitim programları ve öğretim (5 uzman)” alanlarından 25 uzmana gönderilmiştir. Eğitim paketine TİK üyelerinin (özel eğitim, 2 uzman) yanı sıra “özel eğitim (4 uzman)”, “sınıf eğitimi (5 uzman)”, “ölçme ve değerlendirme (4 uzman)”, “eğitim programları ve öğretim (2 uzman)” alanlarından olmak üzere toplam 17 uzman görüş bildirmiştir. Hazırlanan eğitim paketine yönelik olarak TİK üyeleri ve uzmanlar şekil ve içerik açısından bazı önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda bazı sayfaların yazı yoğunluğu azaltılarak daha fazla görsele yer verilmiştir. Bazı kapsamlı konular alt başlıklar oluşturularak yeniden düzenlenmiştir. Bununla birlikte okuyucuya kendini sınama fırsatı sunan “Sıra Sizde” kısımları ve okuyucunun dikkatini çekmeye yönelik ve konunun önemini vurgulamaya yönelik oluşturulan “Önemli” ve “Dikkat” kısımları uzmanlar tarafından önemli ve etkili olarak değerlendirildiği için söz konusu bu kısımlara gerekli yerlerde daha sık yer verilmiştir.

Gelen dönütler kapsamında tez danışmanı ve araştırmacı tarafından kitapçıkta yer alan bölümler, yer verilen başlıklar, kazanımlar, içerik bilgisinin uygunluğu ve doğruluğu, örnek olayların, örneklerin, alıştırma sorularının ve görsellerin uygunluğu vb. bileşenler kapsamında birkaç kez okunup incelenerek gerekli düzeltmeler ve düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan eğitim paketi deneysel aşamada öğretmen adaylarına sunulacak eğitimlerde kullanılmak üzere “K-BÜSYEP” isimli kılavuz kitapçık haline dönüştürülmüştür. K-BÜSYEP'in içeriğine ve K-BÜSYEP Eğitim Kitapçığı'nın (EK-3) örnek sayfalarına eklerde yer verilmiştir.

2.5.2 Deneysel aşamanın veri toplama araçlarının hazırlanması

Araştırmanın üçüncü aşaması olan deneysel çalışmada (uygulama) kullanılmak üzere K-BÜSYEP'in sınıf öğretmenliği adaylarının bilgi düzeyleri üzerindeki etkisini sınamak, sunulan eğitim paketine ve eğitim oturumlarına ilişkin katılımcıların görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından dört farklı veri toplama aracı hazırlanmıştır.

Eğitim paketinin sınıf öğretmenliği adaylarının bilgi düzeyleri üzerindeki etkisini sınamak üzere gerçekleştirilen deneysel çalışmanın ön-test ve son-test verilerini toplamak için BSY-BT (EK-4) ve SYF (EK-5), katılımcıların görüşlerine dayalı olarak eğitim paketinin ve eğitim oturumlarının değerlendirmesi için PED-F (EK-6) ve PD-F (EK-7) hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra deneysel çalışmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek üzere “Öğretmen Adayı Demografik Bilgi Formu (ÖA-DBF)” (EK-15) hazırlanmıştır. İzleyen başlıklarda veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.5.2.1 Bütünsel sınıf yönetimi bilgi testi (BSY-BT)

Eğitim paketinin sınıf öğretmenliği adaylarının bilgi düzeyleri üzerindeki etkisini sınamak üzere gerçekleştirilen deneysel çalışmanın ön-test, son-test ve kalıcılık verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından çoktan seçmeli 60 sorudan oluşan BSY-BT (EK-4) hazırlanmıştır. BSY-BT'nin (EK-4) hazırlanmasında aşağıda yer verilen çalışmalar yürütülmüştür:

Soru havuzunun hazırlanması: K-BÜSYEP'in içeriğinin hazırlanmasının ardından paketin içeriğini ve kazanımlarını (öğretim amaçlarına) temsil eden bir soru havuzu hazırlanmıştır. Kapsam geçerliği ve güvenirlik çalışmasının ardından çıkartılması gereken soruların olması durumunda testin geçerlik ve güvenirliğinin zayıflamaması amacıyla eğitim paketinde yer alan her bir kazanımın iki veya üç katını karşılayacak oranda soru hazırlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından 99 sorudan oluşan çoktan seçmeli bilgi testi soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacı ve tez danışmanı soru havuzunu soru kökleri, şıklar, soruların kazanımlarla ilişkisi vb. bileşenlere göre birkaç kez okuyup incelemişlerdir. Tez danışmanının söz konusu bileşenler kapsamında gerekli gördüğü düzeltmeler yapılarak soru havuzuna son hali verilmiştir. Hazırlanan soru havuzu görüşlerini almak üzere öncelikle TİK üyeleriyle paylaşılmıştır. TİK üyeleri soru

havuzunda olumsuz soru kökü barındıran maddelere daha az yer verilmesi, bazı sorulara ilişkin şıkların birbirine benzer uzunlukta yazılması vb. yönde önerilerde bulunmuşlardır. TİK üyelerinin görüş ve önerilerine göre soru havuzu üzerinde gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır.

Geçerlik çalışması: Bilgi testinin geçerliğinin değerlendirilmesi için kapsam geçerliğine bakılmıştır. Bu doğrultuda soru havuzundaki soruların eğitim paketinin içeriğini ve kazanımlarını temsil etme durumunun ve uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla soru havuzundaki sorular ve kazanımların sınıflandırıldığı bir tablo oluşturulmuştur. 99 sorudan oluşan soru tablosu “özel eğitim (10 uzman)”, “sınıf eğitimi (5 uzman)”, “ölçme ve değerlendirme (5 uzman)” ve “eğitim programları ve öğretim (5 uzman)” alanlarından ve eğitim paketi için uzman görüşü bildiren toplam 25 uzmanın görüşlerine tekrar sunulmuştur. Soru havuzu için TİK üyelerinin (özel eğitim, 2 uzman) yanı sıra daha önce K-BÜSYEP için uzman görüşü bildiren “özel eğitim (4 uzman)”, “sınıf eğitimi (5 uzman)”, “ölçme ve değerlendirme (4 uzman)”, “eğitim programları ve öğretim (2 uzman)” alanlarından toplam 17 uzman görüş bildirmiştir. Uzmanlardan soru havuzundaki soruları kapsam geçerliği, biçimsel uygunluk, dil ve anlatım ile ölçme ve değerlendirme kuralları açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Soruların eğitim paketinin içeriğini kapsayıcılığına ilişkin uzmanların görüşleri değerlendirildiğinde soru havuzunun kapsam geçerliğini sağladığı görülmüştür. Uzmanların sorulara ilişkin dönütleri; (a) çok sayıda olumsuz soru köküne yer verilmemesi, (b) bazı sorulara madde güçlük ve ayırt ediciliği güçlendirecek daha iyi çeldiricilerin yazılması, (c) bazı soruların şıklarının birbirine benzer uzunlukta olacak şekilde düzenlenmesi ve (d) bazı soruların soru köklerinin daha sade yazılması yönünde olmuştur. Uzmanların soru havuzunda yer alan soru köklerine ve şıklara yönelik görüşleri, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından değerlendirilerek uygun olmayan sorular çıkartılmış ve düzeltilmesi gereken sorular yeniden düzenlenmiştir. Uzmanların “uygun olmayan madde” kapsamında görüş birliği sağladığı 11 madde testten çıkartılmıştır. Değerlendirme sonucu son hali verilen taslak bilgi testinde çoktan seçmeli 88 soru yer almıştır. Ayrıca araştırmacı ve tez danışmanı 88 soruluk taslak bilgi testini tekrar değerlendirdiğinde bilgi testinin eğitim paketinin tüm kazanımlarını temsil ederek kapsam geçerliğini koruduğuna ilişkin fikir birliği sağlamışlardır.

Güvenirlilik çalışması: Taslak bilgi testinin güvenirliğinin sınanması amacıyla madde analizi yapılmıştır. Güvenirlilik çalışması için taslak bilgi testi, deneysel çalışmanın deney ve kontrol grubunu oluşturmayan katılımcılara uygulanmıştır. Güvenirlilik çalışmasının katılımcı grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde uygulamanın yapıldığı üniversiteden farklı bir üniversitenin üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği lisans programı öğrencileri oluşturmuştur. Taslak bilgi testi Google Forms aracılığıyla çevrim içi bir forma dönüştürülmüş ve katılımcı adaylarıyla paylaşılmıştır. Bilgi testini toplam 204 sınıf öğretmenliği adayı yanıtlamıştır. Öğretmen adaylarından alınan yanıtlara dayalı olarak bilgi testinde yer alan soruların madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır.

Madde güçlüğü, testlerde yer alan maddelerin testi yanıtlayanlar tarafından doğru yanıtlanma oranını gösterir. Madde güçlük indeksi 0 ile +1 arasında değişen bir değer alır. Maddelerin doğru yanıtlanma oranı arttıkça güçlük indeksi 1'e, doğru yanıtlanma oranı azaldıkça güçlük indeksi 0'a yaklaşır. İdeal bir testte 0.20'nin altında indekse sahip olan (çok zor) maddelerin ve 0.80'nin üstü indekse sahip olan (çok kolay) maddelerin teste dâhil edilmemesi önerilir. Madde ayırt ediciliği ise testte yer alan maddelerin ölçülmesi hedeflenen özellikle ilişkili olarak testi yanıtlayanları ne derece ayırt ettiğini gösterir. Daha açık bir ifadeyle maddelerin ölçülmesi hedeflenen özelliğe yüksek düzeyde sahip olan yanıtlayıcılarla düşük düzeyde sahip olan yanıtlayıcıları ayırt etme gücüdür. Madde ayırt edicilik indeksi -1 ile +1 arasında bir değer alır. Maddelerin ayırt edicilik indeksi +1'e yaklaştıkça ayırt edicilik düzeyi artar, 0.20'nin altında değere sahip olanlar ayırt ediciliği olmayan madde olarak değerlendirilir ve testten çıkartılması önerilir (Baykul, 2022; Büyüköztürk, 2019).

Bu araştırmada bilgi testinde yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksinin analizinde Henryson Yöntemi kullanılmıştır. Henryson Yönteminde teste katılan tüm katılımcıların test puanları hesaplamaya dâhil edilerek madde analizi yapılır. Henryson Yönteminde madde güçlük indeksi $[p_j = Na/N]$ formülü ve madde ayırt edicilik indeksi $[r_{jx} = (\bar{X}(d) - \bar{X})/S_x] \sqrt{p_j/q_j}$ formülü kullanılarak hesaplanır (Baykul, 2022; Hasançebi vd., 2020). Bilgi testindeki maddelerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indekslerine ilişkin bulgulara Tablo 2.4'te yer verilmiştir.

Tablo 2.4

Bilgi Testindeki Maddelerin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri

Mad.	<i>pj</i>	<i>rjx</i>	Mad.	<i>pj</i>	<i>rjx</i>	Mad.	<i>pj</i>	<i>rjx</i>	Mad.	<i>pj</i>	<i>rjx</i>
1	0,30	0,36	23*	0,36	0,04	45*	0,49	-0,10	67*	0,28	0,10
2*	0,13	0,07	24	0,48	0,37	46	0,49	0,38	68	0,37	0,41
3*	0,60	0,10	25	0,53	0,52	47	0,46	0,41	69	0,35	0,35
4*	0,78	0,16	26	0,44	0,43	48	0,48	0,32	70*	0,59	0,08
5	0,53	0,44	27*	0,68	0,13	49*	0,60	-0,02	71	0,54	0,54
6	0,50	0,35	28	0,51	0,40	50	0,24	0,33	72*	0,22	-0,01
7	0,47	0,31	29*	0,68	-0,01	51*	0,57	0,01	73	0,54	0,44
8	0,58	0,57	30*	0,34	-0,02	52	0,41	0,44	74*	0,65	-0,04
9	0,51	0,66	31	0,38	0,37	53*	0,61	0,05	75*	0,76	0,04
10	0,57	0,43	32*	0,54	0,15	54	0,38	0,52	76	0,64	0,32
11	0,50	0,49	33	0,53	0,45	55	0,49	0,48	77	0,50	0,34
12	0,58	0,38	34*	0,45	0,11	56	0,42	0,62	78	0,39	0,59
13	0,61	0,44	35	0,44	0,34	57	0,43	0,35	79	0,48	0,54
14	0,51	0,50	36*	0,63	0,11	58	0,38	0,41	80*	0,61	0,04
15	0,40	0,34	37	0,48	0,33	59	0,38	0,44	81	0,48	0,31
16*	0,40	0,09	38	0,47	0,86	60*	0,26	0,04	82	0,50	0,53
17	0,41	0,33	39	0,49	0,48	61	0,35	0,44	83*	0,39	-0,05
18	0,47	0,39	40	0,48	0,42	62	0,42	0,43	84	0,41	0,54
19*	0,70	0,16	41*	0,63	0,08	63	0,59	0,43	85	0,51	0,39
20	0,46	0,35	42	0,49	0,35	64	0,27	0,34	86*	0,74	0,02
21*	0,67	0,07	43	0,48	0,41	65	0,34	0,37	87	0,46	0,39
22	0,48	0,37	44	0,47	0,41	66*	0,58	-0,10	88	0,39	0,43

*Testen çıkartılan maddeler

Mad.: Madde

j: Madde güçlük indeksi*rjx*: Madde ayırt edicilik indeksi

Tablo 2.4'te gösterilen madde güçlük indeksi değerlerine göre 2. Madde 0.20'nin altında güçlük düzeyine sahip olduğu için çok zor bir madde olarak tanımlanmaktadır ve testten çıkarılması önerilir. Tabloda yer alan madde ayırt edicilik indekslerine göre 2., 3., 4., 16., 19., 21., 23., 27., 29., 30., 32., 34., 36., 41., 45., 49., 51., 53., 60., 66., 67., 70., 72., 74., 75., 80., 83. ve 86. maddelerin ayırt edicilik indeksleri 0.20'nin altındadır. Madde ayırt edicilik indeksi 0.20'nin altında değere sahip olan maddeler ayırt ediciliği olmayan madde olarak tanımlanır ve testten çıkartılması önerilir. Bu doğrultuda söz konusu 28 madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri uygun olmadığı için testten çıkartılarak 60 soruluk bir bilgi testi elde edilmiştir. Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından madde güçlük ve ayırt ediciliği uygun olan 60 soru tekrar değerlendirilmiş, mevcut sorularla oluşturulan testin K-BÜSYEP'in kazanımlarını karşılayacak şekilde kapsam geçerliğini

koruduğu görülmüştür. Değerlendirmelerin ardından sorular K-BÜSYEP'in etkililik verilerinin toplanmasında kullanılmak üzere bir soru formuna dönüştürölerek BSY-BT'ye (EK-4) son hali verilmiştir. BSY-BT'de (EK-4) yer alan soruların bir seçkisine eklerde yer verilmiştir.

2.5.2.2 Senaryo yanıt formu (SYF)

Eğitim paketinin sınıf öğretmenliği adaylarının bilgi düzeyleri üzerindeki etkisini sınamak üzere gerçekleştirilen deneysel aşamanın ön-test ve son-test verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından SYF (EK-5) hazırlanmıştır. SYF (EK-5), eğitim paketinin kazanımlarına uygun yedi sınıf yönetimi senaryosu ve her senaryoya ilişkin açık uçlu ikişer sorudan oluşmaktadır. Senaryolar ve sorular, araştırmmanın birinci aşamasında kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin anlattığı sınıf içi durumlara ve alanyazına dayalı olarak hazırlanmıştır. SYF ile öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenen kazanımların alternatif bir yöntemle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Her senaryo, kaynaştırma uygulamalarında sınıf içinde karşılaşılan sınıf yönetimine ilişkin sorunları ve zorlukları yansıtırken senaryolara ilişkin hazırlanan sorular da öğretmen adaylarının bu sorunları belirlemesini ve sorunlara çözüm sunabilmesini hedeflemektedir. Sorular her senaryo için aynı olmakla birlikte her senaryoda öğretmen adaylarına sunulan örnek durum farklıdır. Bu durumda öğretmen adayından beklenen, okuduğu senaryodaki olumsuz sınıf yönetimi uygulamalarını fark etmesi ve bu olumsuzlukları giderebilecek etkili sınıf yönetimi uygulamalarına örnekler vermesidir.

Hazırlanan senaryolar ve sorular tez danışmanı tarafından kapsam, içerik, dil ve anlatım, biçimsel uygunluk vb. bileşenler açısından incelenmiştir. Tez danışmanının gerekli gördüğu yerlerde düzeltme yapılarak bir taslak form hazırlanmıştır. TİK üyelerinin ve uzmanların görüşlerini almak üzere hazırlanan taslak formda senaryolara, senaryolara ilişkin sorulara ve eğitim paketinin kazanımlarına yer verilmiştir. Form görüşlerini almak üzere öncelikle TİK üyeleriyle paylaşılmıştır. TİK üyelerinin senaryolar ve sorular üzerinde gerekli gördüğu düzeltmeler yapıldıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda form, daha önce K-BÜSYEP ve BSY-BT'yi (EK-4) değerlendiren uzmanlar da dâhil “özel eğitim (10 uzman)”, “sınıf eğitimi (5 uzman)”, “ölçme ve değerlendirme (5 uzman)” ve “eğitim programları ve öğretim (5 uzman)” alanlarından

toplam 25 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan formdaki senaryoları ve soruları kapsam, biçimsel uygunluk, dil ve anlatım ile ölçme ve değerlendirme kuralları açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Hazırlanan forma TİK üyeleri (özel eğitim, 2 uzman) dâhil olmak üzere “özel eğitim (5 uzman)” ve “ölçme ve değerlendirme (4 uzman)” alanlarından toplam 11 uzman görüş bildirmiştir. Senaryo ve soruların eğitim paketinin içeriğini kapsayıcılığına ilişkin uzmanların görüşleri değerlendirildiğinde kapsam geçerliğinin sağlandığı görülmüştür. Uzmanların senaryolara ve sorulara ilişkin biçimsel uygunluk, dil ve anlatım ile ölçme ve değerlendirme kuralları açısından dönütleri olmuştur. Örneğin uzmanlar değerlendirmeyi kolaylaştırması açısından soruların yanıtlarının “açıklayınız” şeklinde değil, “maddeler halinde sıralayınız” şeklinde istenmesini önermişlerdir. Araştırmacı ve tez danışmanı uzmanların görüş ve önerilerini değerlendirerek form üzerinde gerekli düzeltmeleri yapmış ve forma son halini vermişlerdir. SYF’de (EK-5) yer alan senaryo ve soruların bir seçkisine eklerde yer verilmiştir.

2.5.2.3 Programın etkililiğini değerlendirme formu (PED-F) ve program değerlendirme formu (PD-F)

K-BÜSYEP’in uygulamasının sonrasında sınıf öğretmenliği adaylarının katıldıkları eğitime ve eğitimin bileşenlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından dördümlük olmak üzere 13 maddeden oluşan PED-F (EK-6) ve 12 maddeden oluşan PD-F (EK-7) hazırlanmıştır. PED-F (EK-6) ile öğretmen adaylarının K-BÜSYEP’e ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. PD-F ile de öğretmen adaylarının eğitime ilişkin bileşenleri (ör., ortam, zaman, eğitimci, araç-gereçler vb.) değerlendirmeleri amaçlanmıştır.

Söz konusu formların hazırlanması sürecinde eğitim paketinin uygulamasının katılımcıların görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından dördümlük olmak üzere 17 ana ve 10 alt maddeden oluşan “Eğitim Programını Değerlendirme Formu (EPD-F)” hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form tez danışmanının gerekli gördüğü düzeltmeler yapıldıktan sonra TİK üyelerine ve daha önce K-BÜSYEP ile BSY-BT (EK-4) ve SYF’yi (EK-5) değerlendiren uzmanlar da dâhil “özel eğitim (10 uzman)”, “sınıf eğitimi (5 uzman)”, “ölçme ve değerlendirme (5 uzman)” ve “eğitim programları ve öğretim (5 uzman)” alanlarından toplam 25 uzmana gönderilmiştir.

Uzmanlardan taslak formu; kapsam, biçimsel uygunluk, dil ve anlatım ile ölçme ve değerlendirme kuralları açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Hazırlanan forma TİK üyeleri (özel eğitim, 2 uzman) dâhil olmak üzere “özel eğitim (5 uzman)” ve “ölçme ve değerlendirme (4 uzman)” alanlarından toplam 11 uzman görüş bildirmiştir. Uzmanların dönütleri; (a) madde köklerinin dil ve anlatım açısından uyumlu olması, (b) görüş ve tutum ölçen maddelerin aynı formda yer almaması, (c) eğitim uygulaması ve uygulama sürecine ilişkin bileşenlerin değerlendirilmesini amaçlayan maddelerin aynı formda yer almaması yönünde olmuştur. Uzmanların taslak forma yönelik görüşleri araştırmacı ve tez danışmanı tarafından değerlendirilerek başlangıçta tek form olarak hazırlanan formun iki farklı likert form olarak yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının K-BÜSYEP’e ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan maddeler PED-F’nin (EK-6) kapsamına ve eğitime ilişkin bileşenleri (ör., ortam, zaman, eğitimci, araç-gereçler vb.) değerlendirmelerini amaçlayan maddeler ise PD-F’nin (EK-7) kapsamına dâhil edilerek iki ayrı form hazırlanmıştır. Hazırlanan formlar araştırmacı ve tez danışmanı tarafından kapsam, dil ve anlatım ile ölçme ve değerlendirme kuralları açısından tekrar değerlendirilip gerekli düzeltmeler yapılarak formlara son hali verilmiştir. PED-F (EK-6) ve PD-F’ye (EK-7) eklerde yer verilmiştir.

2.5.2.4 Öğretmen adayı demografik bilgi formu (ÖA-DBF)

Eğitim paketinin deneysel aşamasının deney ve kontrol grubundaki katılımcıları olan sınıf öğretmenliği adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından ÖA-DBF (EK-15) hazırlanmıştır. ÖA-DBF (EK-15); ad, soyad, cinsiyet, eğitim alınan üniversite ve sınıf düzeyi bileşenlerinden oluşan kişisel bilgiler ile özel eğitim, kaynaştırma ve sınıf yönetimine ilişkin ders ve eğitim (ör., seminer, kurs vb.) alma durumlarını belirlemeyi amaçlayan bölüm olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır.

2.6 Araştırmanın Üçüncü Aşaması: Deneysel Süreç

Araştırmanın üçüncü aşamasında gereksinimlere dayalı olarak hazırlanan K-BÜSYEP sınıf öğretmenliği adaylarına uygulanmış ve etkililiği sınanmıştır. Bununla birlikte K-BÜSYEP uygulamasının eğitim oturumlarına katılan deney grubundaki katılımcıların K-BÜSYEP ve bileşenlerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. İzleyen başlıklarda araştırmanın üçüncü aşamasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.6.1 Üçüncü aşamanın araştırma modeli

Karma yöntem araştırma desenlerinden çok aşamalı karma desenle tasarlanan bu araştırmanın üçüncü aşamasında K-BÜSYEP'in etkililiği sınanmış ve eğitim paketinin uygulamasında yer alan deney grubu katılımcılarının eğitim paketine ve uygulamaya ilişkin görüşleri belirlenmiştir. K-BÜSYEP'in etkililiğinin sınanmasında yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Deneysel modeller neden-sonuç ilişkisinin belirlenmeye çalışıldığı, bilimsel bir sistematikte belirlenen ölçütlerle elde edilmesi beklenen verilerin araştırmacının kontrolü altında üretilip değerlendirildiği araştırma modelleridir. Deneysel modellerde gruplar seçkisiz atamayla belirlenir (Balcı, 2015; Creswell, 2012; Karasar, 2015). Yarı deneysel modeller, araştırmacının müdahalesi altında yapay grupların belirlenemediği durumlarda deneysel işlemin gerçekleştirildiği modellerdir. Yarı deneysel modeller katılımcıların gruplara rastgele dağıtılamadığı durumlarda araştırmacıya hâlihazırda belirlenmiş gruplarla çalışma olanağı sunar. Tablo 2.5'te görüldüğü üzere deneysel modellerde olduğu gibi yarı deneysel modellerde de araştırmacı deney grubu olarak belirlenen gruba deneysel işlemi uygulayarak bağımlı değişkenle bağımsız değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisini sınar. Kontrol grubu deneysel işleme maruz bırakılmaz (Creswell, 2012).

Tablo 2.5

Araştırma Deseninin Görünümü

G ₁ (Deney gurubunu seç.)	O ₁	X	O ₂
G ₂ (Kontrol gurubunu seç.)	O ₁		O ₂

O: Ölçme, gözlem (observation)

X: Bağımsız değişken düzeyi

K-BÜSYEP'in sınıf öğretmenliği adaylarının bilgi düzeyleri üzerindeki etkisinin sınıandığı bu çalışmada deney ve kontrol grubu rastgele atama yapılmaksızın seçilmiş, her iki gruba da ön-test ve son-test uygulanmıştır. Deneysel işlem (K-BÜSYEP'in eğitim oturumları) ise sadece deney grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deneysel desenin bu araştırmadaki işleyişi Tablo 2.6'da gösterilmiştir.

Tablo 2.6*Deneysel Sürecin İşleyişi*

Grup	N	Ön-test	Deneysel İşlem	Son-test	Katılımcı Görüşlerinin Belirlenmesi	Kalıcılık Testi
G ₁	37	ÖA-DBF BSY-BT SYF	Eğitim paketinin uygulaması (11 saat)	BSY-BT SYF	PD-F PED-F	BSY-BT
G ₂	35	BSY-BT SYF		BSY-BT SYF		

2.6.2 Bağımlı değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, sınıf öğretmenliği adaylarının kaynaştırma uygulamalarında bütünsel sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleridir.

2.6.3 Bağımsız değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanan K-BÜSYEP'tir. Bütünsel sınıf yönetimi modeline dayalı olarak hazırlanan K-BÜSYEP çeşitli sınıf yönetimi modellerinden oluşan karma bir sınıf yönetimi modelini benimseyen bir içerikle hazırlanmıştır. Buna göre K-BÜSYEP, bütünsel sınıf yönetimi yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş sınıf yönetimi uygulamalarını içeren dokuz bölümden meydana gelmektedir. Bağımsız değişken deneysel süreçte deney grubunda yer alan tüm katılımcılara 11 saat süren 13 oturumda sunulmuştur.

2.6.4 İç ve dış geçerliği etkileyen etmenlerin kontrolü

Deneysel araştırmalarda bağımlı değişkende meydana gelen değişimin deneysel işlem sonucunda bağımsız değişkenle ilişkilendirilebilmesi *iç geçerlik*, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde oluşturduğu etkiye bağlı olarak elde edilen sonuçların araştırma evrenine ve gerçek yaşama genellenebilirliği *dış geçerlik* olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2020; Creswell, 2012; Karasar, 2015). Deneysel çalışmalarda zaman, olgunlaşma, test etkisi, ölçme yöntemi, katılımcı kaybı, seçim yanlılığı, katılımcı özellikleri, katılımcıların beklenti ve tutumu, çoklu müdahale etkisi, ölçme ve bağımsız değişken etkileşimi vb. etmenler iç ve dış geçerliği tehdit eden ve kontrol altına alınması gereken etmenlerdir (Büyüköztürk vd., 2020; Campbell ve Stanley, 1963; Creswell,

2012; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2015). İzleyen paragraflarda araştırmanın iç ve dış geçerliğinin hangi etmenler kapsamında kontrol altına alınmaya çalışıldığı açıklanmaktadır.

Zaman: Deneysel aşamada sunulan eğitim paketinin içeriğinde yer alan bazı konulara katılımcıların ders ve ders dışı eğitimlerde maruz kalma olasılıklarının ortadan kaldırılması için eğitim paketinin uygulama süresi (eğitim oturumları) iki haftayla sınırlı tutulmuştur. Bununla birlikte deneysel işlem öncesi uygulanan demografik bilgi formunda yer alan bazı maddeler (ör., özel eğitim, kaynaştırma ve sınıf yönetimine ilişkin ders dışı eğitim [ör., seminer, kurs vb.] alma durumları vb.) deneysel işlemin uygulanmasının ardından katılımcılara tekrar yöneltilmiştir. Katılımcılar bu süreçte söz konusu herhangi bir eğitime katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların özellikleri ve katılımcı seçim yanlılığı: Deney ve kontrol grubu seçkisiz atama yoluyla oluşturulamadığı için akademik olarak benzer demografik özelliklere sahip sınıf öğretmenliği adaylarından seçilmiştir. Gruplar eşitlenmemiş olmakla birlikte grupların benzer demografik özelliklere sahip katılımcılardan oluşmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte deney gruplarının belirlenmesi sürecinde Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) puanları deney ve kontrol grubu seçiminde ölçüt olmuştur. Deney ve kontrol grubunu oluşturacak katılımcıların eğitim gördüğü üniversitelerin yaklaşık YKS puanlarına sahip üniversiteler arasından seçilmesi bir ölçüt olarak göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacı seçim yanlılığını kontrol altına almak için çalışmaya katılımda katılımcı adaylarının gönüllülüğünü esas almıştır. Katılımcıların benzer özelliğe sahip olması ve katılımcı seçim yanlılığının olmaması, deneysel işlem öncesi uygulanan deney ve kontrol grubuna ait ön-test verilerinin analiz sonuçlarının benzerliğiyle de açıklanabilmektedir.

Katılımcı kaybı: Araştırmaya katılan deney grubu katılımcılarına ölçme araçları, uygulama süreci, ortam, eğitimin amacı ve konusu, katılımcıların eğitim sonrasında elde edeceği kazanımlar vb. konularda uygulama öncesi ayrıntılı açıklama yapılmıştır. Söz konusu açıklamayla katılımcıların araştırma sürecine ilişkin bilgi edinmesi sağlanmış ve katılımcılar için beklenmedik bir durumun oluşması önlenerek katılımcı kaybının önlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca K-BÜSYEP'in eğitim oturumları için deney grubu

katılımcılarının katılım sağlayabileceği gün ve saatler belirlenerek katılımcı kaybının önlenmesi amaçlanmıştır.

Test etkisi: Katılımcıların uygulanan veri toplama araçlarına aşına hâle gelme riskini azaltmak için ön-test, son-test ve kalıcılık testinin uygulanmasında hatırlama etkisini azaltmak üzere deney sürecine bekleme süresi eklenmiştir. Deneysel araştırmalarda test etkisini azaltmak amacıyla veri toplama aşamaları arasında en az üç hafta bekleme süresine dikkat edilmesi önerilmektedir (Fraenkel vd., 2012). Araştırmanın ön-test ve son-test verilerinin toplanması için üç hafta, kalıcılık verilerinin toplanması için altı hafta beklenerek test etkisi kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte ön-test ve son-test uygulamasında kullanılan veri toplama araçlarının (BSY-BT ve SYF) birbiri üzerinde hatırlatıcı etki yaratmaması amacıyla iki farklı oturum olarak önce SYF (EK-5), ardından BSY-BT (EK-4) uygulanmıştır.

Uygulama: Araştırmada veri toplama ve deneysel işlem sürecinde iç geçerliği etkileyebilecek uygulamaya ilişkin etmenler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Kontrol grubunun ön-test ve son-test verileri araştırmadan bağımsız bir uzman tarafından toplanmıştır. Söz konusu uzman temel eğitim bölümünde görev yapan bir öğretim üyesidir. Veri toplama araçlarının uygulanmasında dikkat edilecek adımlar hazırlanan bir yönerge aracılığıyla yazılı ve gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla sözlü olarak verileri toplayan uzmanla paylaşılmıştır. Ayrıca deneysel süreçte araştırmacı tarafından gerçekleştirilen deneysel işlemin değerlendirilmesi amacıyla deney grubu katılımcılarının görüşlerine başvurulmuştur. Eğitim paketinin uygulanmasının ardından katılımcılardan eğitim paketini ve uygulamanın bileşenlerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Ölçme ve bağımsız değişken etkileşimi: Ölçme ve bağımsız değişken etkileşimi ön-testin uygulandığı tüm çalışmalar için olası bir dış tehdittir. Deneysel işlem öncesi ön-teste maruz kalan katılımcıların testin içeriğine dayalı olarak tutum ve davranışları değişim gösterebilir. Bu durum ön-test ile bağımsız değişkenin etkileşime girmesine yol açabilir (Karasar, 2015). Bununla birlikte bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları bilgi düzeyinde ölçme hedefleyen araçlardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde ön-test kapsamında uygulanan veri toplama araçları katılımcıların bilgi düzeylerini etkileyici özelliğe sahip değildir. Önceki paragraflarda açıklandığı üzere test etkisinin kontrol altına alınabilmesi için gerekli önlemler alınmıştır.

Yukarıda açıklanan etmenlerin yanı sıra araştırmanın tüm süreci ve bileşenleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Katılımcıların özellikleri ve nasıl belirlendiği, ortam, kullanılan araç-gereçler, yöntem, uygulama süreci ve verilerin nasıl kullanıldığına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Bu durum araştırmanın farklı araştırmalarda ve gerçek ortamlarda tekrarlanabilirliğini, daha açık bir ifadeyle genellenebilirliğini göstermektedir. Araştırmacının çalışma grubunu ulaşılabilir evrenden belirlemesi, çalışma kapsamında araştırmanın tüm basamaklarını ve katılımcıların nasıl belirlendiğini ayrıntılı olarak açıklamış olması, araştırmanın dış geçerliliğini arttırıcı özellikler arasındadır (Büyüköztürk vd., 2020).

2.6.5 Üçüncü aşamanın katılımcıları

Bu başlıkta araştırmanın deneysel sürecinde yer alan çalışma grubu (deney ve kontrol grubu) ve çalışma grubuna ilişkin demografik ve tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir. Ardından araştırmacıya ve deneysel sürece katkı sağlayan uzmanlara ilişkin bilgiler açıklanmıştır.

2.6.5.1 Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde iki eğitim fakültesinin temel eğitim bölümü sınıf eğitimi anabilim dalında üçüncü sınıfta öğrenim gören 72 öğretmen adayından oluşmaktadır. Deney grubunu Marmara Bölgesi'nde bir ilde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi temel eğitim bölümü sınıf eğitimi anabilim dalında üçüncü sınıfta öğrenim gören 37 öğretmen adayı, kontrol grubunu ise İç Anadolu Bölgesi'nde bir ilde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi temel eğitim bölümü sınıf eğitimi anabilim dalında üçüncü sınıfta öğrenim gören 35 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Deneysel çalışmanın çalışma grubu ulaşılabilir evrenden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amaçları doğrultusunda; (a) eğitim fakültesi temel eğitim bölümü sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim görme ve (b) üçüncü veya dördüncü sınıf öğrencisi olma ölçütleri kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminin kullanılmasında sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği adayları için hazırlanan K-BÜSYEP'in sınıf öğretmenliği adayları üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi amacı etkili olmuştur. Araştırmaya katılacak katılımcılar belirlenirken gönüllülük esas alınmıştır.

Deneysel süreçte uygulamanın gerçekleştirilebilmesi amacıyla araştırmanın yürütüleceği üniversiteden uygulama izni alınmıştır. Uygulama izninin alınmasından sonra katılımcı belirleme sürecine başlanmıştır. Bu amaçla deneysel işlemin sunulacağı üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmelerde araştırmanın amacı, uygulama süreci, eğitim paketinin içeriği ve kazanımları, verilerin nasıl toplanacağı ve ne şekilde kullanılacağına ilişkin katılımcı adaylarına ayrıntılı bilgi verilmiştir. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler öğretmenlik uygulaması dersi ve Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlık süreci vb. yoğunlukları olması nedeniyle çalışmaya dâhil olmak istememişlerdir. Üçüncü sınıflardan araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen adaylarının bilgilerinin yer aldığı bir liste hazırlanarak bu listeden rastgele seçim yapılmıştır. Seçim yapılan 40 öğretmen adayıyla tekrar bir görüşme gerçekleştirilmiş ve adaylara “Sınıf Öğretmenliği Adayları Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu” (EK-12) verilerek okuyup imzalamaları istenmiştir. Bu doğrultuda “Sınıf Öğretmenliği Adayları Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu”nu (EK-12) imzalayan 37 öğretmen adayı araştırmaya dâhil edilmiştir.

Kontrol grubu katılımcılarını belirlemek için deneysel işlemin gerçekleştirileceği deney grubunun öğrenim gördüğü üniversitenin YKS puanları incelenmiş ve benzer puana sahip olan diğer üniversiteler belirlenmiştir. Ardından listedeki üniversitelerin temel eğitim bölümleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Bölümlerin öğretmen adaylarını bilgilendirmesinin ardından araştırmaya katılmaya gönüllü olan üçüncü sınıfların sınıf temsilcisi öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sınıf temsilcileri aracılığıyla katılımcı adaylarına araştırmanın amacına ve veri toplama sürecine ilişkin bilgi verilmiş, araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcı belirleme formu (demografik özellikleri içeren form) paylaşılmıştır. Katılımcı belirleme formu sınıf temsilcileriyle paylaşarak çalışmaya katılmaya gönüllü adayların listeye dâhil edilmesi istenmiştir. Bölümlerden gelen listeler ve katılımcı belirleme formları incelendiğinde bir üniversitenin katılımcı adaylarının demografik özellikler açısından deney grubu katılımcılarına benzer özelliklere sahip olduğu ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğrenci sayısının yeterli olduğu görülmüştür. Söz konusu üniversitenin temel eğitim bölümü sınıf eğitimi anabilim dalı üçüncü sınıf öğrencilerinin bilgilerinin

yer aldığı katılımcı listesinden rastgele belirlenen 40 öğretmen adayıyla çevrim içi bir görüşme gerçekleştirilmiş ve çalışma hakkında tekrar ayrıntılı bilgilendirme yapılarak öğretmen adaylarının soruları yanıtlanmıştır.

Katılımcı adaylarına “Sınıf Öğretmenliği Adayları Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu” (EK-12) posta aracılığıyla iletilerek okuyup imzalamaları ve sınıf temsilcilerine iletmeleri istenmiştir. Formu imzalayan 35 öğretmen adayı çalışmaya dâhil edilerek kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubu, kontrol grubu ve tüm çalışma grubu için demografik ve tanımlayıcı istatistikler Tablo 2.7’de yer almaktadır.

Tablo 2.7

Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Demografik ve Tanımlayıcı İstatistikler

Özellik	Kategori	Deney		Kontrol		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	31	83,8%	26	74,3%	57	79,2%
	Erkek	6	16,2%	9	25,7%	15	20,8%
	Toplam	37	100.0%	35	100.0%	72	100.0%
ÖEK uygulamalarına ilişkin ders alma durumu	Almadı	35	94,6%	32	91,4%	67	93,1%
	Aldı	2	5,4%	3	8,6%	5	6,9%
	Toplam	37	100.0%	35	100.0%	72	100.0%
ÖEK uygulamalarına ilişkin alınan ders	ÖG	1	50,0%	0	0,0%	1	20,0%
	ÖEK	1	50,0%	3	100,0%	4	80,0%
	Toplam	2	100.0%	3	100.0%	5	100.0%
Sınıf yönetimine ilişkin ders alma durumu	Almadı	32	86,5%	24	68,6%	56	77,8%
	Aldı	5	13,5%	11	31,4%	16	22,2%
	Toplam	37	100.0%	35	100.0%	72	100.0%
Sınıf yönetimine ilişkin alınan derste GY olan öğrenciler/kaynaştırma uygulamalarını içeren konuların olma durumu	Yoktu	37	100,0%	35	100,0%	72	100,0%
	Vardı	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Toplam	37	100.0%	35	100.0%	72	100.0%
Sınıf yönetimine ilişkin ders dışı eğitime (ör., seminer, kurs vb.) katılma durumu	Katılmadı	37	100,0%	35	100,0%	72	100,0%
	Katıldı	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Toplam	37	100.0%	35	100.0%	72	100.0%

ÖG: Öğrenme güçlüğü

ÖEK: Özel eğitim ve kaynaştırma

Deney grubunda yer alan katılımcıların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında katılımcıların %83,8'i kadın (n=31), %16,2'si erkek (n=6) iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların %74,3'ü kadın (n=26), %25,7'si erkektir (n=9). Tüm çalışma grubu için söz konusu dağılıma bakıldığında katılımcıların %79,2'sinin kadın (n=57), %20,8'inin ise erkek (n=15) olduğu görülmektedir.

Deney grubu için özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik ders alma durumuna ilişkin dağılım katılımcıların %94,6'sının dersi almadığı (n=35), %5,4'ünün aldığı (n=2) yönündedir. Kontrol grubu için bu dağılım %91,4 dersi almadı (n=32), %8,6 aldı (n=3) biçimindedir. Tüm çalışma grubu için ise söz konusu dağılım katılımcıların %93,1'nin dersi almadığı (n=67), %6,9'unun ise aldığı (n=5) yönündedir. Alınan derslerin neler olduğuna ilişkin deney grubu için dağılımın %50 öğrenme güçlüğü (n=1) dersi, %50 özel eğitim ve kaynaştırma (n=1) dersi şeklinde olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ders alan tüm çalışma grubu özel eğitim ve kaynaştırma dersini aldıklarını (n=3) belirtmiştir. Tüm çalışma grubu için söz konusu dağılım ise %20 öğrenme güçlüğü (n=1) dersi, %80 özel eğitim ve kaynaştırma (n=4) dersi aldı şeklindedir.

Deney grubunda sınıf yönetimine yönelik ders alma durumuna ilişkin dağılım katılımcıların %13,5'inin dersi aldığı (n=5), %86,5'nin almadığı (n=32), kontrol grubu için %31,4'ünün dersi aldığı (n=11), %68,6'sının almadığı (n=24) yönündedir. Tüm çalışma grubu için söz konusu dağılım ise %22,2'si dersi aldı (n=16), %77,8'i almadı (n=56) şeklindedir. Alınan derslerde GY olan öğrencilere yönelik ve/veya kaynaştırma uygulamalarını içeren konuların olma durumuna ilişkin istatistikler incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubu için sınıf yönetimi dersinde GY olan öğrenciler ve/veya özel eğitim ve kaynaştırma derslerine ilişkin konuların olmadığı görülmüştür. Sınıf yönetimine ilişkin ders dışı bir eğitime (ör., seminer, kurs vb.) katılma durumları incelendiğinde ise hem deney hem de kontrol grubunun söz konusu eğitimlere katılmadığı görülmüştür.

2.6.5.2 Araştırmacı

Araştırmacının kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler "2.4.2.2 Araştırmacı" başlığında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu nedenle bu başlıkta araştırmacının araştırmanın bu aşamasına ilişkin rol ve sorumluluklarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Araştırmacı

araştırmanın ikinci aşamasında eğitim paketini hazırlamış ve veri toplama araçlarını hazırlayarak üçüncü aşamaya ilişkin hazırlıkları tamamlamıştır. Araştırmacı üçüncü aşama kapsamında çalışma grubunu ve çalışma grubunu oluşturan katılımcıların demografik özelliklerini belirlemiştir. Ayrıca araştırmacı katılımcıları deneysel çalışma ve içeriği hakkında yüz yüze ve çevrim içi toplantılar aracılığıyla bilgilendirme, deney grubuna ilişkin deneysel işlem öncesi ve sonrası veri toplama, deneysel işlem sürecinde eğitim paketinin içeriğinden oluşan eğitim oturumlarını sunma, eğitim oturumlarında araç-gereçleri temin etme ve ortamı düzenleme aşamalarının tümünü yürütmüştür. Bununla birlikte araştırmacı ön-test, son-test, kalıcılık testi ve görüşlerin belirlenmesine ilişkin veriler ile uygulama ve puanlayıcılar arası güvenilirlik verilerini analiz etme, hipotezleri sına ve yorumlama görevlerini yürütmüştür.

2.6.5.3 Katkı sağlayan uzmanlar

Deneysel süreçte kontrol grubunun ön-test ve son-test verilerinin toplanması ve SYF (EK-5) için puanlayıcılar arası güvenilirlik verisinin toplanması aşamalarında olmak üzere araştırmadan bağımsız iki uzmandan destek alınmıştır. İzleyen paragraflarda katkı sağlayan uzmanlar ve araştırmadaki rollerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan katılımcılardan ön-test ve son-test verilerinin toplanmasında temel eğitim bölümünde görev yapan bir öğretim üyesinin desteği alınmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanmasında dikkat edilecek adımlar hazırlanan bir yönerge aracılığıyla yazılı ve gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla sözlü olarak verileri toplayacak öğretim üyesiyle paylaşılmıştır. Öğretim üyesi, araştırmacı tarafından sunulan yönerge kapsamında ön-test ve son-test verilerinin toplanması amacıyla kontrol grubuna ÖA-DBF (EK-15), BSY-BT (EK-4) ve SYF'yi (EK-5) uygulamıştır.

Deneysel aşamanın ön-test ve son-test uygulamasında SYF (EK-5) aracılığıyla toplanan nitel verilerin puanlanmasında güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen puanlayıcılar arası güvenilirlik verilerinin toplanmasında eğitim bilimleri bölümünde görev yapan bir öğretim üyesinden destek alınmıştır. Öğretim üyesi ön-test ve son-test uygulamasında çalışma grubundan SYF (EK-5) aracılığıyla toplanan verilerin %30'unu araştırmacıdan bağımsız olarak puanlamıştır.

2.6.6 Üçüncü aşamanın gerçekleştiği ortam

Araştırmanın üçüncü aşaması olan eğitim paketinin etkililiğinin sınındığı deneysel çalışmaya ilişkin uygulamalar deney grubu ve kontrol grubu için farklı ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Tablo 2.8’de yer aldığı gibi araştırmanın deneysel uygulamaları ve veri toplama süreçleri deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmenliği adayları için erişilebilir ve ekonomik olması nedeniyle katılımcı gruplarının öğrenim gördüğü eğitim fakültelerinin binalarında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.8

Deneysel Sürecin Gerçekleştiği Ortamlar

	Katılımcı Belirleme Toplantıları	Ön-test	K-BÜSYEP Eğitim Oturumları	Son-test	Kalıcılık Testi	K-BÜSYEP’e İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Belirlenmesi
Deney grubu için ortam	DG Eğt. Fak. Binası	DG Eğt. Fak. Binası	DG Eğt. Fak. Binası	DG Eğt. Fak. Binası	DG Eğt. Fak. Binası	DG Eğt. Fak. Binası
Kontrol grubu için ortam	Çevrim içi (Zoom)	KG Eğt. Fak. Binası	-	KG Eğt. Fak. Binası	-	-

DG Eğt. Fak. Binası: Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü fakülte binası

KG Eğt. Fak. Binası: Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü fakülte binası

Deney grubu için katılımcı belirleme sürecinde katılımcı adaylarıyla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerde ve deneysel sürece ilişkin uygulamalarda (K-BÜSYEP’in eğitim oturumları ve veri toplama aşamaları) deney grubu katılımcılarının öğrenim gördüğü eğitim fakültesi binasına ait sınıflar kullanılmıştır. Deneysel sürece başlamadan önce ilgili fakültenin yönetiminden sınıfların hangi gün ve saatlerde kullanılacağına ilişkin bilgi verilerek izin alınmıştır. Deneysel süreçte sınıfların boş olma durumlarına dayalı olarak üç farklı sınıf kullanılmıştır. Tüm sınıflarda akıllı tahta, öğrenci sıraları, öğretmen masası ve sandalye bulunmaktadır. Eğitim oturumlarında K-BÜSYEP’in içeriğinden hazırlanan PowerPoint sunumları için sınıflarda bulunan akıllı tahtalar kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından her eğitim oturumu öncesinde fiziksel ortama ilişkin (ör., ses, ışık, akıllı tahtanın kontrol edilmesi vb.) düzenleme yapılmıştır. Kontrol grubu için katılımcı belirleme sürecinde katılımcı adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmeler Zoom video

konferans uygulaması aracılığıyla çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna uygulanan veri toplama aşamalarında (ön-test ve son-test) kontrol grubu katılımcılarının öğrenim gördüğü eğitim fakültesinin binasına ait bir sınıf kullanılmıştır.

2.6.7 Üçüncü aşamada kullanılan araç-gereçler

Deneysel süreçte sınıf öğretmenliği adaylarına sunulmak üzere hazırlanan K-BÜSYEP ve Eğitim Kitapçığı'nın hazırlanması sürecine ilişkin çalışmalar araştırmanın ikinci aşamasında gerçekleştirilerek ikinci aşama kapsamında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. İzleyen başlıklarda K-BÜSYEP Eğitim Kitapçığı ve eğitim oturumlarında kullanılan PowerPoint sunularına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.6.7.1 K-BÜSYEP Eğitim Kitapçığı

Deneysel süreçte deney grubu katılımcılarına uygulanmak üzere hazırlanan K-BÜSYEP araştırmanın birinci aşamasında gerçekleştirilen gereksinim belirleme çalışması kapsamında elde edilen verilere ve alanyazına dayalı olarak hazırlanmıştır. Kaynaştırma uygulamalarında bütünsel sınıf yönetimine ilişkin konularını kapsayan K-BÜSYEP'in içeriğinde GY olan öğrencilerin özelliklerine, kaynaştırma uygulamalarında bütünsel sınıf yönetimi uygulamalarına (strateji, yöntem ve teknikler) ilişkin açıklamalara ve her bir bölüme ilişkin kazanımlara yer verilmiştir. K-BÜSYEP öğretmen adaylarına sunulmak ve ders materyali olarak kullanılmak üzere kitapçığa dönüştürülmüş ve basımı gerçekleştirilmiştir.

K-BÜSYEP Eğitim Kitapçığı dokuz ana bölüm olmak üzere 200 sayfadan oluşmaktadır. Her bölümde önleyici ve gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımına dayalı uygulamalar başta olmak üzere etkili sınıf yönetimine ilişkin uygulamalar yer alırken dokuzuncu bölümde problem davranışların azaltılması, ortadan kaldırılması ve sınıfta kriz anlarının yönetimi başlıkları kapsamında tepkisel sınıf yönetimine ilişkin uygulamalara yer verilmiştir. K-BÜSYEP'in içeriğine ve öğretim amaçlarına Tablo 2.9'da yer verilmiştir.

Tablo 2.9*K-BÜSYEP'in İçeriği*

Bölümler	Konu Başlıkları	Eğitim Paketinin Öğretim Amaçları
GY Olan Öğrencilerin Özellikleri	- Gelişimsel yetersizlik - OSB'ye ilişkin özellikler - ZY'ye ilişkin özellikler	Gelişimsel yetersizliğin ne olduğunu açıklama OSB'ye ilişkin özellikleri tanımlama OSB olan öğrencileri destekleyici uygulamaları sıralama ZY'ye ilişkin özellikleri tanımlama ZY olan öğrencileri destekleyici uygulamaları sıralama
Sınıf Kurallarının Belirlenmesi ve Öğretimi	- Sınıf kuralları - Sınıf kurallarının belirlenmesinde ve öğretilmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar - Kuralların öğretilmesinde kullanılacak uygulamalar	Sınıf kurallarının önemini açıklama Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda kuralların belirlenmesinde ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktaları sıralama Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda sınıf kurallarının öğretiminde kullanılan uygulamaları tanımlama
Sınıf Rutinleri Oluşturma ve Sürdürme	- Günlük rutinler - Sınıf rutinleri - GY olan öğrenciler için rutinlerin önemi - Rutinler oluşturulurken ve uygulanırken dikkat edilmesi gereken noktalar	Sınıf rutinlerinin önemini açıklama Sınıf rutinlerinin GY olan öğrenciler açısından önemini açıklama Rutinleri oluştururken ve uygularken dikkat edilmesi gereken noktaları sıralama Rutinleri oluştururken ve uygularken dikkat edilmesi gereken noktaları açıklama
Kaynaştırma Uygulamalarında Fiziksel Düzenlemeler	- Sınıfta fiziksel düzenlemeler - Etkili fiziksel düzenlemeler için yapılması gerekenler	Kaynaştırma uygulamalarında etkili fiziksel düzenlemeler için yapılması gerekenleri sıralama Etkili fiziksel düzenlemeler için yapılması gerekenleri açıklama Fiziksel dikkat dağıtıcılar ve alınacak önlemleri sıralama Esnek ve uyarlanabilir bir sınıf ortamının özelliklerini tanımlama
Akademik Erişimi ve Katılımı Destekleme	Akademik katılımı ve erişimi destekleyici uygulamalar	Kaynaştırma uygulamalarında akademik erişimi ve katılımı destekleyici uygulamaları sıralama Kaynaştırma uygulamalarında akademik erişimi ve katılımı destekleyici uygulamaları tanımlama

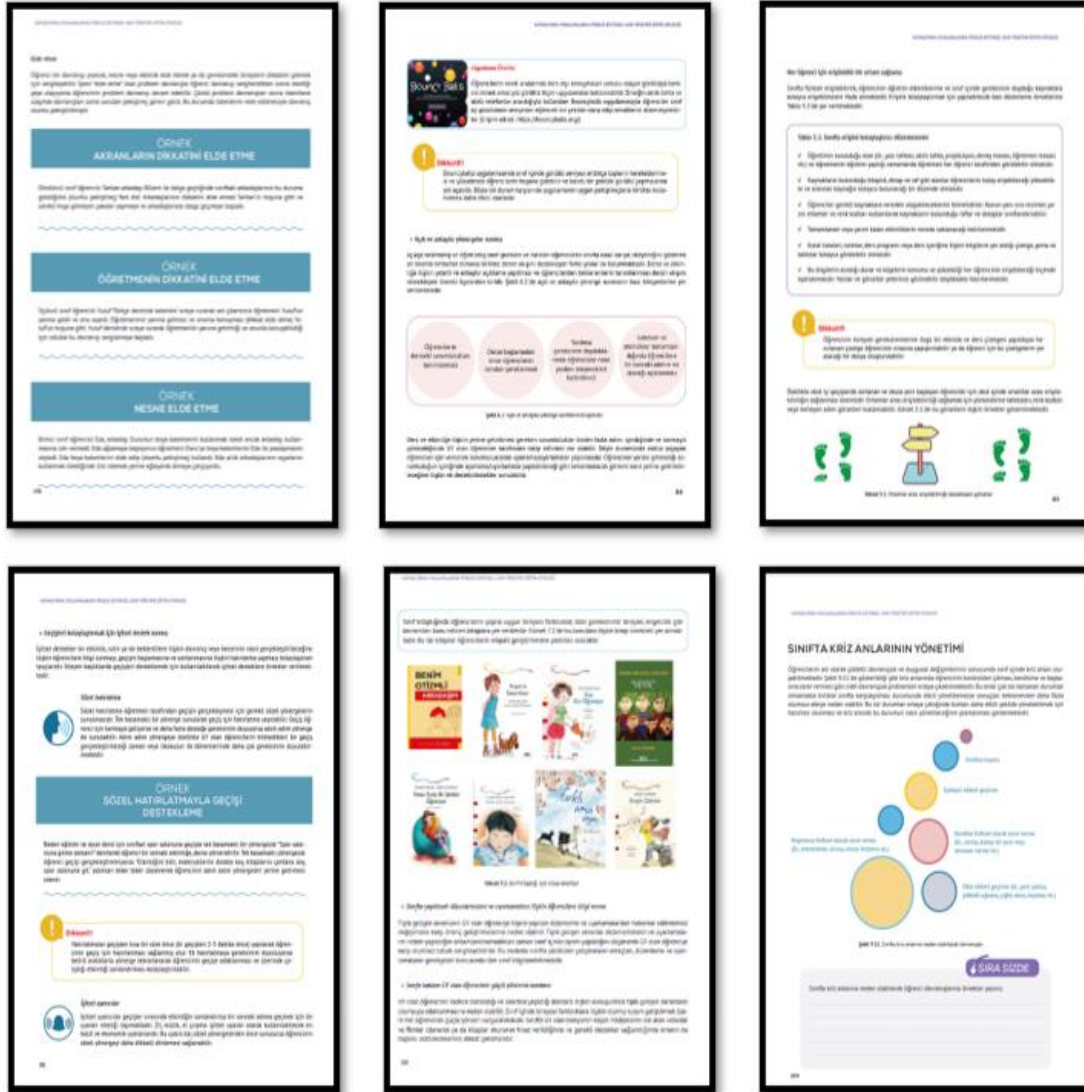
Tablo 2.9 (Devam) *K-BÜSYEP'in İçeriği*

Kaynaştırma Uygulamalarında Sosyal Kabul ve İş Birliğinin Desteklenmesi	• Tipik gelişen akranların kaynaştırma uygulamasına hazırlanması ve sosyal kabulün desteklenmesi: Okul ve sınıf çaplı uygulamalar • Ailelerin kaynaştırma uygulamasına hazırlanması ve iş birliği sağlama • Öğretim sürecine ilişkin aile-öğretmen iş birliğini artıracak çalışmalar • Kaynaştırma uygulamasında yardımcı destek personeli	Kaynaştırma uygulamalarında sosyal kabulün gelişmesinde öğretmenlerin rollerini tanımlama Kaynaştırma uygulamalarında sosyal kabulü arttırmak için akranların hazırlanmasında okul ve sınıf çaplı yapılabilecek çalışmaları açıklama Kaynaştırma uygulamalarına aileleri hazırlamak ve iş birliği sağlamak için yapılabilecek çalışmaları açıklama Kaynaştırma uygulamalarında yardımcı destek personelin rolünü tanımlama
Sosyal Becerilerin Desteklenmesi	• Sosyal beceriler • Sosyal beceri yetersizlikleri ve nedenleri • GY olan öğrencilerde sosyal beceri yetersizlikleri • Sosyal becerileri destekleyici uygulamalar	Sosyal becerileri ve önemini tanımlama Sosyal beceri yetersizliklerinin temel nedenlerini açıklama GY olan öğrencilerde sosyal beceri yetersizliklerinin etkilerini açıklama Kaynaştırma uygulamalarında sosyal becerileri destekleyici uygulamaları tanımlama
Sınıfta Davranış Yönetimi	• Olumlu davranışların kazandırılması ve artırılması için kullanılan uygulamalar • Problem davranışların azaltılması ve ortadan kaldırılması • Problem davranışların işlevinin belirlenmesi • Problem davranışların azaltılmasında ve ortadan kaldırılmasında kullanılan uygulamalar • Sınıfta kriz anlarının yönetimi	Olumlu davranışların kazandırılması ve artırılması için kullanılan uygulamaları tanımlama Problem davranışları ve işlevlerini açıklama Problem davranışların işlevinin belirlenmesinde izlenecek yolları açıklama Problem davranışların azaltılması ve ortadan kaldırılmasında kullanılan uygulamaları tanımlama Sınıfta etkili kriz yönetimi için yapılması gerekenleri açıklama

Her bölüm bütünsel sınıf yönetimini kolaylaştırıcı ve destekleyici kuramsal bilgileri içermektedir. Bununla birlikte her bölümde örnek olaylara (senaryolar) ve uygulamalara yönelik örneklere yer verilerek kuramsal bilginin daha iyi anlaşılması hedeflenmiştir. Ayrıca sunulan bilgilerin önemli ve dikkat edilmesi gereken noktalarına dikkat çekmek amacıyla “dikkat” ve “önemli” kısımlarına, katılımcıların konulara ilişkin alıştırmaya yapması amacıyla “sıra sizde” kısımlarına ve sunulan bilgilerin somutlaştırılması için şekil ve görsellere yer verilmiştir. K-BÜSYEP Eğitim Kitapçığına ilişkin örnek sayfalar Görsel 2.1’de yer almaktadır.

Görsel 2.1

K-BÜSYEP Eğitim Kitapçığına İlişkin Örnek Sayfalar



2.6.7.2 PowerPoint sunuları

Eğitim oturumlarında kullanılmak üzere hazırlanan PowerPoint sunularında K-BÜSYEP Eğitim Kitapçığı'nın içeriğinde yer alan konulara ve görsellere yer verilmiştir. K-BÜSYEP Eğitim Kitapçığı'nda yer alan her bölüme ayrı bir sunuda yer verilerek toplam dokuz PowerPoint sunusu hazırlanmıştır. Eğitim oturumları için hazırlanan PowerPoint sunularına ilişkin örnek sayfalara Görsel 2.2'de ve eklerde (EK-3) yer verilmiştir.

Görsel 2.2

K-BÜSYEP Sunu Örnekleri

a) OSB'de sosyal iletişim özellikleri

Tipik olmayan dil ve iletişim kullanımı
OSB olan öğrencilerde dil ve iletişim gelişiminde kendine özgü dil kullanımı veya ekolali ortaya çıkmaktadır.

Kendine özgü dil kullanımı

Kelime ve kavramların bağlama uygun kullanılmıyarak görsel anlamları dışında şeylerle bağdaştırılarak kullanılmaktadır.
Örneğin kartine her girişinde "kek" alan bir öğrenci "kek" ifadesini kartine yerine kullanmaktadır. Kartine görsel istediğinde kartin ifadesi yerine "kek" diyen öğrencinin bu kullanımı tipik olmayan dil kullanımdır.

Ekolali

Başkaları tarafından kullanılan kelime ve cümleleri hecesiz veya daha sonra tekrarlama şeklindedir. Ekolali sergileyen bir öğrenci tekrarları bir kelimeyi yitirerek görüyor olabilir ya da daha önce yaşadığı stresli bir duruma benzer bir durumda karşılaştığında o anki ortamda duyduğu kelime ve cümleleri tekrarlıyor olabilir.

ÖRNEK OLAY

Ömer Öğretmen sene başında öğrencileriyle birlikte belirlediği sınıf kurallarını yazılı hale getirip herkesin görebileceği bir şekilde sınıf panosuna asmıştır. Belirlenen kurallar arasında "Dersi sessiz bir şekilde dinleyelim." ve "Konusmak istediğimizde parmak kaldırarak söz isteyelim." yer almaktadır. Ömer Öğretmen Fen Bilgisi dersinde grup etkinliğine dayalı bir ders planlamıştır. Etkinlik sırasında OSB olan öğrencisi Umur grup arkadaşlarıyla çalışırken konuşmak istediği anlarda parmak kaldırıp öğretmenden söz hakkı istemektedir. Ömer Öğretmen Umur'a parmak kaldırmasına gerek olmadığını, grup içinde konuşmak istediğinde arkadaşlarının sözünü kesmeden konuşabileceğini belirtse de Umur etkinlik süresince parmak kaldırmaya devam etmiştir.

Örnek olaya göre sizce Umur grup etkinliğinde neden parmak kaldırıyor?
Bu duruma yönelik Ömer Öğretmene öneriniz nedir?

SÖZ SÖZÜ

Aşağıda yer alan olumlu geri bildirim sunma türlerine sınıf içinde kullanılabilecek örnek cümleler söyleyiniz.

Devranı açıkça tanımlayan geri bildirim

.....

Devranı açıkça tanımlamayan geri bildirim

.....

Öğrencinin çabasını öğrenciyi belirten geri bildirim

.....

ÖRNEK
DEKS İÇİ ETKİNLİK ÇÖZÜŞÜ

Şekilde ders içi bir etkinlik çözülmesi yer almaktadır. Söz konusu etkinlik çözümleri sıfırdan beden eğitimi ve oyun dersine geçiş kolaylaştırmak için hazırlanmıştır. Çözümde dene geçiş sürecinde gerçekleştirilmesi gereken basamaklar anlatılır. İfadeleyle yazılarak sıralanmıştır.

BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİNE GEÇİŞ SÜRECİ		
	YAPIM	YAPILAN
Öğretmen beden eğitimi ve oyun dersini gösterir.		
Öğrenciler dinler.		
Öğrenciler sorar.		
Öğretmen sorulara cevap verir.		
Öğrenciler sorar.		
Öğretmen sorulara cevap verir.		
Öğrenciler sorar.		
Öğretmen sorulara cevap verir.		
Öğrenciler sorar.		
Öğretmen sorulara cevap verir.		

Örnek ÖDS Kayıt Formu

Gösterilen Öğrencinin Adı-Soyadı:		Tarih:		
Gösterilen Öğrencinin Adı-Soyadı:		Tarih:		
Gösterilen Başlangıç Saati:		Tarih:		
Gösterilen Bitiş Saati:		Tarih:		
Saat	Yer	Devranın Öncesi (Önce)	Devranın	Devranın Sonrası (Sonra)

Önemli!!!
OSB olan bazı öğrencilerde ışığa karşı hassasiyet görülebilmektedir. Floresan lambaların fark edilmeden kapatılması OSB olan bazı öğrenciler için ayın yapıcı olabilir.

Bu nedenle floresan lambaların kapatma plakalarının kullanılması önerilmektedir. Mümkünse floresan yerine yüksek ışık veremeyen ve doğal ışık yayan ampuller tercih edilmelidir.

Yandaki görselde hassasiyeti önlemek amacıyla plakayla kaplanmış floresan lamba örneği yer almaktadır.



2.6.8 Üçüncü aşamada kullanılan veri toplama araçları

Deneyisel süreçte K-BÜSYEP'in etkililiğinin sınanması amacıyla kullanılan BSY-BT (EK-4), SYF (EK-5), PED-F (EK-6), PD-F (EK-7) ve ÖA-DBF (EK-15) araştırmanın ikinci aşaması kapsamında hazırlanmıştır. Söz konusu veri toplama araçlarının hazırlık sürecine ilişkin ayrıntılı açıklamalara araştırmanın ikinci aşamasında 2.5.2 başlığı altında ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. Bu başlık altında veri toplama araçlarının tanıtılmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.6.8.1 Ön-test, son-test ve kalıcılık testi uygulamasının veri toplama araçları

K-BÜSYEP'in sınıf öğretmenliği adaylarının bilgi düzeyleri üzerindeki etkisini sınamak üzere gerçekleştirilen deneysel çalışmanın ön-test ve son-test verilerinin toplanmasında BSY-BT (EK-4) ve SYF (EK-5) kullanılmıştır. BSY-BT (EK-4), K-BÜSYEP'in içeriğine ve kazanımlarına dayalı olarak hazırlanmış 60 maddeden oluşan çoktan seçmeli bir bilgi testidir. BSY-BT (EK-4), deney ve kontrol grubunda uygulanan ön-test ve son-teste ilişkin verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Bununla birlikte deney grubuna uygulanan kalıcılık testinin verilerinin toplanmasında BSY-BT (EK-4) kullanılmıştır.

SYF (EK-5), K-BÜSYEP'in içeriğine ve kazanımlarına dayalı olarak hazırlanmış yedi sınıf yönetimi senaryosu ve her senaryoya ilişkin açık uçlu ikişer sorudan oluşan bir soru formudur. Senaryolar ve sorular, araştırmanın birinci aşamasında kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin anlattığı sınıf içi durumlara ve alanyazına dayalı olarak hazırlanmıştır.

ÖA-DBF (EK-15), eğitim paketinin deneysel aşamasının deney ve kontrol grubu katılımcıları olan sınıf öğretmenliği adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

2.6.8.2 Eğitim paketi uygulamasına ilişkin katılımcı görüşlerinin belirlenmesinde kullanılan veri toplama araçları

K-BÜSYEP'in uygulamasının sonrasında deney grubunda yer alan katılımcıların eğitim paketine ve uygulamanın bileşenlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla PED-F (EK-6) ve PD-F (EK-7) hazırlanmıştır. PED-F (EK-6), öğretmen adaylarının eğitim paketine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan 13 maddeden oluşan dördümlük likert tipi bir soru formudur. PD-F (EK-7) ise öğretmen adaylarının eğitime ilişkin bileşenleri (ör., ortam, zaman, eğitimci, araç-gereçler vb.) değerlendirmelerini amaçlayan 12 maddeden oluşan dördümlük likert tipi bir soru formudur. Veri toplama araçları “2.5.2 Deneysel aşamanın veri toplama araçlarının hazırlanması” başlığında ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.6.9 Deneysel süreç

Araştırmanın üçüncü aşaması, araştırmanın iki aşamasında hazırlanan K-BÜSYEP'in uygulanmasına ve etkililiğinin sınanmasına ilişkin deneysel süreçten oluşmaktadır. Deneysel süreç; ön-test, son-test, kalıcılık testinin ve deneysel işlemin uygulanması ve katılımcı görüşlerinin belirlenmesine yönelik işlem basamaklarından oluşmaktadır. Deneysel sürece ilişkin işlem basamakları izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.6.9.1 Deneysel sürece hazırlık

Deneysel süreç öncesinde araştırmanın tüm aşamalarını kapsayacak şekilde birtakım hazırlıklar yapılmıştır. Bu hazırlıklara ilişkin açıklamalar “2.6 Araştırmanın Üçüncü Aşaması: Deneysel Süreç” başlığında ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.6.9.2 Deneysel sürecin uygulanması

Deneysel süreç, deney ve kontrol grubuna veri toplama araçlarının uygulanması ve K-BÜSYEP'in eğitim oturumlarını kapsayan deneysel işlem basamaklarından oluşmaktadır. Deneysel sürece ilişkin hazırlıkların tamamlanmasının ardından K-BÜSYEP'in uygulamasını içeren deneysel sürece başlanmıştır. Deneysel süreç 30.10.2023-15.11.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. İzleyen başlıklarda deneysel işlem basamaklarına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.6.9.2.1 Ön-testlerin uygulanması

Araştırmanın ön-testleri deney ve kontrol grubuna 30.10.2023 tarihinde eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Deney grubunun ön-test verilerinin toplandığı oturum araştırmacı tarafından gerçekleştirilirken kontrol grubuna ön-test uygulanmasında kontrol grubu katılımcılarının öğrenim gördüğü temel eğitim bölümü sınıf eğitimi anabilim dalında görev yapan bir öğretim üyesinden destek alınmıştır. Destek sunan öğretim üyesi araştırmacı tarafından hazırlanan yönergeye dayalı olarak kontrol grubuna ön-test ve son-testin uygulanmasını sağlamıştır. Ön-test uygulamasında sırasıyla ÖA-DBF (EK-15), SYF (EK-5) ve BSY-BT (EK-4) uygulanmıştır. ÖA-DBF'nin (EK-15) doldurulması için katılımcılara 20 dk. süre verilmiştir. Ardından 50 dk. süre verilerek katılımcılara SYF (EK-5) uygulanmıştır. Tüm katılımcıların SYF'yi (EK-5) tamamlanmasının ardından 10 dk. ara verilmiştir. Verilen aranın ardından 60 dk. süre verilerek katılımcılara BSY-BT

(EK-4) uygulanmıştır. Tüm katılımcılar verilen süreler kapsamında veri toplama araçlarını doldurmayı tamamlamıştır.

2.6.9.2.2 Deneysel işlemin uygulanması

Ön-testlerin deney ve kontrol grubuna uygulanmasının ardından K-BÜSYEP'in deney grubuna uygulanması sürecini kapsayan deneysel işlem 01.11.2023 tarihinde 37 öğretmen adayının katılımıyla başlamıştır. Deneysel işlem kapsamında deney grubu katılımcılarına K-BÜSYEP'in eğitim oturumları sunulmuştur. Eğitim oturumlarında ders materyali olarak hazırlanan PowerPoint sunuları ve her katılımcı için basılı hale getirilen Eğitim Kitapçıkları kullanılmıştır.

K-BÜSYEP'in uygulama süreci, ön-test ve son-test verilerinin toplandığı oturumlar hariç 13 oturum ve toplam 660 dk. sürmüştür. Oturum günleri ve saatleri deney grubu katılımcılarının ders saatlerinin dışında uygun oldukları zamanlara göre planlanmıştır. Oturumların süresi öğretimi yapılan bölümün içerik yoğunluğuna göre farklılık göstermiştir. Tablo 2.10'da deneysel işlemin uygulanma sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.10

Deneysel İşlemin Uygulanma Süreci

Eğitim Paketinde Öğretimi Yapılan Bölüm	Oturum Sayısı	Toplam Süre (dk)
Bölüm 1: Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Özellikleri	3	130
Bölüm 2: Sınıf Kurallarının Belirlenmesi ve Öğretimi	1	50
Bölüm 3: Sınıf Rutinleri Oluşturma ve Sürdürme	1	35
Bölüm 4: Sınıf ve Okul İçi Geçişlerin Desteklenmesi	1	35
Bölüm 5: Kaynaştırma Uygulamalarında Fiziksel Düzenlemeler	1	35
Bölüm 6: Akademik Erişimi ve Katılımı Destekleme	1	55
Bölüm 7: Kaynaştırma Uygulamalarına Sosyal Kabul ve İş Birliğinin Desteklenmesi	1	115
Bölüm 8: Sosyal Becerilerin Desteklenmesi	1	65
Bölüm 9: Sınıfta Davranış Yönetimi	3	140

Eğitim oturumları deney grubu katılımcılarının öğrenim gördüğü fakülte binasındaki üç farklı derslikte gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda K-BÜSYEP'in içeriğinden hazırlanan PowerPoint sunuları için sınıflarda bulunan akıllı tahtalar kullanılmıştır. Oturumların tümü Samsung marka bir tablet aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı her oturum öncesi gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Bu düzenlemeler oturumlara başlamadan önce fiziksel ortamın kontrol edilmesi (ör., ses, ışık, sıcaklık vb.), video kayıt cihazının konumlandırılması, akıllı tahtadan öğretimi yapılacak içeriğe ait sunumun açılması ve yoklama alınması yönünde olmuştur.

Eğitim oturumlarında PowerPoint sunularıyla görselleştirilen içeriğin sözlü sunumu yapılmıştır. Sunumlarda ele alınan kuramsal bilgiler; örnekler, senaryolar ve sınıf içi uygulamalarla desteklenmiştir. Eğitim Kitapçığında yer alan formlar ve “Sıra Sizde” kısımları aracılığıyla öğretmen adaylarının aktif şekilde katılım sağladığı uygulamalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Sunum sırasında ve sonrasında öğretmen adaylarından gelen sorular açık ve anlaşılır şekilde yanıtlanmıştır. Her oturum sonrası katılımcıların dinlenmesi ve dikkatlerini toplaması için 10’ar dakikalık aralar verilerek çay, kahve ve atıştırmalıklar ikram edilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan 35 katılımcıya deneysel süreçte deneysel işlem uygulanmamıştır. Araştırmanın tamamlanmasının ardından etik eşitleme yapılması amacıyla kontrol grubu katılımcılarına K-BÜSYEP'in içeriğinin sunulmasına ilişkin çevrim içi eğitim oturumlarının düzenlenmesi amaçlanmıştır. Kontrol grubu katılımcılarının oturumların gerçekleştirilmesini istedikleri gün ve saatlerin belirlenmesi amacıyla katılımcılarla iletişim kurulmuştur. Ancak katılımcılar oturumların düzenleneceği gün ve saatler konusunda fikir birliği sağlayamadığı için hedeflenen çalışma gerçekleştirilememiştir.

2.6.9.2.3 Son-testlerin uygulanması

Deneysel işlemi içeren eğitim oturumlarının tamamlanmasının ardından çalışma grubuna son-testler uygulanmıştır. Araştırmanın son-testleri deney ve kontrol grubuna 15.11.2023 tarihinde eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Son-testler deney grubuna araştırmacı tarafından uygulanırken kontrol grubunun son-testleri ön-test uygulamasında destek sunan öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Son-test uygulamasında sırasıyla SYF (EK-5) ve BSY-BT (EK-4) uygulanmıştır. Ön-test uygulamasında olduğu gibi SYF'nin

(EK-5) doldurulması için katılımcılara 50 dk. süre verilmiştir. Tüm katılımcıların SYF'yi (EK-5) tamamlanmasının ardından 10 dk. ara verilmiştir. Verilen aranın ardından 60 dk. süre verilerek katılımcılara BSY-BT (EK-4) uygulanmıştır. Tüm katılımcılar verilen süreler kapsamında veri toplama araçlarını doldurmayı tamamlamıştır.

2.6.9.2.4 Eğitim paketine ilişkin katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi

K-BÜSYEP'in eğitim oturumlarına ve veri toplama sürecine katılım gösteren deney grubu katılımcılarının K-BÜSYEP'e ve bileşenlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla veri toplanmıştır. Son-testlerin uygulandığı gün son-testlerin tamamlanmasının ardından verilen 10 dk. ara sonrasında katılımcılardan PED-F (EK-6) ve PD-F'yi (EK-7) yanıtlamaları istenmiştir. Her iki form için toplam 30 dk. süre verilmiştir. Tüm katılımcılar verilen süre kapsamında formları doldurup tamamlamışlardır.

2.6.9.2.5 Kalıcılık testinin uygulanması

K-BÜSYEP'in sınıf öğretmenliği adaylarının bilgi düzeyleri üzerindeki etkililiğinin sınanmasına ilişkin yürütülen deneysel çalışmaya ilişkin eğitim oturumlarının ve son-test uygulamasının tamamlanmasının ardından kalıcılık testi için veri toplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın son-test uygulamasından altı hafta sonra deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına BSY-BT (EK-4) uygulanarak kalıcılık testi verisi toplanmıştır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra K-BÜSYEP'in eğitim oturumlarına ve veri toplama sürecine katılım gösteren deney grubu katılımcılarına "Katılım Belgesi" (EK-16) verilerek teşekkür edilmiştir.

2.6.10 Araştırmanın üçüncü aşamasına ilişkin verilerin analizi

Araştırmanın üçüncü aşamasında yürütülen deneysel çalışmada BSY-BT (EK-4) aracılığıyla nicel veriler toplanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan SYF'den (EK-5) elde edilen nitel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan puanlama anahtarı kullanılarak sayısallaştırılmış ve nicel veri elde edilmiştir. BSY-BT (EK-4) ve SYF (EK-5) aracılığıyla elde edilen nicel verilerin analizi öncesinde deney ve kontrol grubunun verileri ayrı ayrı olmak üzere iki farklı Microsoft Excel dosyasına aktararak sayısal kodlamalar yapılmıştır. BSY-BT (EK-4) için her bir katılımcının maddelere verdiği yanıtlar aktarılırken doğru yanıtlar "1", hatalı veya boş yanıtlar "0" olarak kodlanmıştır. SYF (EK-5) için puanlama anahtarıyla değerlendirilip çözümlenen veriler

sayısallaştırıldıktan sonra puanlar Microsoft Excel dosyasına aktarılmıştır. Tüm verilere ilişkin sayısal kodlamaların tamamlanmasının ardından söz konusu dosyalar IBM SPSS 25.0 versiyonuna aktarılarak analiz gerçekleştirilmiştir.

Verilerin aktarılmasında ve puanlanmasında hata riskini azaltmak amacıyla bazı önlemler alınmıştır. Tüm veri toplama araçları için puanlama anahtarı hazırlanmıştır. BSY-BT (EK-4), PED-F (EK-6) ve PD-F (EK-7) için veri girişinde hatayı önlemek amacıyla farklı zamanlarda farklı veri giriş dosyası üzerinden tekrar kodlama yapılmıştır. Farklı dosyalar üzerine kodlanan veriler karşılaştırılmış ve kodlama hatasının olmadığı görülmüştür. SYF'nin (EK-5) puanlanmasında kullanılmak üzere "SYF Puanlama Anahtarı" hazırlanmıştır. Söz konusu puanlama anahtarına ilişkin "sınıf eğitimi" ile "ölçme ve değerlendirme" alanlarından beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüş ve önerilere dayalı olarak puanlama anahtarına son şekli verilmiştir. Bununla birlikte SYF'nin (EK-5) açık uçlu soruları içermesi nedeniyle verilerin puanlamasına ilişkin puanlayıcılar arası güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda SYF'ye (EK-5) ilişkin olarak tüm çalışma grubundan %30 oranında rastgele seçilen 22 adet form araştırmadan bağımsız bir uzman tarafından "SYF Puanlama Anahtarı" kullanılarak yeniden değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından değerlendirilen verilerin puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi aracılığıyla analiz edilmiş ve iki puanlayıcının puanları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Araştırmada kullanılan değişkenlerin normal dağılıma yakın olduğu görülmesine rağmen puanlayıcılar arasındaki tutarlılığın test edilmesi sırasında seçilen alt örneklemin 30'dan küçük olması, söz konusu sınamada parametrik test istatistiklerinin güvenilir şekilde kullanılmasına engel olmaktadır. Bu nedenle puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamasında parametrik olmayan bir eşlenik örneklem testi olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır (Karagöz, 2019). Puanlayıcılar arası güvenilirlik çalışmasının bulgularına araştırmanın bulgular kısmında yer verilmiştir.

BSY-BT (EK-4) ve SYF'nin (EK-5) analizine ilişkin değişkenlerin normallik varsayımlarının belirlenmesi için normallik testi analizi yapılmıştır. Nicel verilerde normallik varsayımları hangi istatistik yöntemi kullanılarak verilerin analiz edileceğini belirlemek açısından önemlidir. Puanların normalliğinin incelenmesinde örneklem büyüklüğü referans alınmaktadır. Örneklem sayısının 30'dan fazla olması durumunda

Kolmogorov-Smirnov, 30'dan az olması durumunda Shapiro-Wilk Testi kullanılır. Bazı çalışmalarda her iki testin bir arada kullanıldığı da görülmektedir (Büyüköztürk, 2019). Araştırmanın örneklem büyüklüğü (çalışma grubu) ($N=72$) $n>30$ olmakla birlikte BSY-BT (EK-4) ve SYF'ye (EK-5) ilişkin ön-test ve son-test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testleri aracılığıyla belirlenmiştir. Gerek Kolmogorov-Smirnov gerekse Shapiro-Wilk Testi istatistikleri doğrultusunda değişkenlerin %5 anlamlılık düzeyinde normal dağılıma uyduğu görüldüğü ($p>0.05$) için verilerin analizinde normal dağılım koşullarında daha güvenilir oldukları bilinen parametrik test tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir (Karagöz, 2019). Araştırma kapsamında analizi gerçekleştirilen tüm verilerin çözümlenmesinde (p) “.05” anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü aşamasına ait olan “Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların BSY-BT (EK-4) ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” ve “Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların SYF (EK-5) ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorularına yanıt bulmak için BSY-BT (EK-4) ve SYF (EK-5) aracılığıyla toplanan nicel veriler parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir.

İki grup arasındaki farkların sınanması için Bağımsız Örneklem T-Testi, aynı grup için ön-test ve son-test aşamaları arasındaki farkların sınanması için ise Eşlenik Örneklem T-Testinden yararlanılır (Karagöz, 2019). Bu doğrultuda deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test aşamasında BSY-BT (EK-4) ve SYF (EK-5) puanı bakımından farkını ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Deneysel işlem (eğitim paketinin uygulanması) sonrası grupların kendi içinde ön-test ve son-test puanı bakımından farkını ortaya koymak ve deney grubu katılımcılarının son-test ve kalıcılık testi arasındaki farkı sınamak amacıyla Eşlenik Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Bağımlı bir örneğe ait bir değişkenin diğerinden farklı olup olmadığını sınamak amacıyla birbirine çok benzer özelliklere sahip iki örnek ele alınır. Söz konusu ölçütlere göre belirlenen örneklere eşlenik örnekler (eşlenik çift) denir. Aynı değişkenden iki ayrı koşul veya durumda elde edilen veriler eşlenik çift örneği oluşturur (Karagöz, 2019).

Araştırmanın üçüncü aşamasına ait olan “Deney grubunda yer alan katılımcıların K-BÜSYEP’in uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak için katılımcıların PED-F (EK-6) ve PD-F’ye (EK-7) verdikleri yanıtların frekans dağılımları analiz edilmiştir. PED-F (EK-6) ve PD-F (EK-7) aracılığıyla elde edilen nicel verilerin analizi öncesinde tüm veriler Microsoft Excel dosyasına aktarılarak sayısal kodlamalar yapılmıştır. PED-F (EK-6) ve PD-F (EK-7) dörtlü likert tipi maddelerden oluştuğu için her bir katılımcının maddelere verdiği yanıtlar en az “1”, en çok “4” olacak şekilde kodlanmıştır. Tüm verilere ilişkin sayısal kodlamaların tamamlanmasının ardından söz konusu dosyalar IBM SPSS 25.0 versiyonuna aktarılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

3 BULGULAR

Bu bölümde karma yöntem araştırmalarından çok aşamalı karma desenle yürütülen araştırmanın aşamalarını oluşturan birinci aşama ve üçüncü aşamaya ilişkin bulgular ele alınmıştır. Bulgular başlığında ilk olarak araştırmanın birinci aşaması olan gereksinim belirleme çalışması kapsamında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel bulgular ve belge incelemesinden elde edilen nicel bulgular ele alınmıştır. Ardından araştırmanın üçüncü aşamasını oluşturan deneysel çalışma kapsamında toplanan etkililik verilerini ve öğretmen adaylarının görüşlerini içeren nicel bulgular ele alınmıştır.

3.1 Birinci Aşama: Gereksinim Belirleme Aşamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci aşamasının bulguları, sınıf öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler ve belge incelemesi yoluyla elde edilen nicel verilerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında K-BÜSYEP'in içeriğini oluşturacak gereksinimlerin belirlenmesi amacıyla kaynaştırma uygulaması yürüten 11 sınıf öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analizle analiz edilerek araştırmanın nitel bulgularını oluşturan tema, alt-tema ve kodlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte genel eğitimdeki öğretmen yetiştirme programlarına ve genel eğitim öğretmenlerine yönelik yazılmış sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen belge incelemesinde 2006-2021 yılları arasında basılmış 38 adet sınıf yönetimi ders kitabı betimsel analiz yoluyla incelenmiş ve nicel bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın birinci aşaması olan gereksinim belirleme aşamasına ilişkin bulgular yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bulgular ve belge incelenmesine ilişkin bulgular sıralamasıyla izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.1.1 Yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bulgular

Bu başlık altında kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular ele alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimine ilişkin deneyimleri, zorlandıkları durumlar ve bu zorlukların giderilmesine yönelik önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda kullandıkları sınıf yönetimi uygulamaları belirlenmiştir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflara yönelik hazırlanacak sınıf yönetimi eğitim paketine ilişkin öğretmenlerin gereksinimleri belirlenmiş ve önerileri alınmıştır.

Görüşmelerden elde edilen bulgular; (1) öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlandıkları durumlar, (2) öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara ilişkin önerileri, (3) öğretmenlerin sınıf yönetiminde tercih ettikleri uygulamalar, (4) öğretmenlerin sınıf yönetimi eğitim programının içeriğine ilişkin tercihleri olmak üzere dört ana tema altında sunulmuştur. Sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin tema ve alt-temalar Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1

Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Tema ve Alt-Temalar

Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Zorlandıkları Durumlar
Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaşadıkları zorluklar
Öğrencilerin davranışlarından kaynaklanan zorluklar
Ailelerle ilişkili zorluklar
Pandemi sonrası yaşanan sınıf içi zorluklar
Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Öğretmenlerin Önerileri
Öğretmenlerin GY olan öğrencilere ilişkin bilgi gereksinimlerinin desteklenmesi
Ailelere ilişkin öneriler
Eğitim sistemine ilişkin öneriler
Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Uygulamalar
Sınıf kurallarının, rutinlerin öğretimi ve takibine yönelik uygulamalar
Sınıf içi ilişkileri desteklemeye yönelik uygulamalar
Problem davranışların yönetimine yönelik uygulamalar
Olumlu davranışları desteklemeye yönelik uygulamalar
Geçişlerin sağlanmasına yönelik uygulamalar
Akademik katılımı desteklemeye yönelik uygulamalar
Aileyle iletişim kurma ve iş birliği yapmaya yönelik uygulamalar
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Tercihleri

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilere ilişkin bulgular sunulurken doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar verilirken öğretmenlerin o ifadeleri belirtme oranına bağlı olarak “tamamı, çoğunluğu, yarıya yakını, az bir kısmı” gibi ifadeler kullanılmıştır. Bu ifadelerden “tamamı” 11 öğretmeni, “çoğunluğu” 7-10 öğretmeni, “yarıya yakını” 4-6 öğretmeni, “az bir kısmı” 1-3 öğretmeni temsil etmektedir.

3.1.1.1 Öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlandıkları durumlar

Kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlere sınıf yönetiminde zorlandıkları durumlar sorulmuştur. Tablo 3.2’de yer aldığı gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin ifade ettikleri zorluklar; öğrencilerin davranışlarından kaynaklanan zorluklar (9), kaynaştırma uygulamalarına ilişkin zorluklar (8), ailelerle ilişkili zorluklar (7) ve pandemi sonrası yaşanan sınıf içi zorluklar (7) alt-temalarıyla öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlandıkları durumlar temasını oluşturmuştur.

Tablo 3.2

Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Zorlandıkları Durumlar

Alt-Temalar
Öğrencilerin davranışlarından kaynaklanan zorluklar
Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin zorluklar
Pandemi sonrası yaşanan sınıf içi zorluklar
Ailelerle ilişkili zorluklar

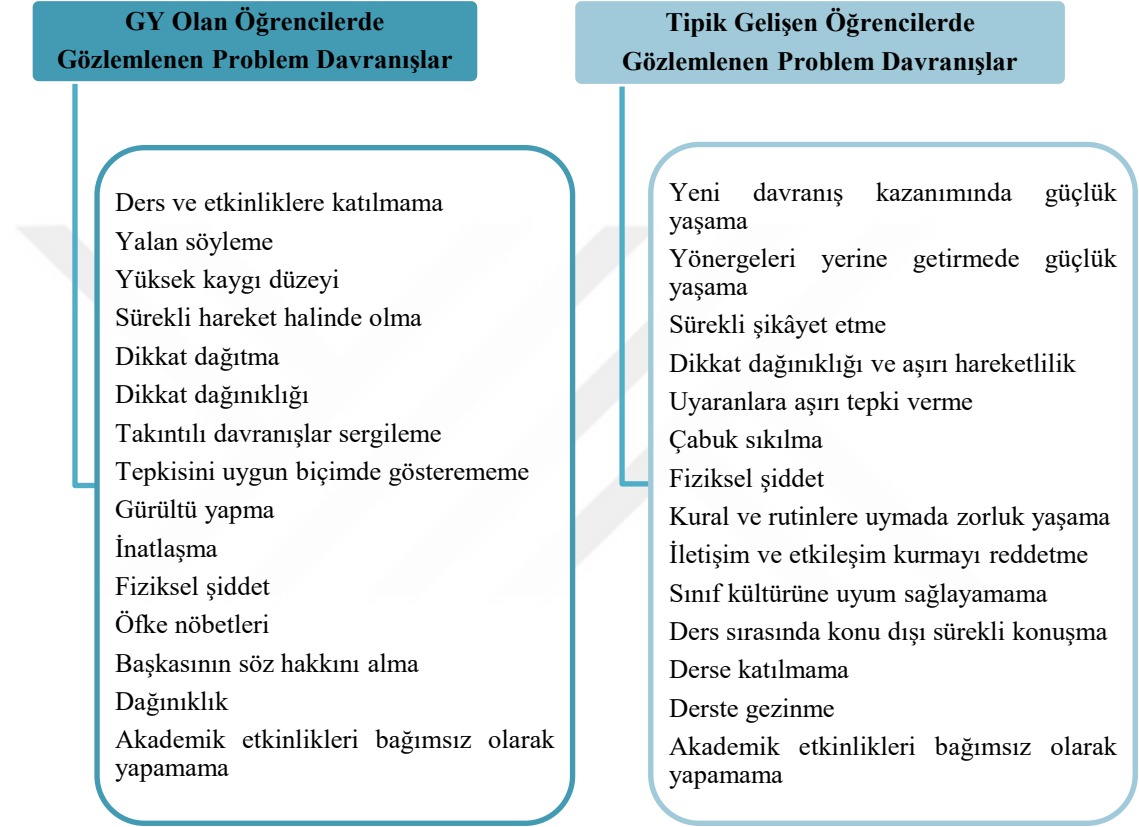
3.1.1.1.1 Öğrencilerin davranışlarından kaynaklanan zorluklar

Öğretmenler sınıf yönetiminde zorlandıkları durumları dile getirirken öğrencilerin davranışlarından kaynaklanan zorluklara değinmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu (7) hem GY olan öğrencilerde hem de tipik gelişen öğrencilerde problem davranış gözlemlediklerini dile getirirken iki öğretmen sadece tipik gelişen öğrencilerde gözlemlenen problem davranışlardan söz etmiştir. Öğretmenlerin sınıflarındaki hem tipik

gelişen hem de GY olan öğrencilerinin problem davranışlarına yönelik gözlemlerine ilişkin verilere Şekil. 3.1’de, verilerden alıntılara ise izleyen paragraflarda yer verilmiştir.

Şekil 3.1

Öğrencilerde Gözlemlenen Problem Davranışlar



Derya Öğretmen sınıf yönetiminde zorlandığı durumlardan söz ederken GY olan öğrencisiyle ilgili zorlandığı durumu

Kaynaştırma öğrencimizde sıkıntı çekiyoruz. Ona ulaşmakta zorlanıyoruz. Onun hem akademik olarak hem davranışsal olarak sorunları var. İşte yalan söyleme gibi ne bileyim derslere katılmama gibi kendini çekme gibi. İşte bir resim yapıyoruz, katılmıyor. İşte ne bileyim bir kâğıt katlama çalışması yapıyoruz. İşte ‘Ben yapmıyorum.’ diyor veya yapıyor ondan sonra götürüyor, çöpe atıyor.

sözleriyle dile getirmiştir. Faruk Öğretmen “Şu anda sınıfımda bulunan öğrenci otizm başlangıcı diye tanılanmış ama sınıfa uyum sağlaması çok zor. Çocuk çünkü kendisi çok bağımsız ve sürekli hareket halinde olduğu için sınıfın bütün konsantrasyonunu bozuyor.”

sözleriyle GY olan öğrencisinin problem davranışlarından söz etmiştir. Gülay Öğretmen GY olan öğrencisinin sergilediği problem davranışları izleyen sözlerle örneklendirmiştir:

Valla şimdi şöyle söyleyeyim her derste genel olarak bir kendi kendine garip sesler çıkarma, anlamsız sesler çıkarma zaten otizm, otistik çocuklarda var. Buna asla engel olamıyoruz. Yani buna hiçbir şekilde engel olamıyoruz. İşte önünde kitap var, kalem var. Mesela kalemi alıp birden sıraya vurmaya başlıyor. Ritmik sesler çıkarıyor.

Gülay Öğretmen problem davranışların sadece sınıftaki GY olan öğrencide olmadığını, tipik gelişen öğrencilerinin de çeşitli problem davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Gülay Öğretmen tipik gelişen öğrencilerinin yönergeleri yerine getirmede yaşadığı güçlüğü sınıf yönetiminde onu zorlayan bir durum olduğunu ifade etmiş ve bu zorlayıcı durumu izleyen sözlerle özetlemiştir:

Ya şu an çocuklarda benim en zorlandığım, yönergeleri tek, ilk söylendiğinde algılayamıyorlar. Ya da her şeyi tek tek söylemem gerekiyor, yani tane tane. Sanki böyle hani programlanmış bilgisayar oyunu gibi. Ya bu sınıf yönetiminde gerçekten bu konularda çok fazla zorlanıyorum.

Hande Öğretmen de öğrencilerinde gözlemlediği problem davranışları “Çocuklarda ciddi anlamda dikkat dağınıklığı ve aşırı hareketlilik, böyle uyaranlara fazlasıyla tepki verme ya da işte ders esnasında kontrolü kaybetme, o anda dağılma, başka şeylerle ilgilenme, dersin düzenini bozma gibi davranışlar gözlemliyorum.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.1.1.2 Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin zorluklar

Öğretmenler sınıf yönetimine ilişkin yaşadıkları zorlukları dile getirirken aynı zamanda kaynaştırma uygulamalarında zorlandıkları durumları da ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu (8) kaynaştırma uygulamalarına ilişkin zorluk yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin dile getirdiği söz konusu bu zorluklar, GY olan öğrencilere ilişkin bilgi eksikliği hissetme (7) ve GY olan öğrenciye öğretim için vakit ayıramama (4) şeklindedir. GY olan öğrencilere ilişkin bilgi eksikliği hissettiğini dile getirirken Gülay Öğretmen görüşlerini “Otizm çok farklı bir şey hani. Çok bireysel olarak da farklılıklar gösterebiliyor. Deneye yanıla çözüm üretmeye çalışıyorum ama yeterli olduğumu düşünmüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Hande Öğretmen “Bir sürü alan var bu konuda. Otizmlili olabiliyor ya da farklı sıkıntısı olan oluyor. Ama biz üniversitede bunun yeterince

bence eğitimini almadık.” sözleriyle sınıf öğretmenliği lisans programının GY olan öğrencilere ilişkin gerekli bilgiyi sağlayamadığını vurgulamıştır.

Derya Öğretmen GY olan öğrenciye öğretim için vakit ayıramadığını “O çocuğa özel bir vakit ayıramıyorum. Ayırdığım zaman diğer çocukların hakkını yemiş oluyorum. Ya öyle hissediyorum, ki öyle de. Ayırmadığım zaman vicdanen kendimi rahatsız hissediyorum. O çocuk da bu sınıfın öğrencisi.” sözleriyle dile getirmiştir. İlayda Öğretmen de GY olan öğrenciye zaman ayırma konusuna “Ona çok faydalı olamıyorum, yani daha çok vakit ayırmam gerekiyor ona ama diğer öğrenciler ve müfredat olduğu için. E tabi bir de diğerlerinde de bi hareket. Ben onun yanına gittiğimde onlar boş kalıyor.” sözleriyle değinmiştir.

Burak Öğretmen müfredatın yoğun olması nedeniyle GY olan öğrencisiyle gerçekleştirdiği öğretimsel çalışmaların olumsuz etkilendiğini ve öğrencisine yeterli vakti ayıramadığını “Dördüncü sınıf öğretmeni olarak yetişmemiz gereken bir müfredat var ve ağır da. Yani ama işte kaynaştırma öğrencim de destek eğitimi almasına rağmen yavaş yavaş işte ikinci grup harflere geçebildi. Sınıf içinde de çok ilgilenemiyorum.” sözleriyle belirtmiştir.

3.1.1.1.3 Pandemi sonrası yaşanan sınıf içi zorluklar

Öğretmenler Covid-19 pandemisinin sınıf içinde meydana getirdiği olumsuz etkilerden söz etmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu (7) Covid-19 pandemisi sonrası okula dönen öğrencilerde davranış ve iletişimle ilgili sorunların oluştuğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin pandemi sonrası öğrencilerinin davranışlarına ve iletişim özelliklerine ilişkin gözlemleri; kurallara uymada zorluk yaşama (4), geçişlerin aksaması (3), dikkat dağınıklığı ve aşırı hareketlilik (3), öğrencilerin derste konu dışı konuşması (2), öğrencilerin ders sırasında başka şeylerle ilgilenmesi (2), öğrenciler arasındaki iletişimin ve ilişkilerin bozulması (2), öğrencilerin uyarılara fazla tepki vermesi (1) şeklindedir. Gülay Öğretmen pandemi sonrası geçişlerle ilgili yaşadığı zorluğu “Hani zili duyuyor ama derse girmesi gerektiğini unutuyor o an, dalıyor. Çıkıp dışarıdan seslenip, çocuk falan topluyorduk biz.” örneğiyle açıklamıştır.

Hande Öğretmen pandemi sonrası öğrencilerinin davranışlarında gözlemlediği değişiklikleri aşağıdaki sözlerle özetlemiştir:

Özellikle bu pandemi döneminde uzaktan eğitimden sonra tekrar yüz yüze eğitime geçince çocuklarda ciddi anlamda dikkat dağınıklığı ve aşırı hareketlilik, böyle uyarılara fazlasıyla tepki verme ya da işte ders esnasında kontrolü kaybetme, o anda dağılma, başka şeylerle ilgilenme, dersin düzenini bozma gibi davranışlar gözlemliyorum.

Jale Öğretmen de pandeminin öğrenci davranışları üzerindeki etkisini açıklarken özellikle iki noktaya vurgu yapmıştır. Bunlardan birisi özellikle pandemi sonrasında öğrencilerde çeşitli problem davranışların ortaya çıkması, diğeri ise öğrenciler arasında akran zorbalığının görülmeye başlamasıdır. Jale Öğretmen bu durumu “Öğrenciler birbirlerine karşı tamamen koptu, iletişim bozuldu. Ufak bir problemde çatışmalar, süre gelen zamanda arkadaş zorbalığı ortaya çıktı.” sözleriyle açıklamıştır.

3.1.1.1.4 Ailelerle ilişkili zorluklar

Ailelerle ilişkili etmenlerin öğretmenlerin çoğunluğu (7) tarafından sınıf yönetiminde zorlanılan durumlar arasında ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenler sınıf yönetiminde ailelerle ilişkili olarak karşılaştıkları zorlukları; ailelerle fikir birliği sağlayamama (4), ailelerle iş birliği sağlayamama (2) ve ailelerin eğitime ve sınıfa müdahale etmesi (1) olarak belirtmişlerdir.

Burak Öğretmen tanı sürecinde GY olan öğrencisinin ailesiyle fikir birliği sağlayamadığını belirtmiş ve bu durumu izleyen sözlerle ifade etmiştir:

Ben tekrar bu sene bir Rehberlik Araştırma Merkezi yönlendirmesi yaptım ailesiyle görüşerek. Tekrar çocuğu bir ön incelemeye aldıklarında veliye eğer bir değerlendirme yaparsak işte orta düzeyde zihinsel engelli raporu çıkabilir bilgisi verilmiş. Ne dersiniz demiş? Veli de o zaman ben bunu istemiyorum diye beyan vermiş. Orta düzeyde olduğu zaman da kaynaştırma eğitimi tekrar tabi ele alınması gerekiyor.

İlayda Öğretmen aileyle fikir birliği sağlayamadığını ve bunun sonucunda ailesi istemediği için öğrencisinin GY tanısı olduğuna ilişkin diğer öğrencilere ve ailelerine bilgi veremediğini belirtip bu durumun yarattığı zorluğu “Kaynaştırma öğrencimiz vuruyor, gülüyor vurduktan sonra. E tabi bunu karşıdaki öğrenciye anlatamıyorsun. Bu aileye yansıyor. Aile bizi aradığı zaman yine ona da söyleyemiyoruz. Çünkü ailesi söylememizi istemiyor. Hani kaynaştırma olduğunun açıklanmasını istemiyor.” şeklinde ifade etmiştir. Jale Öğretmen de “Oysaki çok daha iyi noktaya gelebilecek programlamamızı beraber yaptık veliyle. Fakat veli evdeki verilen ek çalışma

yönergelerine de uymadığı için okula da düzenli gelmediği için mevcut davranışları kazanmasında yetersiz kalındı.” diyerek GY olan öğrencisinin ailesiyle bir türlü istediği iş birliğini kuramadığından söz etmiştir.

3.1.1.2 Yaşadıkları zorluklara ilişkin öğretmenlerin önerileri

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlere kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda sınıf yönetiminde zorlandıkları durumlara ilişkin önerileri sorulmuştur. Tablo 3.3’te yer aldığı gibi katılımcılar öğretmenlere (8), eğitim sistemine (4) ve ailelere (3) ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Tablo 3.3

Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Öğretmenlerin Önerileri

Alt-Temalar
Öğretmenlere ilişkin öneriler
Eğitim sistemine ilişkin öneriler
Ailelere ilişkin öneriler

3.1.1.2.1 Öğretmenlere ilişkin öneriler

Sınıf yönetiminde yaşanan zorluklara ilişkin sekiz öğretmen özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen yeterliklerinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Aylin Öğretmen öğretmen yeterliklerinin artırılmasına ilişkin bu gereksinimi “Bir kere her sınıf öğretmenin özellikle özel eğitim kursu alması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü hani hiç özel öğrencisi olmamış öğretmen ne yapması gerektiğini bilemez. Çocuğa nasıl yaklaşması gerektiğini bilemez.” sözleriyle dile getirmiştir. Ceyda Öğretmen öğretmen yeterliklerinin artırılması gerektiğine ilişkin önerisini aşağıdaki sözlerle özetlemiştir:

Yani meslek hayatımda rast geldiğim kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine bir nebze olsa faydalı olmak için araştırmalar yapmaya gayret ederiz. İşte dediğimiz gibi bize daha çok bu sınıf yönetiminde bu tarz öğrencilerimize olabilecek bir eğitim verilmesi taraftarıyım. Çoğu öğretmenimizin gerçekten buna ihtiyacı var.

Derya Öğretmen öğretmen yeterliklerinin artırılması için yapılacak çalışmalara “Ya bu konuda o çocukların (GY olan öğrenciler) problemlerini nasıl aşabileceğimiz öğretilabilir ama gerçek anlamda bir seminer olabilir, bir kurs olabilir.” sözleriyle öneride

bulunmuştur. İlayda Öğretmen ise “Yani dediğim gibi kaynaştırma öğrencilerimiz için onlara daha faydalı olmak, onları topluma daha iyi hazırlamak için kesinlikle bizlere eğitim, yani sınıf öğretmenlerine kesinlikle eğitim verilmeli.” sözleriyle öğretmenlerin yeterliklerinin arttırılmasına yönelik eğitimler verilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

3.1.1.2.2 Eğitim sistemine ilişkin öneriler

Öğretmenlerin eğitim sistemine ilişkin verdikleri öneriler; yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının yapılabilmesi, sınıf mevcudunun azaltılması (1), okul öncesi eğitim sisteminin düzenlenmesi (1), ders sürelerinin ve ders sayısının azaltılması (1) yönünde olmuştur. Burak Öğretmen kaynaştırma uygulamalarında esneklik olması gerektiğini

Yani tamam hafif zihinsel engelli bir öğrenci kaynaştırma eğitimi olarak sınıfta bulunmalı ama biraz daha üst düzeydeyse. Yani buna ait özel bir alt sınıf ya da özel bi eğitim sınıfında eğitim görmesinin ben daha faydalı olacağını düşünüyorum. Tabi ki diğer öğrencilerden tamamen kopmamalı ama onlarla da beraber işleyebileceği işte görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ya da başka derslerde kaynaşmalı.

sözleriyle belirtmiş ve yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının yapılabilmesi yönünde öneride bulunmuştur. İlayda Öğretmen sınıf mevcutlarının azaltılmasının gerekliliğini aşağıdaki sözlerle vurgulamıştır:

Sınıf sayılarımız düşürüldüğü zaman kaynaştırmalara daha vakit ayırabilecez. Bu kadar kalabalık sınıflardaki kaynaştırma çocuğun teneffüste yani benim dersten öte o kadar kalabalığın içinde o kaynaştırmanın olması, diğer öğrencilerin kalabalık olması, diğer öğrencileri de çok hareketlendiriyor.

Ayrıca İlayda Öğretmen okul öncesi eğitim sisteminin geçişlerin sağlanması, kural ve rutinlerin uygulanması açısından ilkokulların sistemine benzer şekilde düzenlenerek ilkokul eğitimine hazırlayıcı olmasının ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimini kolaylaştıracağını ifade etmiştir.

3.1.1.2.3 Ailelere ilişkin öneriler

Öğretmenlerin ailelere ilişkin önerileri; GY olan öğrencilerin ailelerine aile eğitimlerinin verilmesi (1), tanılama ve yerleştirme sürecinde ailelerle fikir birliği sağlanması (1) ve GY olan öğrencilerin ailelerinin bilinçlendirilmesi (1) yönünde olmuştur.

İlayda Öğretmen ailelerle ilgili yaşanan zorlukların çözümüne yönelik önerisini “... aile eğitimlerinin çok erken yaşta başlaması gerekiyor. Bunda da Bakanlığımızın artık ya da

diğer Bakanlıklara iş düşüyor bilemiyorum.” sözleriyle belirtmiştir. Hande Öğretmen ise “Ben bu tarz öğrencilerin, bir kere ailenin bilinçli olması gerektiğini, bu konunun üzerine düşüp gerekli tedavi konusunda elinden geleni yapması gerektiğini düşünüyorum.” sözleriyle ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğine ilişkin öneride bulunmuştur.

3.1.1.3 Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları uygulamalar

Gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerden sınıf yönetiminde tercih ettikleri uygulamalara ilişkin bilgi vermeleri istenmiştir. Tablo 3.4’te yer aldığı gibi öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları uygulamalar; akademik katılımı desteklemeye yönelik uygulamalar (10), olumlu davranışları desteklemeye yönelik uygulamalar (10), sınıf kurallarının ve rutinlerin öğretimine ve takibine yönelik uygulamalar (9), problem davranışların yönetimine yönelik uygulamalar (8), geçişlerin sağlanmasına yönelik uygulamalar (6), sınıf içi ilişkileri desteklemeye yönelik uygulamalar (6) ve aileyle iletişim kurma ve iş birliği yapmaya yönelik uygulamalar (5) alt-temalarıyla izleyen paragraflarda açıklanmıştır.

Tablo 3.4

Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Uygulamalar

Alt-Temalar
Akademik katılımı desteklemeye yönelik uygulamalar
Olumlu davranışları desteklemeye yönelik uygulamalar
Sınıf kurallarının ve rutinlerin öğretimine ve takibine yönelik uygulamalar
Problem davranışların yönetimine yönelik uygulamalar
Geçişlerin sağlanmasına yönelik uygulamalar
Sınıf içi ilişkileri desteklemeye yönelik uygulamalar
Aileyle iletişim kurma ve iş birliği yapmaya yönelik uygulamalar

3.1.1.3.1 Akademik katılımı desteklemeye yönelik uygulamalar

Öğrencilerin akademik katılımını desteklemek amacıyla sınıf içi uygulamalara ilişkin 10 öğretmen bilgi vermiştir. Öğretmenlerin ifade ettiği uygulamalar ve bu uygulamaları sınıf içinde kullanan öğretmen sayıları parantaz içinde yer almaktadır. Öğretmenlerin akademik katılımı desteklemek için kullandıkları uygulamalar; sözel pekiştireç kullanma

(5), öğrenci katılımını teşvik etme (4), dikkat çekici etkinlik ve içerik kullanma (2), ara etkinlikler yapma (2), grup çalışması yapma (1), bireysel destek sağlama (1), dikkat çekici materyal kullanma (1), öğrencilerin zorlandığı konuları basitleştirme (1), konuları öğrencilerin öğrenme seviyelerine ve hızlarına göre işleme (1) şeklinde sıralanmaktadır.

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler tarafından öğrencilerin akademik katılımını desteklemek için en çok sözü edilen uygulama sözel pekiştirme ve öğrenci katılımını teşvik etmedir. Öğretmenlerin “aferin, ne güzel yaptın” vb. ifadelerle öğrencilerin derse katılımını desteklediği görülmektedir. Kübra Öğretmen sözel pekiştirme kullanımını “Zaten yaptıkça yaptıkça ‘Bak işte aferin, yaptın.’ şeklinde zaten o şekilde kendi özgüvenleri geliyor.” sözleriyle dile getirmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin GY olan öğrencilere söz hakkı verme ve tahtaya kaldırma gibi uygulamalarla öğrenci katılımını teşvik ettikleri görülmektedir. Kübra Öğretmen yaptığı uygulamayı “Şimdi çok da rencide etmeden seviyelerine göre sorularda onları (GY olan öğrenciler) ben kaldırıyorum. Yani hadi bakalım şimdi de sen gel. Ama yapacağından emin olduğum sorular. Yani tahtaya kalktığında yapamayıp rencide olmayacağı tipte sorular.” sözleriyle açıklamıştır. İlayda Öğretmen ara etkinlik yaptığını söylemiş ve bunu “Bakıyorum ki sıkılıyorlar, hemen bir oyun oynuyoruz. Ne oynuyoruz? İşte onları belirliyoruz, şu oyunları çok seviyorlar. Oyun oynuyoruz, hadi diyorum, hadi şimdi dersimizi hemen yapalım.” sözleriyle dile getirmiştir. Ceyda Öğretmen öğrencilerin akademik katılımını desteklemek için konuları öğrencilerin öğrenme seviyelerine ve hızlarına göre anlatmanın gerekliliğini izleyen sözlerle vurgulamıştır:

Onların (GY olan öğrenciler) ihtiyacına göre eğitim vermemiz gerekiyor. Hani bu çocukların hele şimdi olan duruma baktığımda bir farkı yok. Sadece veriyi bazısı çok çabuk olabiliyor. Bazısı özellikle kaynaştırma eğitimi alması gereken çocuklarımızda veriyi daha yavaş yavaş alıyor. Bunu böyle görmeye çalışıyorum ve hepsinin gerçekten birtakım yetenekleri olduğunu, yapabilirlik oranlarının keşfedilmesi gerektiğine inanarak hareket etmeye çalışıyorum.

3.1.1.3.2 Olumlu davranışları desteklemeye yönelik uygulamalar

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerden çoğu (10) sınıfın geneline yönelik olumlu davranışları desteklemeye ilişkin kullandıkları uygulamalar hakkında bilgi vermiştir. Öğretmenlerin olumlu davranışları desteklemek için sınıfın geneline yönelik tercih ettiği uygulamalar; sözel pekiştirme kullanma (10), davranış beklentileri hakkında konuşma (4),

sosyal pekiştireç kullanma (2), nesne pekiştireci kullanma (2), sembol pekiştireç kullanma (2), olumlu geribildirim verme (1) şeklindedir.

Hande Öğretmen sözel pekiştireçleri kullandığını “... hani kurallar bellidir. Bunları uyguladığında evet teşekkür ederim, tebrik ederim. Sözel pekiştirilişler, ‘aferin, tebrik ederim, çok güzel düşünmüşsün’ deyip takdir ederim.” sözleriyle belirtmiştir. Ilgaz Öğretmen davranışlara ilişkin beklentileri hakkında öğrencileriyle konuşarak olumlu davranışları desteklemeye çalıştığını izleyen şekilde ifade etmiştir:

Çocuklara sınıfa girdiğimiz zaman hani yaşamamış da olsak hayali bir kahramana bak benim daha önce sınıfımda böyle bir öğrenci vardı, bu şekilde davranıyordu. İşte bunun yaptığı davranış nasıl, iyi miydi, kötü müydü? İşte artılarını, eksilerini konuşup bak biz de böyle davranmalıyız.

Ilgaz Öğretmen ayrıca öğrencilerinin olumlu davranışlarını desteklemek üzere sosyal pekiştireçleri ve nesne pekiştireçlerini kullandığını “Olumlu davranışlarda anında bazen ödüllendirme. Gerçekten çok böyle takdir edilecek bir davranışla karşılaşılıyor. Alkışlatabiliyoruz ya da ne bileyim o an o gün işte bir kalem hediye edip ufak bir şey hediye edip onun o yaptığı davranışı ödüllendirebiliyoruz.” sözleriyle belirtmiştir. Jale Öğretmen ise öğrencilerinin olumlu davranışlarını desteklemek üzere sembol pekiştireç kullandığını belirtmiş ve nasıl kullandığını izleyen sözlerle açıklamıştır:

Öğrenciyle ilgili mesela belki doğru, belki yanlış bilemiyorum ama sticker hala kullanıyoruz biz, ödül sticker’ı. Sınıfta bir materyalimiz var. İşte örnek öğrenci gibi değil ama her öğrencinin kendine ait bir hanesi var. İyi bir şey yaptığında diğerlerinin takdirini kazanmasını, farklı arkadaşların olumlu görebileceği bir şey yaptığında, ufacak bir şey de olabilir. Onun hanesine o sticker’ı yapıştırıyoruz.

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerden sadece İlayda Öğretmen olumlu davranışları desteklemeye yönelik hem GY olan öğrencilere hem de sınıfın geneline ilişkin yaptığı sınıf içi uygulamalardan söz etmiştir. İlayda Öğretmen GY olan öğrencisinin olumlu davranışlarını desteklemek için aileyle iş birliği yaptığını, pekiştireç kullandığını, olumlu davranış için model olduğunu ve davranış hakkında olumlu geribildirim verdiğini ifade etmiştir. İlayda Öğretmen “Bana ‘Yardım et.’ diyor ve ‘Edemem.’ diyorum. Ama gösteriyorum. Bak bunu içinden çıkarırsan çıkarabilirsin, montunu giyebilirsin. Ondan sonra kitaplarını birkaç kez gösterdim bu şekilde toplamalısın diye.” ifadesiyle model olma yoluyla öğrencisine davranışı kazandırmaya çalıştığını; “Sen bak böyle görevlerini

yaptığında ben daha çabuk, hızlı evime gidiyorum. Daha ben senle çok vakit geçirmiyorum. Ben çok mutlu oluyorum. Hani bu şekilde ödüllendirme, ödül veriyorum. Yoksa direkt hemen ödülü vermiyorum, açıklamasını yapıyorum.” ifadesiyle de olumlu geribildirim verdiğinden ve pekiştireç kullandığından söz etmiştir.

3.1.1.3.3 Sınıf kurallarının ve rutinlerin öğretimine ve takibine yönelik uygulamalar

Sınıf kurallarının ve rutinlerin öğretimine ve takibine ilişkin tercih ettikleri uygulamalar hakkında bilgi veren öğretmenlerin tümü (9) sınıfın geneline ilişkin yaptıkları uygulamalardan söz etmişlerdir. Söz konusu uygulamalar; sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme (6), kuralları sık sık hatırlatma (6), sınıf kurallarını yazılı olarak sunma (3), rutinlerin sürdürülmesi için öğrencileri görevlendirme (2), kurallarda olumsuz ifade kullanmama (1) ve pekiştireç kullanma (1) yönündedir.

Hande Öğretmen “Sınıf kurallarına ilk önce zaten biz çocuklarla birlikte belirliyoruz.” diyerek sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlediklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte Hande Öğretmen “Rutin anlamında nöbetçilik rutini var mesela. Nöbetçi öğrenci listesi zaten belli. Sınıfımıza işte yabancı birini almayacağız mesela ya da sınıfımızı havalandıracağız nöbetçi öğrencinin bir görevi olarak. Çocuklar bunları yapıyorlar ve bir alışkanlık haline geldi.” sözleriyle rutinlerin sürdürülmesi için öğrencilere sınıf içi görevler verdiğini belirtmiştir. Ceyda Öğretmen öğrenciler tarafından öğrenilene kadar sınıf kurallarını sık sık hatırlattığını “Bu süreçte ne yaptım bir kere sürekli her derse girdiğimde sınıf kurallarını hatırlattım. Yani derse hemen sınıf kurallarını, dersi nasıl dinlememiz gerekiyor, nasıl oturacağız? Arkadaşımız konuşurken ne yapacağız?” sözleriyle ifade etmiştir. Ilgaz Öğretmen sınıf kurallarını ve rutinleri takip etmek için sembol pekiştireç kullandığını aşağıdaki sözlerle açıklamıştır:

Öncelikle sınıf için rutinleri ya da şeyleri takip etmek için kuralları şey yapmak için sınıfta şey etkili olabiliyor bizim yıldız panosu benzeri şeyler. Hepsinin isminin yazılı olduğu tablolarımız oluyor. ... Onlara birer yıldız vererek birer artı vererek. Daha sonra o yıldızlar, artılar belli bir noktaya geldiğinde işte onlara küçük bir kitap hediye ederek ya da farklı ödüller vererek bunların etkisini gözlütürüz. Bunlar oldukça etkili oluyor.

3.1.1.3.4 Problem davranışların yönetimine yönelik uygulamalar

Öğretmenler problem davranışların yönetiminde GY olan öğrencilere ve/veya sınıfın geneline yönelik tercih ettikleri uygulamalar hakkında bilgi vermişlerdir. Bilgi veren

öğretmenlerden dördü hem GY olan öğrencilerin hem de tipik gelişen öğrencilerin problem davranışlarını yönetmeye ilişkin tercih ettikleri uygulamalardan söz etmişlerdir. GY olan öğrencilerin problem davranışlarının yönetimine yönelik kullandıkları uygulamalar hakkında bilgi veren öğretmenlerin de dâhil olduğu sekiz öğretmen sınıfın geneline yönelik kullandıkları uygulamalara ilişkin bilgi vermiştir. Öğretmenlerin ifadelerine göre bu uygulamalar; aileyle iş birliği yapma (4), GY olan öğrenci için akran desteği sağlama (2), özel eğitim öğretmenine ve rehber öğretmene danışma (2), yapılabilir görevler verme (2), derse katılımı destekleme (1), sevdiği nesneyi elinden alma (1), davranışın nedenini belirleme (1), olumsuz davranışın pekiştirilmesini engelleme (1), uyarma (1), konuşma (1), meşgul etme (1), görmezden gelme (1), ön sıraya oturtma (1) ve sınıf dışına çıkarma (1) şeklinde sıralanmaktadır.

İlayda Öğretmen GY olan öğrencisinin bazı problem davranışlarını ortadan kaldırmak için aileyle iş birliği yaptığını izleyen cümlelerle açıklamıştır:

Ama kaynaştırmamızda aileyle birlikte çalışıyoruz. İşte diyoruz hani mesela tuvalete gidiyor. Tuvalette izin almadan kapıyı açabiliyor. Oradan çıkan çocuk ona vurabiliyor mesela. Diyorum ki niçin böyle yaptın? Ben diyor oyun oynadım diyor. Hani aileyi de bu okulda olan her şeyi aileyi kırmadan, onu çok üzmeden hani bunu öğretmelisiniz. Evde de buna dikkat etmelisiniz diyorum.

Ceyda Öğretmen GY olan öğrencilerin baş edemediği problem davranışları için özel eğitim öğretmenlerine danıştığını “Acemi kaldığım durumlar çok oldu. Yani ve gittiğim okullarda özel eğitim öğretmenlerinin olması işimizi tabi daha kolaylaştırdı. Onlardan yardım aldığımız zamanlar, ne yapmamız gerektiği durumlarda onlardan faydalanmaya başladık.” sözleriyle dile getirmiştir. GY olan öğrencilerinin problem davranışlarını yönetmeye ilişkin tercih ettiği uygulamalar hakkında bilgi veren öğretmenlerden Gülay Öğretmen GY olan öğrencisi problem davranış sergilediğinde öğrencisinin dikkatini başka yere yönlendirmek için onu meşgul ettiğini “İşte onu oyalayacak bir şeylerle onu başka yöne çevirmeye çalışıyorum. Çocuklarla ya da sevdiği bir şey, kitapları çok seviyor mesela, kitapları karıştırmaya takıntılı olduğu bazı kitaplar var. Onları veriyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Hande Öğretmen problem davranışları önlemek için fiziksel düzenleme yaptığını belirtip yaptığı düzenlemeleri “Çünkü çocuk duramıyor, çok hareketli, sıkılıyor. Bu tarz öğrencileri daha çok ön sıralara alıyorum. Daha yakın, sesimi

duyabileceği, onu uyaranların en az olduğu kısma alıyorum. Benimle direkt göz teması kursun ve daha dikkatli dinlesin diye.” sözleriyle örneklendirmiştir.

Problem davranışları yönetirken öğretmenlerin sınıfın geneline yönelik tercih ettiği uygulamalara bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun (8) problem davranışla karşılaşınca öğrenciyle konuşmayı ve/veya öğrenciyi uyarmayı tercih ettiği görülmektedir. Bunun aksine davranışın nedenini anlamaya çalışma, görmezden gelme ve göz teması kurma problem davranışlar karşısında öğretmenlerin en az tercih ettiği uygulamalardır. Problem davranışları yönetirken öğretmenlerin sınıfın geneline yönelik tercih ettiği uygulamalar; konuşma/uyarma (8), mahrum bırakma (3), aileyle iş birliği yapma (3), rehber öğretmene danışma (3), oturma düzenini değiştirme (2), göz teması kurma (1), görmezden gelme (1), davranışın nedenini anlamaya çalışma (1) şeklinde sıralanmaktadır.

Derya Öğretmen öğrencilerinin olumsuz davranışları karşısında yaptığı uygulamayı “Şey yapıyorum mesela konuşuyorum. İşte kaç kişiyle o problem olduysa hepsini çağırıyorum veya sınıf olarak onu orada da konuşuyoruz.” sözleriyle belirtmiş ve olumsuz davranış sergileyen öğrencileriyle konuşmayı tercih ettiğini dile getirmiştir. Hande Öğretmen olumsuz davranışlarla baş etmek için sırasıyla davranışı görmezden gelmeyi, öğrenciyle göz teması kurmayı ve konuşmayı tercih ettiğini dile getirerek yaptıklarını izleyen şekilde özetlemiştir:

Açıkçası başlangıçta görmezden gelmeyi deniyorum. Ama o çocukla yani ilk etapta görmezden geliyorum. Belki hani geçici, o an için olmuş olabilir. Sonra sadece onunla göz teması kuruyorum ve duruyorum o anda. Onunla göz teması kuruyorum. Hatasını anlayabiliyor çoğu zaman. Şu an olmaması gerekiyordu deyip bir duruyor. Devamı geldiğinde seninle bir konuşalım istersen deyip teneffüste konuşuyorum.

Gülay Öğretmen problem davranışları karşısında öğrencisini etkinlikten mahrum bıraktığını izleyen cümlelerle ifade etmiştir:

Mesela beni kızdırdıklarında, kurallara uymadıklarında resim, öğleden sonraki resim dersini yapmadım. E ne yaptım? Bunun yerine sesli okuma yaptım, sıra sıra tahtaya çıkardım ve dinlemelerini sağlamaya, dinlemeyi öğretmeye çalıştım. Dinlemeyen öğrenciye okutmadım, söz hakkı vermedim. ‘Çünkü dinlemedin. Arkadaşın okurken dinleseydin şimdi sen de okuyacaktın.’ dedim.

Jale Öğretmen problem davranışlar karşısında rehber öğretmene danıştığını “Şu an için baktığımızda dönem başına göre epey yol kat ettik. Okulumuzda zaten hani danışabileceğimiz rehber öğretmenimiz de var. O da o konularda bizlere yardımcı oluyor.” sözleriyle dile getirmiştir. Kübra Öğretmen problem davranışlarla baş etmek üzere oturma düzeninde yaptığı değişiklikleri “İşte oturma düzenleri, oturma planı ona göre ayarlanabilir. Daha sorun çıkartanlar yakın çevrenizde yani öğretmene yakın, hemen kontrol altında tutabileceğin bir yerde olabilir.” sözleriyle belirtmiştir. Hande Öğretmen “Hocam önce kaynağını bulmamız lazım. Biz bu çocuğu fark etmezsek sadece o problemi bastırmaya çalışırsak ne yaparsak yapalım bence başarılı olamayız.” diyerek davranışın nedenini anlamaya çalışmanın gerekliliğinden söz etmiştir.

3.1.1.3.5 Geçişlerin sağlanmasına yönelik uygulamalar

Geçişlerin sağlanmasına yönelik altı öğretmen hangi uygulamaları kullandığına ilişkin bilgi vermiştir. Buna göre öğretmenlerin geçişleri sağlamak için kullandıkları uygulamalar; ders programındaki değişikliği önceden haber verme (2), ders programını takip etme (2), geçişler tamamlanana kadar bekleme (2), GY olan öğrenciye akranlarının destek olmasını sağlama (2), teneffüs zilini takip etme (2), sınıf içi rutinler oluşturma (1) ve ders öncesi sınıfça hazırlık yapma (1) şeklinde sıralanabilir.

İlayda Öğretmen GY olan öğrencisinin geçişi tamamlayabilmesi için beklediğini “Montunu kesinlikle kendi giymeli. Sabredecez. Ben bazen 10, 15 dakika geç çıkıyorum. Bekliyorum onun hazırlanmasını.” sözleriyle belirtmiştir. Derya Öğretmen akranlarının GY olan öğrenciye geçişler için destek olduğunu “Mesela kaynaştırma öğrencim hangi kitabı, derse gireriz mesela Hayat Bilgisiyse o mesela Türkçe kitabını açıtıysa hemen ona seslenirler arkadaşım o kitap değil. ... Hemen yanındaki mesela çantasına uzanır. Hemen kendi kitabını, onun kitabını çıkarır, açar. ‘Bak bu sayfadayız.’ der.” sözleriyle dile getirmiştir.

Geçişlerin sağlanması için teneffüs zilinden ayırt edici olarak yararlandığını belirten İlayda Öğretmen yaptığı uygulamayı “Ben teneffüste sınıfta olsam bile öğretmen zilinden önce, çocuk zilinden önce bi dışarı çıkıyorum. Çünkü çocuk gelip bi yerleşsin. Ben geldiğim zaman artık dersimize başlayacağız.” sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.1.3.6 Sınıf içi ilişkileri desteklemeye yönelik uygulamalar

Görüşme yapılan öğretmenlerden altısı sınıf içi ilişkileri desteklemek için tercih ettikleri uygulamalardan söz etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içi ilişkileri desteklemek amacıyla kullandıkları uygulamalar; öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için olanak sağlama (3), GY olan öğrencinin sosyal kabulünü destekleme (2) ve tüm sınıf için iş birliğine dayalı etkinlikler yaptırma (1) yönündedir.

Jale Öğretmen sınıf içi ilişkileri desteklemek amacıyla öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağladığını dile getirmiştir. Jale Öğretmen yaptığı uygulamayı “Bir rehberlik konularında özellikle arkadaş zorbalığında çok güzel etkinlikler var planlamada. O planlar da çok işe yaradı. Orada ‘Görsel olarak arkadaşlığın içini doldur. Bu sana ne ifade ediyor?’” örneğiyle açıklamıştır. Aylin Öğretmen GY olan öğrencisinin sosyal kabulünü desteklemek için akranlarına bilgi verdiğini “Öğrencilere tabi bunu en başta ne olması gerektiğini, arkadaşlarının durumuyla ilgili onlarla önce bir konuşmuştum. O öğrencilerimin olmadığı zamanlarda nasıl davranmamız gerektiğini bildirdim.” sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.1.3.7 Aileyle iletişim kurma ve iş birliği yapmaya yönelik uygulamalar

Sınıf yönetiminde tercih ettikleri uygulamalara ilişkin bilgi verirken beş öğretmen ailelere yönelik uygulamalardan söz etmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin; davranış yönetimini sağlamak (4), aileye bilgi vermek (1) ve aileden bilgi almak (1) amacıyla ailelerle iş birliği yaptıkları ve iletişim kurdukları görülmektedir. Kübra Öğretmen GY olan öğrencisinin olumsuz davranışlarını yönetmeye ilişkin aileyle yaptığı iş birliğini “İşte bu da çözüm olmazsa tabii ki aileyle iletişim kurmaya çalışıyorum. Çünkü genelde altında başka bir sorun oluyor yani büyük bir çoğunlukla. Bu aileden gelen veya kendileriyle ilgili sorunları oluyor.” sözleriyle özetlemiştir. Ceyda Öğretmen aileye bilgi vermek amacıyla onlarla iletişime geçtiğini belirtmiş ve bu konuda yaptığı çalışmaları izleyen sözlerle açıklamıştır:

Valla şimdi bir kere aileyle iyi bir iletişim kurmak gerek. Tabii ailelerimizin yaklaşımları da çok önemli. Mesela biz birinci sınıfta şu anda. Bir kere bir ayımız neyin ne olduğunu anlamakla geçiyor. Yani kimin nasıl ihtiyacı var? İşte kim nasıl bir aileden geliyor? Önce bir kere aileyle iletişim kurmaya çalışıyoruz. Hani sık sık toplantılar yapmamız gerekiyor.

3.1.1.4 Öğretmenlerin sınıf yönetimi eğitim programının içeriğine ilişkin önerileri

Görüşülen öğretmenlere kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların sınıf yönetimine ilişkin bir eğitim programına katılacak olsalar bu eğitim programının içeriğine ilişkin önerileri sorulmuştur. Öğretmenler söz konusu programda; GY olan öğrencilerde sınıf ve davranış yönetimi, GY olan öğrencilerin özellikleri ve eğitimleri, kaynaştırma uygulaması ve sosyal beceri öğretimi konularının yer almasını önermişlerdir.

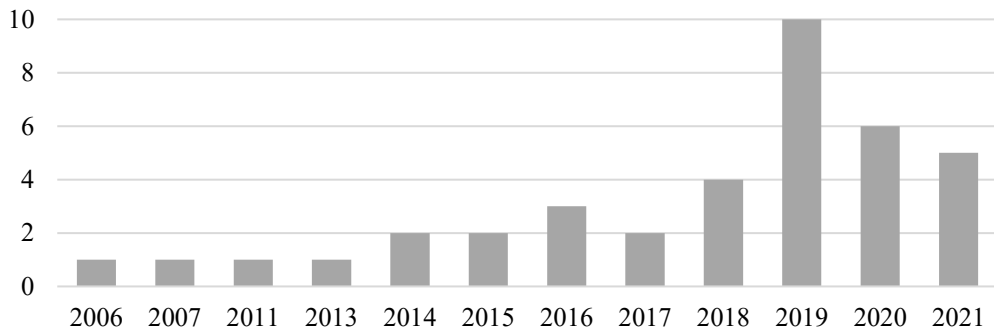
3.1.2 Belge incelemesine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci aşamasında gereksinimlerin belirlenmesi amacıyla genel eğitimdeki öğretmen yetiştirme programlarına ve genel eğitim öğretmenlerine yönelik yazılmış sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığının belirlenmesi amacıyla 2006-2021 yılları arasında basılmış 38 sınıf yönetimi ders kitabının incelendiği belge incelemesi çalışması gerçekleştirilmiştir. İncelenen kitapların içeriğinde KİKL’de (EK-2) yer alan maddelere yönelik GY olan öğrencilere ilişkin açıklamalara yer verilme durumuna bakılmıştır. Bu başlık altında belge incelemesi çalışmasından elde edilen nitel verilerin sayısallaştırılmasıyla elde edilen nicel veriler ele alınmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen 38 sınıf yönetimi ders kitabının basım yıllarına göre dağılımlarına bakıldığında kitapların basım tarihlerinin 2006 ile 2021 yılları arasında değiştiği görülmektedir. İncelenen sınıf yönetimi ders kitaplarının basım yıllarına göre dağılımlarına Şekil 3.2’de yer verilmiştir. Şekil 3.2’deki dağılıma bakıldığında incelenen kitaplardan sekizinin 2006 ve 2015 yılları arasında, 30’unun ise 2016 ve 2021 yılları arasında basıldığı görülmektedir.

Şekil 3.2

İncelenen Sınıf Yönetimi Ders Kitaplarının Basım Yıllarına Göre Dağılımı



İncelenen sınıf yönetimi ders kitaplarının KİKL’de (EK-2) yer alan maddeleri içermeye durumuna göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.5’te yer almaktadır.

Tablo 3.5

Sınıf Yönetimi Ders Kitaplarının GY Olan Öğrencileri Kapsayıcılığı

Maddeler	f	%
Okul içi kuralların oluşturulmasına ve kazandırılmasına yönelik uygulamalar	0	0,00%
Okul içi geçişlerin planlanmasına yönelik düzenlemeler	1	2,63%
Kriz anlarında ortaya çıkan sorunlarla baş etmeye yönelik düzenlemeler	2	5,26%
Günlük rutinlerin oluşturulmasına yönelik düzenlemeler	3	7,89%
Sınıf içi geçişlerin planlanmasına yönelik düzenlemeler	3	7,89%
Sosyal becerilerin öğretimine yönelik düzenlemeler	3	7,89%
Sınıf içi kuralların oluşturulmasına ve kazandırılmasına yönelik uygulamalar	5	13,16%
Diğer öğretmenlerle, okul yönetimiyle ve uzmanlarla iş birliğinin sağlanmasına ve sürdürülmesine yönelik uygulamalar	8	21,05%
Olumlu davranışların kazandırılmasına ve artırılmasına yönelik uygulamalar	9	23,68%
Aileyle iş birliğinin sağlanmasına ve sürdürülmesine yönelik uygulamalar	10	26,32%
Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin geliştirilmesine ve sürdürülmesine yönelik uygulamalar	15	39,47%
Akranlar arasında olumlu ilişkilerin geliştirilmesine ve sürdürülmesine yönelik uygulamalar	15	39,47%
Problem davranışların yönetimine yönelik uygulamalar	16	42,11%
Akademik katılımı desteklemeye yönelik düzenlemeler	18	47,37%
Sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesine yönelik uygulamalar	24	63,16%

Söz konusu dağılıma göre %63,16 ($f=24$) ile “sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesine yönelik uygulamalar” maddesinin incelenen kitapların çoğunluğunda ele alındığı görülürken “okul içi kuralların oluşturulması ve kazandırılmasına yönelik uygulamalar” maddesinin GY olan öğrenciler açısından kitapların hiçbirinde ele alınmadığı görülmektedir. Bununla birlikte %47,37 ($f=18$) ile “akademik katılımı desteklemeye yönelik düzenlemeler” ve %42,11 ($f=16$) ile “problem davranışların yönetimine yönelik uygulamalar” maddelerinin incelenen kitapların yarıya yakınında ele alındığı görülmektedir. Bunların aksine %39,47 ($f=15$) ile “olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin geliştirilmesi ve sürdürülmesine yönelik uygulamalar”, %39,47 ($f=15$) ile “akranlar

arasında olumlu ilişkilerin geliştirilmesi ve sürdürülmesine yönelik uygulamalar”, %26,32 ($f=10$) ile “aileyle iş birliğinin sağlanmasına ve sürdürülmesine yönelik uygulamalar”, %21,05 ($f=8$) ile “diğer öğretmenlerle, okul yönetimiyle ve uzmanlarla iş birliğinin sağlanmasına ve sürdürülmesine yönelik uygulamalar” ve %23,68 ($f=9$) ile “olumlu davranışların kazandırılmasına ve arttırılmasına yönelik uygulamalar” maddelerinin incelenen kitapların az bir kısmında ele alındığı görülmektedir.

İncelenen kitapların çok az bir kısmında %13,16 ($f=5$) ile “sınıf içi kuralların oluşturulmasına ve kazandırılmasına yönelik uygulamalar”, %7,89 ($f=3$) ile “günlük rutinlerin oluşturulmasına yönelik düzenlemeler”, %7,89 ($f=3$) ile “sınıf içi geçişlerin planlanmasına yönelik düzenlemeler”, %2,63 ($f=1$) ile “okul içi geçişlerin planlanmasına yönelik düzenlemeler”, %7,89 ($f=3$) ile “sosyal becerilerin öğretime yönelik düzenlemeler” ve %5,26 ($f=2$) ile “kriz anlarında ortaya çıkan sorunlarla baş etmeye yönelik düzenlemeler” maddelerinin ele alındığı görülmektedir.

3.2 Üçüncü Aşama: Deneysel Sürece İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü aşamasının bulguları, K-BÜSYEP’in etkililiğinin sınıandığı yarı-deneysel araştırmanın ve K-BÜSYEP’in uygulamasına katılan deney grubu katılımcılarının K-BÜSYEP ve bileşenlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmanın nicel verilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın üçüncü aşamasına ilişkin bulgular deneysel sürece ilişkin bulgular ve katılımcı görüşlerinin belirlenmesine ilişkin bulgular sıralamasıyla izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.2.1 Deneysel sürece ilişkin bulgular

Bu başlık altında K-BÜSYEP’in etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla yürütülen yarı-deneysel çalışmadan elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir. Uygulanan K-BÜSYEP’in etkililiği, BSY-BT (EK-4) ve SYF (EK-5) ile elde edilen ön-test, son-test ve BSY-BT (EK-4) ile elde edilen kalıcılık testi puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma durumuna dayalı olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test verileri grup içi ve gruplar arası puanların karşılaştırılmasına dayalı olarak analiz edilmiştir. Kalıcılık testinin verilerinin karşılaştırılması amacıyla ise deney grubunun ön-test, son-test ve kalıcılık testi verileri grup içi karşılaştırmaya dayalı olarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına dayalı olarak

K-BÜSYEP'in etkililiğine ilişkin yapılan değerlendirme sonuçlarına araştırmanın sonuç bölümünde yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü aşamasına ait olan “Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların BSY-BT (EK-4) ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” ve “Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların SYF (EK-5) ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorularına yanıt bulmak için BSY-BT (EK-4) ve SYF (EK-5) aracılığıyla toplanan nicel veriler parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları için hesaplanan ortalama ve standart sapma hesaplamalarını içeren betimsel istatistikler Tablo 3.6’da yer almaktadır.

Tablo 3.6

Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Değişken	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
BSY-BT Ön-test Puanı	72	17.000	36.000	30.292	3.973
BSY-BT Son-test Puanı	72	20.000	53.000	38.931	9.425
BSY-BT Kalıcılık Testi Puanı	37	40.000	53.000	46.459	3.380
SYF Ön-test Puanı	72	3.000	22.000	12.278	4.220
SYF Son-test Puanı	72	6.000	40.000	21.597	9.011

BSY-BT (EK-4) ön-test puanı minimum 17 ile maksimum 36 değerleri arasında, 30.292 ortalama etrafında, 3.973 standart sapma değeri ile dağılırken son-test puanı minimum 20 ile maksimum 53 değerleri arasında, 38.931 ortalama etrafında, 9.425 standart sapma değeri ile dağılmaktadır. BSY-BT'nin (EK-4) kalıcılık testi puanı ise minimum 40 ile maksimum 53 değerleri arasında, 46.459 ortalama etrafında, 3.38 standart sapma değeri ile dağılmaktadır. SYF (EK-5) ön-test puanı minimum 3 ile maksimum 22 değerleri arasında, 12.278 ortalama etrafında, 4.22 standart sapma değeri ile dağılırken son-test puanı minimum 6 ile maksimum 40 değerleri arasında, 21.597 ortalama etrafında, 9.011 standart sapma değeri ile dağılmaktadır.

BSY-BT (EK-4) ve SYF'nin (EK-5) analizine ilişkin değişkenlerin normallik varsayımlarının belirlenmesi için normallik testi analizi yapılmıştır. BSY-BT (EK-4) ve SYF'ye (EK-5) ilişkin ön-test ve son-test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testleri uygulanmıştır. BSY-BT (EK-4) ve SYF (EK-5) için normal dağılım test istatistiklerine ilişkin bulgulara Tablo 3.7'de yer verilmiştir.

Tablo 3.7

BSY-BT ve SYF için Normal Dağılım Test İstatistikleri

Değişken	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			S	K
	W	S.D	[p]	D	S.D	[p]		
BSY-BT Ön-test Puanı	0.163	72	[0.114]	0.884	72	[0.111]	-1.454	2.867
BSY-BT Son-test Puanı	0.095	72	[0.200]	0.977	72	[0.615]	-0.202	-1.338
BSY-BT Kalıcılık Testi Puanı	0.098	37	[0.200]	0.977	37	[0.629]	-0.015	-0.619
SYF Ön-test Puanı	0.118	72	[0.200]	0.981	72	[0.774]	-0.233	-0.399
SYF Son-test Puanı	0.100	72	[0.200]	0.960	72	[0.204]	0.053	-1.229

*(%5) anlamlılık düzeyinde anlamlılığı simgeler, W: Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım Test İstatistiği, D: Shapiro-Wilk Normal Dağılım Test İstatistiği, S.D: test serbestlik derecesi [Köşeli parantez içleri test anlamlılık değerini içerir.]

Tablo 3.7 incelendiğinde gerek Kolmogorov-Smirnov gerekse Shapiro-Wilk Test istatistikleri doğrultusunda değişkenlerin %5 anlamlılık düzeyinde normal dağılıma uydukları görülmektedir ($p>0.05$). Söz konusu değişkenlerin normal dağılım özelliklerine sahip olmaları araştırmanın üçüncü aşamasına ait olan “Deney ve kontrol grubunun BSY-BT (EK-4) ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında grup içi ve gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” ve “Deney ve kontrol grubunun SYF (EK-5) ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında grup içi ve gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorularına yanıt bulmak için BSY-BT (EK-4) ve SYF (EK-5) aracılığıyla toplanan nicel veriler parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir.

Ön-test uygulamasında deney ve kontrol grubunun BSY-BT (EK-4) ve SYF (EK-5) puanı bakımından farkını ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Bağımsız Örneklem T-Testine ilişkin bulgulara Tablo 3.8’de yer verilmiştir.

Tablo 3.8

Ön-Test Uygulamasında Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farkları Sınayan Bağımsız Örneklem T-Testi Bulguları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S.S	T-Test
BSY-BT Ön-test Puanı	Deney	37	30.378	4.481	$t(70)=0.186$
	Kontrol	35	30.200	3.419	[0.851]
SYF Ön-test Puanı	Deney	37	12.920	4.225	$t(70)=1.333$
	Kontrol	35	11.600	4.167	[0.187]

* (%5) anlamlılık düzeyinde istatistiksel anlamlılığı simgeler, $\bar{X}$: Ortalama, S.S: Standart Sapma, t:T-Test istatistiği, (Parantez içleri test serbestlik derecelerini içerir.) [Köşeli parantez içleri test anlamlılık (p) değerlerini içerir.)

Tablo 3.8 incelendiğinde ön-test uygulamasında deney (30.378 ± 4.481) ve kontrol (30.200 ± 3.419) grupları BSY-BT (EK-4) puanları arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t(70)=0.186$, $p>0.05$). Benzer şekilde SYF’nin (EK-5) ön-test uygulamasında deney (12.920 ± 4.225) ve kontrol (11.600 ± 4.167) gruplarının puanları arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(70)=1.333$, $p>0.05$). Gerek BSY-BT (EK-4) puanı gerekse SYF (EK-5) puanının uygulama öncesi ön-test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında farksız olması ön-test son-test karşılaştırmalarında ortaya çıkabilecek farkların uygulama farklılıklarına atfedilmesini güvenilir kılmaktadır.

Deneyisel işlem (K-BÜSYEP’in eğitim oturumları) sonrası grupların kendi içinde ön-test ve son-test puanı bakımından farkını ortaya koymak ve deney grubu katılımcılarının son-test ve kalıcılık testi arasındaki farkı sınamak amacıyla Eşlenik Örneklem T-Testi uygulanmıştır. BSY-BT (EK-4) ve SYF (EK-5) ön-test ve son-test puanlarının farklarını sınavan Eşlenik Örneklem T-Testi için Deney grubuna ilişkin bulgulara Tablo 3.9; kontrol grubuna ilişkin bulgulara ise Tablo 3.10’da yer verilmiştir.

Tablo 3.9.*Deney Grubu İçin Ön-Test ve Son-Test Puan Farklarını Sınayan Eşlenik Örneklem T-Testi Bulguları*

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S.S	R	T-Test
Deney Grubu BSY-BT Puanı	Ön-test	37	30.378	4.481	R=0.444*	t(36)=-25.141*
	Son-test	37	47.405	2.910	[0.006]	[0.000]
Deney Grubu SYF Puanı	Ön-test	37	12.919	4.225	R=0.344*	t(36)=-18.395*
	Son-test	37	29.108	5.049	[0.037]	[0.000]

*(%5) anlamlılık düzeyinde istatistiksel anlamlılığı simgeler, $\bar{X}$: Ortalama, S.S: Standart Sapma, t:T-Test istatistiği, (Parantez içleri test serbestlik derecelerini içerir.) [Köşeli parantez içleri test anlamlılık (p) değerlerini içerir.]

Tablo 3.9’da sunulan bilgilere göre deney grubu BSY-BT (EK-4) puanı ön-test (30.378±4.481) ve son-test (47.405±2.910) puanları arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak önemli bir farkın olduğu görülmektedir (t(36)=-25.141, p<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Bununla birlikte deney grubu SYF (EK-5) puanı ön-test (12.919±4.225) ve son-test (29.108±5.049) puanları arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak önemli bir farkın olduğu görülmektedir (t(36)=-18.395, p<0.05). Ortalamalar incelendiğinde ise farkın son-test lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10*Kontrol Grubu İçin Ön-Test ve Son-Test Puan Farklarını Sınayan Eşlenik Örneklem T-Testi Bulguları*

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S.S	R	T-Test
Kontrol Grubu BSY-BT Puanı	Ön-test	35	30.200	3.420	R=0.696*	t(34)=0.463
	Son-test	35	29.971	3.967	[0.000]	[0.646]
Kontrol Grubu SYF Puanı	Ön-test	35	11.600	4.167	R=0.894*	t(34)=-6.428*
	Son-test	35	13.657	4.036	[0.000]	[0.000]

* (%5) anlamlılık düzeyinde istatistiksel anlamlılığı simgeler, $\bar{X}$: Ortalama, S.S: Standart Sapma, t:T-Test istatistiği, (Parantez içleri test serbestlik derecelerini içerir.) [Köşeli parantez içleri test anlamlılık (p) değerlerini içerir.]

Tablo 3.10’da sunulan bilgilere göre kontrol grubu BSY-BT (EK-4) puanı ön-test (30.200±3.420) ve son-test (29.971±3.967) puanları arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak önemli bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($t(34)=0.463$, $p>0.05$). Diğer yandan kontrol grubu SYF (EK-5) puanı ön-test (11.600±4.167) ve son-test (13.657±4.036) puanları arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak önemli bir farkın olduğu görülmektedir ($t(34)=6.428$, $p<0.05$).

Deneyisel işlem (K-BÜSYEP’in eğitim oturumları) sonrası gruplar arası son-test puanlarının farkını ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu için BSY-BT (EK-4) ve SYF (EK-5) son-test puanlarının farklarını sınyan Bağımsız Örneklem T-Testi bulgularına Tablo 3.11’de yer verilmiştir.

Tablo 3.11

Son-Test Uygulamasında Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farkları Sınyan Bağımsız Örneklem T-Testi Bulguları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S.S	T-Test
BSY-BT Son-test Puanı	Deney	37	47.405	2.911	$t(70)=21.345^*$
	Kontrol	35	29.971	3.967	[0.000]
SYF Son-test Puanı	Deney	37	29.110	5.049	$t(70)=14.292^*$
	Kontrol	35	13.660	4.036	[0.000]

* (%5) anlamlılık düzeyinde istatistiksel anlamlılığı simgeler, $\bar{X}$: Ortalama, S.S: Standart Sapma, t:T-Test istatistiği, (Parantez içleri test serbestlik derecelerini içerir.) [Köşeli parantez içleri test anlamlılık (p) değerlerini içerir.)

Tablo 3.11’de sunulan bilgilere göre son-test uygulamasında deney grubu (47.405±2.911) ile kontrol grubu (29.971±3.967) BSY-BT (EK-4) puanları arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t(70)=21.345$, $p<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde ise farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Son-test uygulamasında deney grubu (29.110±5.049) ile kontrol grubunun (13.660±4.036) SYF (EK-5) puanları arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t(70)=14.292$, $p<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Deney grubunun son-test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı ortaya koyan Eşlenik Örneklem T-Testine ilişkin bulgulara Tablo 3.12’de yer verilmiştir.

Tablo 3.12*Deney Grubu için Son-Test ile Kalıcılık Testi Farklarını Sınayan Eşlenik Örneklem T-Testi Bulguları*

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S.S	R	T-Test
Deney Grubu BSY-BT Puanı	Son-test	37	47.405	2.910	R=0.938*	t(36)=4.793*
	Kalıcılık Testi	37	46.459	3.379	[0.000]	[0.000]

* (%5) anlamlılık düzeyinde istatistiksel anlamlılığı simgeler, $\bar{X}$: Ortalama, S.S: Standart Sapma, t:T-Test istatistiği, (Parantez içleri test serbestlik derecelerini içerir.) [Köşeli parantez içleri test anlamlılık (p) değerlerini içerir.]

Tablo 3.12'ye göre deney grubu son-test BSY-BT (EK-4) puanları (47.405 ± 2.910) ile kalıcılık testi BSY-BT (EK-4) puanları (46.459 ± 3.379) arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak önemli bir farkın olduğu görülmektedir (t(36)=4.793, $p < 0.05$). Ortalamalar incelendiğinde farkın son-test lehine olduğu görülmektedir.

3.2.2 Katılımcı görüşlerinin belirlenmesine ilişkin bulgular

Bu başlık altında deney grubunda yer alan katılımcılarının K-BÜSYEP ve bileşenlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen çalışmadan elde edilen verilere ilişkin nicel bulgulara yer verilmiştir. “Deney grubunda yer alan katılımcıların K-BÜSYEP ve bileşenlerine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak için katılımcılara PED-F (EK-6) ve PD-F (EK-7) uygulanmıştır. Katılımcıların PED-F (EK-6) ve PD-F'ye (EK-7) verdikleri yanıtların frekans dağılımları analiz edilmiştir. Görüş belirleme çalışmasında kullanılan veri toplama araçları için hesaplanan betimsel istatistiklere Tablo 3.13'te yer verilmiştir.

Tablo 3.13*PED-F ve PD-F'ye İlişkin Değişken Betimsel İstatistikleri*

Değişken	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
PD-F	37	44.000	48.000	47.108	1.220
PED-F	37	46.000	52.000	50.865	1.735

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi PD-F (EK-7) minimum 44 ile maksimum 48 değerleri arasında, 47.108 ortalama etrafında ve 1.22 standart sapma değeri ile dağılmaktadır. PED-F (EK-6) minimum 46 ile maksimum 52 değerleri arasında, 50.865 ortalama etrafında ve 1.735 standart sapma değeri ile dağılmaktadır. Deney grubunun K-BÜSYEP'i değerlendirmek için PED-F'de (EK-6) yer alan maddelere verdikleri yanıtların frekans dağılımları Tablo 3.14'te yer almaktadır.

Tablo 3.14

PED-F'den Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Eğitimde sunulan bilgiler kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda uygulanabilir niteliktedir.	0	0.0%	1	2.7%	2	5.4%	34	91.9%
Eğitimde sunulan bilgiler kaynaştırma uygulamalarında etkili sınıf yönetimi sağlamayı kolaylaştırıcı niteliktedir.	0	0.0%	0	0.0%	2	5.4%	35	94.6%
Eğitimin içeriğinde sunulan bilgiler gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere ilişkin bilgi edinmeye katkı sağlar niteliktedir.	0	0.0%	0	0.0%	1	2.7%	36	97.3%
Eğitim içeriğinde sunulan bilgiler kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda sınıf yönetimine ilişkin aşağıda yer alan konularda etkili uygulamalar yürütmeyi destekler niteliktedir.								
Sınıf kurallarını belirleme ve öğrencilere öğretme	0	0.0%	0	0.0%	2	5.4%	35	94.6%
Sınıf rutinleri oluşturma ve sürdürme	0	0.0%	0	0.0%	4	10.8%	33	89.2%
Sınıf ve okul içi geçişleri destekleme	0	0.0%	0	0.0%	2	5.4%	35	94.6%
Kaynaştırma uygulamalarında fiziksel düzenlemeler yapma	0	0.0%	0	0.0%	5	13.5%	32	86.5%
Akademik erişimi ve katılımı destekleme	0	0.0%	0	0.0%	7	18.9%	30	81.1%
Kaynaştırma uygulamalarında sosyal kabulü ve iş birliğini destekleme	0	0.0%	0	0.0%	6	16.2%	31	83.8%
Sosyal becerileri destekleme	0	0.0%	0	0.0%	4	10.8%	33	89.2%
Olumlu davranışların kazandırılmasını ve artırılmasını sağlama	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	37	100.0%
Problem davranışların azaltılmasını ve ortadan kaldırılmasını sağlama	0	0.0%	0	0.0%	1	2.7%	36	97.3%
Sınıfta kriz anlarını yönetme	0	0.0%	0	0.0%	4	11.0%	33	89.0%

Tablo 3.14’te yer verilen bilgilere göre deney grubunun “Eğitimde sunulan bilgiler kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda uygulanabilir niteliktedir.” maddesine verdikleri yanıtların frekans dağılımları %2.7 katılmıyorum (n=1), %5.4 katılıyorum (n=2), %91.9 kesinlikle katılıyorum (n=34) şeklindedir. “Eğitimde sunulan bilgiler kaynaştırma uygulamalarında etkili sınıf yönetimi sağlamayı kolaylaştırıcı niteliktedir.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %5.4 katılıyorum (n=2), %94.6 kesinlikle katılıyorum (n=35) biçimindedir. “Eğitimin içeriğinde sunulan bilgiler gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere ilişkin bilgi edinmeye katkı sağlar niteliktedir.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %2.7 katılıyorum (n=1), %97.3 kesinlikle katılıyorum (n=36) şeklindedir. “Sınıf kurallarını belirleme ve öğrencilere öğretme konusunda etkili uygulamalar yürütmeyi destekler niteliktedir.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %5.4 katılıyorum (n=2), %94.6 kesinlikle katılıyorum (n=35) biçimindedir. “Sınıf rutinleri oluşturma ve sürdürme konusunda etkili uygulamalar yürütmeyi destekler niteliktedir.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %10.8 katılıyorum (n=4), %89.2 kesinlikle katılıyorum (n=33) şeklindedir. “Sınıf ve okul içi geçişleri destekleme konusunda etkili uygulamalar yürütmeyi destekler niteliktedir.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %5.4 katılıyorum (n=2), %94.6 kesinlikle katılıyorum (n=35) biçimindedir. “Kaynaştırma uygulamalarında fiziksel düzenlemeler yapma konusunda etkili uygulamalar yürütmeyi destekler niteliktedir.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %13.5 katılıyorum (n=5), %86.5 kesinlikle katılıyorum (n=32) şeklindedir. “Akademik erişimi ve katılımı destekleme konusunda etkili uygulamalar yürütmeyi destekler niteliktedir.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %18.9 katılıyorum (n=7), %81.1 kesinlikle katılıyorum (n=30) biçimindedir. “Kaynaştırma uygulamalarında sosyal kabulü ve iş birliğini destekleme konusunda etkili uygulamalar yürütmeyi destekler niteliktedir.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %16.2 katılıyorum (n=6), %83.8 kesinlikle katılıyorum (n=31) şeklindedir. “Sosyal becerileri destekleme konusunda etkili uygulamalar yürütmeyi destekler niteliktedir.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %10.8 katılıyorum (n=4), %89.2 kesinlikle katılıyorum (n=33) biçimindedir. “Olumlu davranışların kazandırılmasını ve artırılmasını sağlama konusunda etkili uygulamalar yürütmeyi destekler niteliktedir.” maddesine verilen yanıtların frekans

dağılımları %100 kesinlikle katılıyorum (n=37) şeklindedir. “Problem davranışların azaltılmasını ve ortadan kaldırılmasını sağlama konusunda etkili uygulamalar yürütmeyi destekler niteliktedir.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %2.7 katılıyorum (n=1), %97.3 kesinlikle katılıyorum (n=36) biçimindedir. “Sınıfta kriz anlarını yönetme konusunda etkili uygulamalar yürütmeyi destekler niteliktedir.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %11 katılıyorum (n=4), %89 kesinlikle katılıyorum (n=33) şeklindedir.

Tablo 3.15

PD-F’den Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Düzenlenen eğitim kolay anlaşılır nitelikteydi.	0	0.0%	0	0.0%	1	2.7%	36	97.3%
Düzenlenen eğitimin süresi yeterliydi.	0	0.0%	0	0.0%	5	13.5%	32	86.5%
Düzenlenen eğitimin gün ve saatleri katılımımı kolaylaştırıcı şekilde planlanmıştı.	0	0.0%	0	0.0%	4	10.8%	33	89.2%
Düzenlenen eğitim için hazırlanan ortam uygundu.	0	0.0%	0	0.0%	5	13.5%	32	86.5%
Kullanılan araç-gereçler (ör., slaytlar, kılavuz kitap vb.) öğrenmeyi destekleyiciydi.	0	0.0%	0	0.0%	2	5.4%	35	94.6%
Düzenlenen eğitimin içeriği eğitimin amaçlarına uygundu.	0	0.0%	0	0.0%	1	2.7%	36	97.3%
Kullanılan değerlendirme araçları (ör., bilgi testi, senaryo yanıt formu vb.) düzenlenen eğitime uygun nitelikteydi.	0	0.0%	0	0.0%	6	16.2%	31	83.8%
Düzenlenen eğitim sürecinde eğitici tarafından yeterli geribildirim sağlandı.	0	0.0%	0	0.0%	1	2.7%	36	97.3%
Düzenlenen eğitim sürecinde eğitici konulara hakimdi.	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	37	100.0%
Düzenlenen eğitim sürecinde eğiticinin iletişim ve etkileşimi uygun yeterlikteydi.	0	0.0%	0	0.0%	1	2.7%	36	97.3%
Düzenlenen eğitime benzer başka eğitimlere de katılmak isterim.	0	0.0%	1	2.7%	3	8.1%	33	89.2%
Diğer öğretmen adaylarına bu eğitime katılmayı öneririm.	0	0.0%	0	0.0%	2	5.4%	35	94.6%

Deney grubunun “Düzenlenen eğitim kolay anlaşılır nitelikteydi.” maddesine verdikleri yanıtların frekans dağılımları %2.7 katılıyorum (n=1), %97.3 kesinlikle katılıyorum (n=36) şeklindedir. “Düzenlenen eğitimin süresi yeterliydi.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %13.5 katılıyorum (n=5), %86.5 kesinlikle katılıyorum (n=32) biçimindedir. “Düzenlenen eğitimin gün ve saatleri katılımımı kolaylaştırıcı şekilde planlanmıştı.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %10.8 katılıyorum (n=4), %89.2 kesinlikle katılıyorum (n=33) şeklindedir. “Düzenlenen eğitim için hazırlanan ortam uygundu.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %13.5 katılıyorum (n=5), %86.5 kesinlikle katılıyorum (n=32) biçimindedir. “Kullanılan araç-gereçler (ör., slaytlar, kılavuz kitap vb.) öğrenmeyi destekleyiciydi.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %5.4 katılıyorum (n=2), %94.6 kesinlikle katılıyorum (n=35) şeklindedir. “Düzenlenen eğitimin içeriği eğitimin amaçlarına uygundu.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %2.7 katılıyorum (n=1), %97.3 kesinlikle katılıyorum (n=36) biçimindedir. “Kullanılan değerlendirme araçları (ör., bilgi testi, senaryo yanıt formu vb.) düzenlenen eğitime uygun nitelikteydi.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %16.2 katılıyorum (n=6), %83.8 kesinlikle katılıyorum (n=31) şeklindedir. “Düzenlenen eğitim sürecinde eğitici tarafından yeterli geribildirim sağlandı.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %2.7 katılıyorum (n=1), %97.3 kesinlikle katılıyorum (n=36) biçimindedir. “Düzenlenen eğitim sürecinde eğitici konulara hakimdi.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %100 kesinlikle katılıyorum (n=37) şeklindedir. “Düzenlenen eğitim sürecinde eğiticinin iletişim ve etkileşimi uygun yeterlikteydi.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %2.7 katılıyorum (n=1), %97.3 kesinlikle katılıyorum (n=36) biçimindedir. “Düzenlenen eğitime benzer başka eğitimlere de katılmak isterim.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %2.7 katılmıyorum (n=1), %8.1 katılıyorum (n=3), %89.2 kesinlikle katılıyorum (n=33) şeklindedir. “Diğer öğretmen adaylarına bu eğitime katılmayı öneririm.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları %5.4 katılıyorum (n=2), %94.6 kesinlikle katılıyorum (n=35) biçimindedir.

3.2.3 Puanlayıcılar arası güvenirlik verilerine ilişkin bulgular

SYF (EK-5) ile elde edilen verilerin puanlamasının nitel bir değerlendirme olması nedeniyle tüm çalışma grubundan %30 oranında rastgele seçilen 22 adet form ayrıca bir uzman tarafından puanlanmış ve iki puanlayıcı arasındaki farklar alt örneklemin 30'un altında olması nedeniyle non-parametrik olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile test edilmiştir. Araştırmacı ve diğer puanlayıcı tarafından puanlanan formların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine ilişkin bulguları Tablo 3.16'da yer almaktadır.

Tablo 3.16

Puanlayıcılar Arasındaki Farkları Sınayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S.S	R	Wilcoxon
Ön-test	Araştırmacı	22	12.860	4.039	R=0.950*	Z(01)=-0.088
	Diğer Puanlayıcı	22	12.910	3.853	[0.000]	[0.930]
Son-test	Araştırmacı	22	22.590	9.292	R=0.983*	Z(01)=-0.226
	Diğer Puanlayıcı	22	22.550	9.205	[0.000]	[0.821]

Tablo 3.16 incelendiğinde ön-test uygulamasından seçilen 22 katılımcıya ait SYF (EK-5) için araştırmacının puanlama sisteminin alt örneklem puan ortalaması (12.860 ± 4.039) ile diğer puanlayıcının puanlama sisteminin alt örneklem puan ortalaması (12.910 ± 3.853) arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z(01)=-0.088$, $p>0.05$). Diğer yandan puanlayıcıların alt örneklem puanları arasındaki korelasyon katsayısının da %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ve oldukça büyük olduğu görülmektedir ($R=0.950$, $p<0.05$).

Son-test uygulamasında araştırmacının puanlama sistemi için alt örneklem puan ortalaması (22.590 ± 9.292) ile diğer puanlayıcının puanlama sistemi için alt örneklem puan ortalaması (22.550 ± 9.205) arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z(01)=-0.226$, $p>0.05$). Puanlayıcıların alt örneklem puanları arasındaki korelasyon katsayısının da %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ve oldukça büyük olduğu görülmektedir ($R=0.983$, $p<0.05$).

4 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulguları doğrultusunda araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Tartışma başlığında araştırmanın bulguları alanyazında yer alan çalışmaların bulgularıyla birlikte tartışılarak ele alınmıştır. Ayrıca öneriler başlığında uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1 Sonuç

Bu araştırma, kaynaştırma uygulaması sürecinin başarılı şekilde sürdürülmesi amacıyla geleceğin sınıf öğretmeni adaylarını kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimi konusunda desteklemek üzere K-BÜSYEP'in tasarlanması ve etkisinin sınanması amacıyla karma yöntem araştırma desenlerinden çok aşamalı karma desenle yürütülmüştür. Araştırma gereksinim belirleme, gereksinimlere dayalı olarak eğitim paketi tasarlama, veri toplama araçlarını hazırlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere her biri birbirine zemin hazırlayan çoklu aşamalarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşaması, K-BÜSYEP'in içeriğinin hazırlanması amacıyla yürütülen gereksinim belirleme aşamasıdır. Araştırmanın birinci aşamasında sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden nitel bulgular ve sınıf yönetimi ders kitaplarını kapsayan belge incelemesinden nicel bulgular elde edilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin betimsel analiziyle öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimine ilişkin karşılaştıkları zorlukların ve gereksinimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Belge incelemesinde ise elde edilen verilerin sayısallaştırılmasıyla elde edilen nicel bulgulara dayalı olarak sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Söz konusu çalışmalardan elde edilen gereksinimler ve alanyazın kapsamında bütünsel sınıf yönetimi modeline dayalı olarak K-BÜSYEP'te; (a) GY olan öğrencilerin özellikleri, (b) sınıf kurallarının belirlenmesi ve öğretimi, (c) sınıf rutinleri oluşturma ve sürdürme, (d) sınıf ve okul içi geçişlerin desteklenmesi, (e) kaynaştırma uygulamalarında fiziksel düzenlemeler, (f) akademik erişimi ve katılımı destekleme, (g) kaynaştırma uygulamalarında sosyal kabul ve iş birliğinin desteklenmesi, (h) sosyal becerilerin desteklenmesi, (i) sınıfta davranış yönetimi ve (j) kriz anlarının yönetimi konularının yer almasına karar verilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında gereksinim belirleme aşamasında belirlenen konulara dayalı olarak K-BÜSYEP'in içeriği, dokuz bölüm ve 200 sayfadan oluşan K-BÜSYEP Eğitim Kitapçığı, PowerPoint sunuları ve veri toplama araçları hazırlanmıştır. Bu kapsamda üçüncü aşamada yürütülecek olan deneysel çalışmanın etkililik verilerinin toplanması amacıyla çoktan seçmeli bir bilgi testi olan BSY-BT (EK-4), yedi sınıf yönetimi senaryosu ve her bir senaryoya ilişkin ikişer açık uçlu sorudan oluşan SYF (EK-5) hazırlanmıştır. SYF (EK-5) ve BSY-BT'nin (EK-4) geçerliğinin belirlenmesi için uzman görüşü alınmıştır. BSY-BT'nin (EK-4) güvenilirliğinin sınanması için test 204 sınıf öğretmenliği adayına uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının ardından uygun olmayan maddeler testten çıkartılarak 60 soruluk bir bilgi testi elde edilmiştir. Ayrıca eğitim paketinin uygulamasının sonrasında sınıf öğretmenliği adaylarının katıldıkları eğitime ve eğitimin bileşenlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla dörtlü likert olmak üzere 13 maddeden oluşan PED-F (EK-6) ve 12 maddeden oluşan PD-F (EK-7) hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan tüm veri toplama araçları için farklı alanlardan geniş bir uzman ekibiyle uzman değerlendirmesi süreci yürütülmüştür.

Çok aşamalı karma desene göre uygulama ve değerlendirme aşamasını oluşturan üçüncü aşamada K-BÜSYEP'in sınıf öğretmenliği adaylarının bilgi düzeyleri üzerindeki etkililiğinin sınıandığı deneysel çalışma yürütülmüştür. Bu kapsamda sınıf öğretmenliği adaylarının katılımcı olarak yer aldığı çalışmada K-BÜSYEP uygulanmış ve etkililiği sınanmıştır. Ön-test ve son-testten elde edilen bulgulara göre K-BÜSYEP'in eğitim oturumlarını tamamlayan deney grubu katılımcılarının BSY-BT (EK-4) ve SYF (EK-5) puanlarında anlamlı düzeyde artış görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların BSY-BT (EK-4) ön-test ve son-test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte kontrol grubunda yer alan katılımcıların SYF'ye (EK-5) ilişkin ön-test ve son-test puanlarında anlamlı bir farklılık görülmüş ve bu farklılık son-test lehine yorumlanmıştır. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının puanları arasındaki fark incelendiğinde ortaya çıkan anlamlı farklılık deney grubu katılımcılarının lehine yorumlanmıştır. Kalıcılık testine ilişkin bulgular deney grubunun BSY-BT'den (EK-4) elde edilen son-test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık (0,946 fark) olduğunu göstermiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön-test ve son-test puanlarındaki farkın deney grubu lehine olması ve deney

grubu katılımcılarının ön-test ve son-test puanlarında artış görülmesine ilişkin bulgulara dayalı olarak K-BÜSYEP uygulamasının, eğitim oturumlarını tamamlayan öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunda yer alan katılımcıların K-BÜSYEP'in uygulamasına ve bileşenlerine ilişkin görüşlerini içeren bulgular, tüm katılımcıların K-BÜSYEP'e ve bileşenlerine ilişkin olumlu görüşe sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcılar K-BÜSYEP'in içeriğinde yer alan konuların kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıflarda uygulanabilir ve etkili sınıf yönetimini sağlamayı kolaylaştırıcı nitelikte olduğunu bildirmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılar eğitimin bileşenlerine (ör., eğitimin anlaşılabilirliği, süresi, uygulama tarihleri ve saatleri, uygulama ortamı, araç-gereçler, içerik, veri toplama araçları, eğitimci vb.) ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın tüm aşamalarından elde edilen bulgular izleyen başlıklarda alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır.

4.2 Tartışma

Bu araştırma çok aşamalı karma desenin aşamalarına uygun şekilde üç aşamalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın aşamalarından elde edilen bulgular tartışma bölümü kapsamında hem kendi içinde hem de alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırmanın aşamalarına dayalı olarak her bir aşamaya ilişkin tartışma izleyen başlıklar altında ele alınmıştır.

4.2.1 Gereksinim belirleme aşamasına ilişkin tartışma

Araştırmanın birinci aşamasını oluşturan gereksinim belirleme çalışmasında kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler sınıf yönetimine ilişkin yaşadıkları zorlukları dile getirirken kaynaştırma uygulamalarına yönelik yaşadıkları zorlukları da dile getirmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu GY olan öğrencilere ilişkin bilgi eksikliği yaşadığını dile getirmiştir. Öğretmenler GY olan öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarına ve lisans eğitimi sürecinde GY olan öğrenciler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin kendilerine yeterli eğitimin verilmediğine yönelik söylemlerde bulunmuşlardır. Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasına katılan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin bulgular

incelendiğinde de araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun özel eğitim ve/veya kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders almadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu hem ulusal alanyazın hem de uluslararası alanyazındaki çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Uluslararası alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları incelendiğinde genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin GY olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılama konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini ve kaynaştırma uygulamalarını etkili şekilde yürütemediklerini ifade ettikleri görülmektedir (De Martini-Scully vd., 2000; Flower vd., 2017). Ayrıca söz konusu çalışmalarda öğretmenler bilgi eksikliklerini öğretmen yetiştirme programlarına bağlamaktadırlar. Ulusal alanyazında kaynaştırma uygulamaları üzerine yürütülen çalışmalar incelendiğinde de birçok çalışmanın ortak bulgusu, kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin GY olan öğrencilere ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı ve üniversite eğitimi sürecinde bu gereksinimlerin yeterince sağlanamadığı yönündedir (Anılan ve Kayacan, 2015; Berkant ve Atılgan, 2017; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Cansız ve Bayar, 2024; Saraç ve Çolak, 2012; Şenel, 2018; Yüksel vd., 2023).

Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında zorlandıkları durumlara ilişkin bulgulardan biri de GY olan öğrenciye derste öğretim için vakit ayıramamalarıdır. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin yarıya yakını programın yoğunluğu, programı yetiştirme zorunluluğu, tipik gelişen öğrencilerin hakkını yediğini düşünme, sınıf düzeninin bozulması gibi nedenlerle sınıfındaki GY olan öğrenciye öğretim için vakit ayıramadığını ifade etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerin GY olan öğrencilere ilişkin bilgi gereksinimlerini tekrar gündeme getirirken alanyazında yer alan çalışmalarda da benzer sorunların araştırma sonuçlarına yansıdığı görülmektedir. Ulusal alanyazında yer alan çalışmalar birçok öğretmenin kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda etkili öğretim sunma konusunda zorlandığını göstermektedir (Akalın, 2015; Baran, 2021; Cansız ve Bayar, 2024; Çetinkaya, 2018; Durmuş, 2019; Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019; Şenel, 2018; Tekin-İftar vd., 2021). Bu çalışmanın ve benzer şekilde alanyazında yer alan söz konusu çalışmaların bulgularından da anlaşıldığı üzere öğretmenler öğretimin GY olan öğrencilerle bire bir sürdürülmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu noktada öğretmenlerin öğretim sunmaya ilişkin yaşadığı

zorlukların azaltılması için hem tipik gelişen öğrencilerin hem de GY olan öğrencilerin öğrenme özelliklerini ve gereksinimlerini temel alan ve kaynaştırma uygulamasının ilkelerine uygun kapsayıcı bir öğretim planlama ve sunma konusunda desteklenmelerinin son derece önemli olduğu söylenebilir. Tekin-İftar ve meslektaşları (2021) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları, kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin BEP hazırlama ve BEP’lerde yer alan akademik amaçlara yönelik öğretim sunma durumlarının yeterli olmadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra çalışmaya yansıyan diğer önemli bir bulgu da öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında öğretim sunmaya ilişkin bilimsel dayanaklı uygulamaları belirleme ve kullanma konusunda bilgilerinin olmadığıdır. Bu çalışmada öğretmenler GY olan öğrencilere vakit ayıramamaya ilişkin çeşitli nedenler (ör., programın yoğunluğu, programı yetiştirme zorunluluğu vb.) sunmuşlardır. Ancak öğretmenlerin öğretimsel faaliyetleri etkili olarak sürdürememelerinin nedeninin, kendi bilgi düzeylerinin sınırlılıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında etkili davranış yönetimi sağlama konusunda zorluk yaşaması araştırmanın bir diğer önemli bulgusudur. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu hem GY olan öğrencilerde hem de tipik gelişen öğrencilerde problem davranış gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Sadece iki öğretmen tipik gelişen öğrencilerinde gözlemledikleri problem davranışları dile getirmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalarda problem davranışların GY olan öğrencilere özgü olmadığı ifade edilmektedir (Flower vd., 2017; Gage vd., 2018). Bu araştırmanın bulgularında da görüldüğü üzere öğretmenler davranış yönetimi sağlama konusunda hem GY olan öğrenciler hem de tipik gelişen öğrenciler açısından zorluk yaşamaktadırlar. Bununla birlikte hem ulusal hem de uluslararası alanyazında yer alan çalışmaların bulgularında problem davranışların öğretmenler için zorlayıcı bir durum olduğu ifade edilmektedir. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin sınıfını yönetme ve sınıfta meydana gelen problem davranışlarla baş etmeye ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Akalın, 2015; Barnes, 2016; Berkant ve Atılğan, 2017; Cansız ve Bayar, 2024; Conklin vd., 2016; Flower vd., 2017; Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız, 2016; Yassıbaş, 2021; Yüksel vd., 2023). Alanyazında yer alan çalışmalarda sınıfın genelinde gözlemlenen problem davranışlar; sırasını beklememe, sırası gelmeden konuşma, izinsiz ayağa kalkma, sınıfta amaçsız gezinme, arkadaşlarını itme, arkadaşlarına vurma,

yönergelere uymayı ve derse katılmayı reddetme, kavga etme, akranları ve öğretmenleriyle dalga geçme vb. olarak sıralanmaktadır (Flower vd., 2017; Gage vd., 2018). Bu araştırmanın bulgularında da öğretmenlerin sınıflarında söz konusu çalışmalarda yer alan problem davranışlara benzer davranışlar gözlemledikleri görülmektedir. GY olan öğrencilerin sergilediği takıntılı ve tekrarlayan davranışlar, öfke nöbetleri, inatlaşma, tepkisini uygun biçimde gösterememe ve yüksek kaygı düzeyi gibi davranışların sınıf yönetimini zorlaştırdığı ve dersin akışını bozduğu anlaşılmaktadır. Problem davranışlar GY olan öğrencilere özgü olmamakla birlikte (Sucuoğlu, 2006), GY olan öğrencilerin iletişim ve etkileşim sağlama, doğal ipuçlarını takip etme, sınıf işleyişini izleme, rutinlerdeki değişimleri anlama ve uyum sağlama vb. konulara yönelik sınırlılıkları, kendilerinden beklenen davranışları anlamalarını ve yerine getirmelerini zorlaştırmakta ve görev dışı, istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Baker vd., 2002; Demirkaya ve Bakkaloğlu, 2015). Problem davranışlarda öğrencilerin özellikleri bir etmen olmakla birlikte öğretmenlerin sınıf yönetiminin ve bu davranışlara yönelik yanıtlarının davranışların önlenmesi ve ortadan kalkması veya sürdürülmesi açısından önemli olduğu söylenebilir (Broidy vd., 2003; Lewis vd., 2004; Sutherland vd., 2003). Sucuoğlu ve meslektaşlarının (2004) kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin ve öğrenci davranışlarıyla ilişkisinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada önleyici sınıf yönetimi beceri puanları yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında daha az problem davranış gözlemlendiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Dolayısıyla bu bulgular öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin artırılmasının gerektiğini bir kez daha açıkça ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada dikkat çeken bir diğer bulgu da öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sonrası öğrencilerinin davranışlarında gözlemledikleri durumlardır. Görüşmeler Covid-19 pandemisi sürecinin etkilerinin sürdüğü ve öğrencilerin yüz yüze eğitime kısa bir süre önce başladığı dönemde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu Covid-19 pandemisi sonrası öğrencilerinin davranışlarında, birbirleriyle olan iletişim ve etkileşimlerinde gözlemledikleri olumsuzlukların artış gösterdiğini belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilerinde “kurallara uymada zorlanma, dikkat dağınıklığı ve aşırı hareketlilik, geçişlerin aksaması, öğrenciler arasındaki iletişimin ve ilişkilerin bozulması,

birlikte oyun kurma ve oynamada zorlanma, öğrencilerin ders sırasında başka şeylerle ilgilenmesi ve konu dışı konuşması, öğrencilerin uyarılara fazla tepki vermesi” gibi problem davranışları Covid-19 pandemisi sonrasında daha sık gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Alanyazında Covid-19 pandemisinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci ve sonrasına ilişkin yürütülen çalışmaların bulguları incelendiğinde uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyal ve davranışsal gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğine, akranlar arası iletişimin ve etkileşimin azaldığına ve öğrencilerin dikkat dağınıklıklarının arttığına yönelik bulgular yer almaktadır (Doğan vd., 2024; Dolmaz ve Metin, 2021; Erol ve Erol, 2020; Şeker vd., 2022). Doğan ve meslektaşları (2024) tarafından OSB olan bireylerin ve annelerinin Covid-19 pandemi sürecine bakış açılarının ve deneyimlerinin incelendiği çalışmada Covid-19 pandemisi sonrası öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları zorlukları destekleyici bulgular yer almaktadır. Örneğin çalışmanın sonuçlarında OSB olan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde akranlarıyla olan iletişimlerinin ve etkileşimlerinin azaldığını gösteren bulgular olduğu görülmektedir. Bu bulgular, OSB olan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorlukların etkilerinin yüz yüze eğitim sürecine de yansıdığı düşüncesini akla getirmektedir.

Ulusal alanyazında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ve gereksinimlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda öğretmenlerin ailelerle iş birliği yapma ve/veya ailelerin eğitime katılımını sağlamaya ilişkin zorluklarla karşılaştığına yönelik bulgular yer almaktadır (Akalin, 2015; Cansız ve Bayar, 2024; Demir, 2015; Durmuş, 2019; Kuyumcu, 2011; Yılmaz, 2015). Bu araştırmanın bulguları da alanyazında kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin ailelere ilişkin gündeme getirdikleri zorluklarla örtüşmektedir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin çoğunluğu sınıf yönetiminde GY olan öğrencilerin aileleriyle ilişkili zorluklardan söz etmiştir. Öğretmenlerin ailelerle fikir ve iş birliği sağlayamadıkları görülmektedir. Ailelerle fikir ve/veya iş birliği sağlayamamaya ilişkin olarak öğretmenler şüpheli gördükleri durumlarda öğrenciyi tekrar tanıya yönlendirmek için ailelerle fikir birliği sağlayamama, davranış yönetimi konusunda ailelerle iş birliği sağlayamama, ev ödevlerine ve ek çalışma etkinliklerine ilişkin ailelerin çocuklarına yardımcı olamamaları vb. konuları dile getirmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen kapsamlı bir çalışma Ali İsmail (2022) tarafından yürütülen bir meta-sentez çalışmasıdır. Meta-sentez çalışması kapsamında kaynaştırma

uygulamalarında karşılaşılan sorunların belirlenmesi amacıyla 49 lisansüstü tez incelenmiştir. Benzer şekilde çalışma kapsamında incelenen tezlerin 23'ünün bulgularında GY olan öğrencilerin ailelerinin çocuklarının eğitim sürecine destek sağlamadığı ve/veya iş birliği yapmadığı görülmektedir.

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlere kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklara ilişkin önerileri sorulmuştur. Katılımcılar öğretmenlere, ailelere ve eğitim sistemine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Sınıf yönetiminde yaşanan zorluklara ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik öğretmen yeterliklerinin artırılması yönünde öneride bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşanan zorlukların çözümünde kendilerini temel etmen olarak gördüğü söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, alanyazında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin ifade ettikleri “kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi eksikliği hissetme” bulgusunu doğrulamaktadır. Öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin desteklenmesine yönelik önerilerini ortaya koyan bu bulguyu alanyazında yer alan birçok çalışmanın bulgusu da desteklemektedir (Berkant ve Atılgan, 2017; Koç, 2016; Sadioğlu vd., 2013; Uçar, 2021; Yaman, 2017; Yazçayır, 2020; Yılmaz, 2015).

Öğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetiminde ailelerle iş birliği yapma ve/veya ailelerin eğitime katılımını sağlamaya ilişkin zorlukları dile getirmişler, ancak sadece üç öğretmen ailelere ilişkin öneride bulunmuştur. Bu öneriler MEB tarafından aileleri bilinçlendirmeye ve bilgilendirmeye yönelik eğitimlerin verilmesi yönünde olmuştur. Bu öneriler alanyazında yer alan çalışmaların bulgularında öğretmenler tarafından ifade edilen önerilerle de örtüşmektedir (Sadioğlu vd., 2013). Söz konusu çalışmalarda da öğretmenler ailelere ilişkin karşılaştıkları zorlukların okul sistemi içinde değil MEB tarafından çözülebilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Kaynaştırma uygulamalarından beklenen başarının elde edilmesinde okul, öğretmen, aile, tipik gelişen akranlar ve aileleri gibi birçok etmen (Batu, 2015) bulunmakla birlikte, öğretmenlerin ve okul sisteminin kaynaştırma uygulamalarını destekleyici çalışmalar yürütmede önemli sorumlulukları olduğu bilinmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Diken, 2007; Sorani-Villanueva vd., 2014). Bu doğrultuda bu çalışma kapsamında hazırlanan K-BÜSYEP'in içeriğinde yer verilen “ailelerin kaynaştırma uygulamalarına hazırlanması ve iş birliği

sağlama” başlığı altında yer verilen konuların kaynaştırma uygulamalarında görev yapan sınıf öğretmenlerini ve sınıf öğretmenliği adaylarını destekleyici olacağı söylenebilir. Alanyazında okul, öğretmen ve aileler arasında iş birliğinin ve ailenin eğitime aktif katılımının sağlanmasının eğitimden beklenen verimi yakalamada önemli olduğu vurgulanmaktadır (Jones ve Jones, 2013; Kargın, 2004; Mitchell, 2004).

Ailelere ilişkin önerilerin yanı sıra öğretmenlerden az bir kısmı eğitim sistemine yönelik önerilerde bulunmuştur. Ders sürelerinin ve ders sayısının azaltılması (Berkant ve Atılgan, 2017; Sadioğlu vd., 2013), sınıf mevcudunun azaltılması (Gök, 2013; Sadioğlu vd., 2013, Vural, 2008) ve yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının yapılması ve/veya destek eğitim odası saatinin arttırılması (Berkant ve Atılgan, 2017; Sadioğlu vd., 2013) yönünde önerilerin alanyazında birçok çalışmada da öğretmenler tarafından dile getirildiği görülmektedir. Bu önerilerden ders sayısı ve süresi ile sınıf mevcuduna ilişkin olanlar öğretmenlerin ve okul yönetiminin kararına bağlı olarak yerine getirilebilecek nitelikte olmamakla birlikte kaynaştırma uygulamalarının etkili şekilde sürdürülmesi için çok önemli oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerden biri öğrencilerin okul öncesi eğitim sürecinde ilkokulun daha akademik ve yapılandırılmış sistemine hazırlanması gerektiğini ifade ederek okul öncesi eğitim sisteminin düzenlenmesine yönelik öneride bulunmuştur. Çelik (2018) “Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okul Öncesine Geçiş Süreçlerinin Biyoekojik Sistemler Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi: Bir Geçiş Modeli Önerisi” başlıklı çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin kademeler arası geçişlerinin paydaşların iş birliğiyle ve MEB tarafından yasal mevzuatla güvence altına alınarak yapılması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunmuştur. Bu noktada eğitim kademeleri arasındaki geçişler ve bu geçişler kapsamında gerçekleştirilmesi gereken hazırlıkların tüm okul öncesi kurumlarda standart bir şekilde uygulanabilmesi için sürecin MEB tarafından oluşturulan mevzuat kapsamında yürütülmesinin ve ilgili paydaşların hizmet içi eğitimlerle sürece hazırlanmasının gerekliliği gündeme getirilebilir.

Kaynaştırma uygulamalarında farklılaşan öğrenci gereksinimlerinin etkili şekilde ele alınmasının, öğrenme ortamının öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde çok önemli etkileri olduğu son yıllarda yürütülen araştırmaların ortak bulgusu olarak

gündeme gelmektedir (Carneiro vd., 2015; Jones ve Jones, 2013). Buna göre öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetiminde farklılaşan öğrenci gereksinimlerini yanıtlayabilen yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte başarılı kaynaştırma uygulamaları için alanyazında sınıf yönetiminde etkili uygulamaların önemi vurgulanmaktadır. Ancak ulusal alanyazında kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların bulguları öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin ve becerilerinin yeterli olmadığını göstermektedir (Akalın, 2015; Çayır vd., 2022; Sucuoğlu vd., 2008; Sucuoğlu ve Demirtaşlı, 2009; Tekin-İftar vd., 2021). Kaynaştırma uygulamaları ile sınıf yönetimi arasındaki güçlü bağ düşünüldüğünde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yetersiz bilgi düzeylerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterliklerini de sınırlandırdığı söylenebilir.

Bu çalışmanın gereksinim belirleme aşaması kapsamında öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları uygulamaların belirlenerek hangi konularda gereksinimlerinin olduğunun ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın bulguları alanyazında yer alan araştırmaların bulgularıyla benzer şekilde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimine ilişkin kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklerin (Bu çalışma kapsamında uygulama olarak adlandırılmaktadır.) sınırlı olduğunu göstermektedir. Gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerin izleyen konu başlıklarında sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamalar belirlenmiştir. Bu uygulamalar; (a) sınıf kurallarının ve rutinlerin öğretime ve takibine yönelik uygulamalar, (b) geçişlerin sağlanmasına yönelik uygulamalar, (c) sınıf içi ilişkileri desteklemeye yönelik uygulamalar, (d) akademik katılımı desteklemeye yönelik uygulamalar, (e) aileyle iletişim kurmaya ve iş birliği yapmaya yönelik uygulamalar, (f) olumlu davranışları desteklemeye yönelik uygulamalar ve (g) problem davranışların yönetimine ilişkin uygulamalar olarak sınıflandırılmıştır. Sınıf kurallarının, rutinlerin öğretimi ve takibi için en çok tercih edilen uygulamalar kuralları birlikte belirleme ve kuralları sık sık hatırlatmadır. Rutinlerle ilişkili olarak öğretmenler haftanın belirli günlerinde öğrencilerin yerine getirdiği sorumluluklardan (ör., nöbetçi öğrenci, kitap toplama günü sorumlusunun yerine getirdiği sorumluluklar vb.) söz etmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin sınıf kurallarını sık sık hatırlatması sınıf kurallarının öğrenciler tarafından

kazanılmadığı ya da öğrencilerin sınıf kurallarını takip etmekte zorluk yaşadığı düşüncesini gündeme getirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf rutinlerini sadece haftanın belirli günlerinde öğrencilerin gerçekleştirdikleri görevler olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu durum özellikle GY olan öğrenciler için önemli olan rutinlerin göz ardı edilmesine yol açabilir.

Geçişlerin sağlanmasına yönelik öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi ve etkinlikler arası geçişlerin önemine ilişkin farkındalığının düşük olduğu söylenebilir. Öğretmenler teneffüs zili ve ders programını takip etme, geçişler tamamlanana kadar bekleme, akranların GY olan öğrenciye yardımcı olması, ders programındaki değişikliği önceden haber verme vb. genel sınıf ortamlarının akışında gerçekleşen uygulamalardan söz etmişlerdir. Ancak geçişler konusunda GY olan öğrencilerin daha fazla desteğe ve rehberliğe gereksinim duyduğu alanyazında önemle vurgulanmaktadır (Gibson ve Govendo, 1999; McIntosh vd., 2004). Alanyazındaki bulgular tipik gelişen akranların geçişlerde GY olan öğrencilere yardımcı olmaları için görevlendirilmelerinin, kendi etkinliklerini ve görevlerini zamanında tamamlayamamalarına neden olduğunu, sonuç olarak geçişlerin aksayabileceğini göstermektedir. Ergin (2016) kaynaştırma uygulamalarında sınıf içi geçişleri ele aldığı çalışmada akranlarına yardım eden öğrencilerin geçişlerini diğer çocuklardan daha sonra tamamladığı bulgusuna ulaşmıştır. Özellikle ZY ve OSB olan öğrencilerin sınıf kurallarını, rutinleri ve geçişleri takip etme ve bunlara ilişkin beklentileri ve değişiklikleri anlamlandırma ve uyum sağlamaya ilişkin yaşadıkları güçlükler düşünüldüğünde öğretmenlerin sınıf ya da okul içi geçişlere ilişkin daha etkili uygulamalar kullanmasının gerekliliği büyük önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin davranış beklentilerini belirleyen sınıf kurallarını, rutinleri ve düzenli geçişleri temel alan sınıf yönetimi yaklaşımları akademik zamanın boşa harcanmasına engel olacağı gibi öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları anlamlandırmalarını da kolaylaştıracağı için problem davranışların önlenmesini de sağlayacaktır (Banda ve Grimmer, 2008; Jones ve Jones, 2013; McIntosh vd., 2004). Sanal Çalık (2018) tarafından yürütülen çalışmada videoyla model olmanın kullanıldığı öğretim oturumlarının ardından OSB olan öğrencilerin okul içinde ortamlar arası geçişleri uyumlu bir şekilde gerçekleştirebildikleri görülmüştür. Geçiş süreçlerinde meydana gelen belirsizliğin videodayla model olmayla ortadan kaldırılması sonucunda

öğrencilerin kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları daha iyi anlamlandırabildikleri ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışlarda da azalma meydana geldiği belirtilmiştir.

Akranlar arasındaki iletişimi ve etkileşimi sağlama ve/veya GY olan akranların sosyal kabulünü arttırma, alanyazındaki çalışmaların bulgularında öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yaşadıkları zorluklar arasında yer almaktadır (Balo, 2015; Baran, 2021; Duran-Düşünür, 2018; Durmuş, 2019; Hasanoğlu, 2013; Irmak, 2020; Yılmaz, 2015). GY olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflara sadece fiziksel olarak katılmaları kaynaştırmanın amaç ve ilkelerini karşılamamaktadır (Batu, 2015; Kargın, 2004). Buna noktada öğretime ilişkin desteklerin yanı sıra GY olan öğrencilere tipik gelişen akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim ve etkileşim fırsatlarının sağlandığı, sosyal olarak ortama dâhil olmalarını destekleyici bir sınıf atmosferinin de sağlanması gerekmektedir (Bobzien vd., 2013; Myers vd., 2017). Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ilişkileri desteklemeye yönelik tercih ettikleri uygulamalar incelendiğinde GY olan öğrencilerinin iletişimlerini ve etkileşimlerini arttıracak çalışmalara sınırlı olarak yer verdikleri söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çok az bir kısmı öğrencilerinin kendilerini ifade etmesi için fırsat sunduğunu (ör., tahtaya kaldırma, soru sorma vb.), akranlara GY olan öğrenci hakkında bilgi verdiğini ve iş birliği gerektiren etkinlikler yaptırdığını ifade etmiştir. Oysaki kaynaştırma uygulamalarının amacına uygun olarak sosyal kabulü arttırıcı, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve iletişimi destekleyici uygulamaların benimsenmesi etkili sınıf yönetimi açısından önemli bir bileşendir. Ancak alanyazında yer alan birçok çalışmanın bulgusu, kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin GY olan öğrenciler ve TG öğrenciler arasında iletişimi ve etkileşimi sağlama ve/veya GY olan öğrencilerin sosyal kabulünü arttırmaya ilişkin zorluk yaşadığını göstermektedir (Baran, 2021; Cansız ve Bayar, 2024; Demir, 2015; Duran-Düşünür, 2018; Durmuş, 2019; Irmak, 2020). Bu nedenle öğretmenlerin sınıfta olumlu bir öğrenme iklimini oluşturmak üzere gerekli bilgi, beceri ve yeterliklerle donatılması son derece önemlidir.

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimine ilişkin karşılaştıkları zorlukları dile getirmişlerdir. Öğretmenler GY olan öğrencilerin ailelerine yönelik nedenlerden söz etseler de öğretmenlerin

gerçekleştirdikleri sınıf yönetimi uygulamalarında ailelere yönelik yeterli çabalarının olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma ve iş birliği sağlamalarındaki en önemli nedenin problem davranışlar olduğu görülmektedir. Çayır ve meslektaşlarının (2022) çalışmasında da bu çalışmadaki sonuçlara benzer bulgular yer almaktadır. Her iki çalışmada da öğretmenlerin problem davranışların çözümü için ailelerle görüşmeyi bir sınıf yönetimi stratejisi olarak belirttikleri görülmektedir.

Bu çalışmanın en önemli bulgularından bir diğeri öğretmenlerin öğrencilerin akademik katılımını desteklemeye yönelik tercih ettikleri uygulamadaki sınırlılıklardır. Öğretmenlerin en çok tercih ettiği uygulamalar arasında sözel pekiştireç kullanma ve tahtaya kaldırarak ve/veya basit sorular sorarak öğrencilerin derse katılımını teşvik etme yer almaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin pekiştireçleri sistemli ve planlı bir şekilde kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde öğretimi bireyselleştirme ve GY olan öğrencinin akademik erişimini ve katılımını desteklemenin öğretmenlerin sıklıkla sorun yaşadığı alanlar arasında olduğu görülmektedir (Akalın, 2015; Baran, 2021; Çetinkaya, 2018; Durmuş, 2019; Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019; Şenel, 2018; Tekin-İftar vd., 2021). Akalın (2015) tarafından kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin ve gereksinimlerinin belirlendiği çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin derse aktif katılımını desteklemek için öğrencilerle bire bir ilgilenme ve derste söz hakkı verme gibi uyarlamalara başvurdukları, ancak bu uyarlamaların kaynaştırma uygulaması yürütülen sınıflarda öğretimsel ve davranışsal beklentiler açısından etkili sonuçlar yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Saraç ve Çolak (2012) tarafından kaynaştırma uygulaması sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen çalışmada öğretmenlerin GY olan öğrencilere uygun öğretimsel düzenlemeler yapamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde öğretimsel düzenlemeler yaptığını ifade eden öğretmenlerin rastlantısal ve bilinçsiz uygulamalar gerçekleştirdiği görülmüştür. Öğretmenlerin GY olan öğrencilere ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi eksiklikleri sınıf yönetiminin her alanında olduğu gibi akademik faaliyetlere de yansımaktadır. Özellikle de ZY ve OSB olan öğrenciler başta olmak üzere GY olan öğrencilerin öğrenme özelliklerini ve gereksinimlerini temel alan bir öğretim sunulması, kaynaştırma uygulamalarının

amaçlarını yerine getirmede önemli bir bileşendir (DuPual vd., 2013). Öğrencilere sınıf içinde etkili uygulamalarla yeterli öğretim fırsatlarının sunulması GY olan öğrencilerin derse katılımının desteklenmesinin akademik gelişimin yanı sıra problem davranışların önlenmesi üzerinde de etkili olduğu bilinmektedir (Baker vd., 2008; Niesyn, 2009; Tekin-İftar vd., 2021). Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma uygulamalarından yararlanan öğrencilere en az sınıftaki diğer akranlara sağlanan öğretim fırsatı kadar fırsat sunmaları yaşamsal önem taşımaktadır.

Alanyazında kaynaştırma uygulamaları yürütülürken davranış yönetiminin öğretmenler için zorlayıcı olduğu ifade edilmektedir (Akalin, 2015; Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019; Saraç ve Çolak, 2012). Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin davranış yönetimine ilişkin tercih ettikleri uygulamalarla ilgili bulgular incelendiğinde olumlu davranışları kazandırmaya ve artırmaya yönelik öğretmenlerin çoğunluğunun pekiştireç kullandığı ama pekiştireçlerin belirli bir plan ve sistematik dahilinde sunulmadığını görülmektedir. Öğretmenlerin yarıya yakını ise olumlu davranışları kazandırmaya ve artırmaya yönelik olarak öğrencilerle davranış beklentileri hakkında konuştuklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler problem davranışların yönetimine ilişkin bilgi verirken sadece üç öğretmen GY olan öğrencilere yönelik uygulamalardan söz etmiş, öğretmenlerin çoğunluğu sınıfın geneline yönelik uygulamalara ilişkin bilgi vermişlerdir. Öğretmenlerin problem davranışların yönetiminde sınıfın geneline yönelik en çok konuşmayı ve uyarmayı, GY olan öğrencilere yönelik ise ailelerle iş birliği yapmayı tercih ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde Akalin (2015) tarafından yürütülen çalışmada da kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin problem davranışlar karşısında sıkça tercih ettiği yöntemler arasında “problem davranış sonrası öğrencilerle konuşmanın” yer aldığı, ancak bunun kaynaştırma uygulamalarında problem davranışlarla baş etmeye ilişkin etkili sonuçlar elde etmeyi sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Saraç ve Çolak (2012) tarafından yürütülen çalışmada da kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin problem davranışlarla karşılaşmalarına rağmen öğrencilerinin davranışlarını değiştirmeye ilişkin herhangi bir uygulama yapmadıkları görülmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulguların desteklenmesi için araştırmanın birinci aşamasında (gereksinim belirleme) sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri kapsayıcılığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu

amaç doğrultusunda 2006-2021 yılları arasında basılan ve genel eğitim öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına yönelik yazılmış 38 sınıf yönetimi ders kitabı incelenmiştir. Ders kitaplarının değerlendirilmesini içeren belge incelemesi çalışmasının bulguları, öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulguları destekleyici niteliktedir. Belge incelemesi sonucunda elde edilen bulgular, GY olan öğrencilere yönelik ders kitaplarında sıklıkla yer verilen konuların fiziksel düzenlemeler, akademik katılımı destekleme ve problem davranışların yönetimi olduğunu göstermektedir. Söz konusu bu konulara ise kitaplarda sınırlı olarak yer verilmiştir. Bununla birlikte sınıf içi ilişkiler, aile ve diğer paydaşlarla iş birliği, sınıf içi kurallar, günlük rutinler, sınıf ve okul içi geçişler, sosyal becerileri ve olumlu davranışları kazandırma ve kriz anlarının yönetimi konularının ise çok az kitapta yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları Güner-Yıldız ve meslektaşlarının (2014) sınıf yönetimi ders kitaplarının GY olan öğrencileri nasıl ele aldıklarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Güner-Yıldız ve meslektaşlarının (2014) incelediği 19 sınıf yönetimi kitabından elde edilen bulgularda GY olan öğrencilerin genel olarak problem davranışlar başlığı altında ele alındığı ifade edilmektedir. Sucuoğlu ve Demirtaşlı (2009) tarafından yapılan çalışmada da sınıf yönetimi ders kitaplarının etkili sınıf yönetimi stratejilerine sınırlı olarak yer verdiği ve yer verilen içeriklerin sınıf yönetimini tanıtıcı bilgilerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada incelenen kitapların çoğunluğunun GY olan öğrencileri bazı paragraflarda sınırlı olarak ele aldığı, sadece iki kitapta ayrı bir bölüm kapsamında GY olan öğrencilere ilişkin bilgi sunulduğu bulgusuna yer verilmiştir.

Sınıf yönetimi ders kitaplarına ilişkin vurgulanması gereken konular arasında ulusal alanyazında çok sayıda sınıf yönetimi kitabının yazılmış olması, söz konusu kitapların içeriklerinin birbirine benzer olması, uluslararası alanyazında yer alan yeniliklerin kitaplarda çok yer almaması ve uygulamaya ilişkin örneklerin sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Türkiye’de basılmış olan ve incelenen kitapların çoğunluğunun içeriğinin, kendilerinden önce yazılmış sınıf yönetimi kitapları kaynak gösterilerek benzer sıralamada ve kapsamda oluşturulduğu görülmüştür. Sucuoğlu ve Demirtaşlı (2009) tarafından yürütülen çalışmanın bulgularının da gösterdiği gibi bu çalışma kapsamında incelenen kitapların içeriklerinde sınıf yönetiminin tarihçesi, sınıf yönetimi modelleri, sınıf yönetimi yaklaşımları, sınıf yönetiminin boyutları yönünde tanıtıcı ve bilgi verici

kuramsal bilgilerin ağırlık kazandığı söylenebilir. Sınıf öğretmenliği programı kapsamında sunulan dersler incelendiğinde sınıf yönetimi ve özel eğitime ilişkin derslerin sınırlı ders saatleri kapsamında sunulduğu ve okullarda uygulama yapılmasına ilişkin hedef ve amaçların yer almadığı görülmektedir (YÖK, 2018). Bu noktada öğretmen adayları için hazırlanan içeriklerin uygulamayı kolaylaştırıcı örneklerle ve senaryolarla desteklenmesinin, öğretmen adaylarının gelecekteki meslek yaşantılarında sınıf içi uygulamalarını kolaylaştırması açısından etkili olabileceği söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden ve sınıf yönetimi ders kitaplarının incelenmesinden elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili uygulamalara yönelik desteğe gereksinimleri olduğu söylenebilir. Sınıf yönetimine ilişkin öğretmenlerin tercih ettiği uygulamalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin sınırlı sayıda strateji, yöntem ve teknik kullandıkları, kullandıkları strateji, yöntem ve teknikleri ise planlı ve sistematik olarak uygulamadıkları görülmektedir. İncelenen ders kitaplarının GY olan öğrencileri konu ve kapsam olarak sınırlı olarak ele aldığı bulgusu öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etkili sınıf yönetimine ilişkin kuramsal ve uygulamaya yönelik bilgi edinebilecekleri kaynaklara gereksinimleri olduğunu göstermektedir. Bu gereksinim, önleyici sınıf yönetimi uygulamalarının temel alındığı, gerektiği durumlarda problem davranışları yönetmeyi etkili uygulamalar kullanarak mümkün kılan tepkisel sınıf yönetimi uygulamalarının kullanıldığı ve kaynaştırma uygulamalarında farklılaşan öğrenci gereksinimlerinin gelişimsel sınıf yönetimi modeline dayalı olarak karşılandığı “bütünsel sınıf yönetimi”ne ilişkin içerik ve eğitimlerin gerekliliğini gündeme getirmektedir. Bu çalışmanın birinci aşamasına katılan öğretmenlerin çoğunluğu alanyazındaki çalışmaların (Cankaya ve Korkmaz, 2012; Gök, 2013; Saraç ve Çolak, 2012; Varol, 2010) bulgularına benzer şekilde sınıf yönetimine ilişkin herhangi bir eğitime katılmadığını ifade etmiştir. Ayrıca sınıf yönetimine ilişkin eğitimlere katılan öğretmenlerin sunulan eğitimleri uygulamaya yönelik bilgiler sunulmadığı için eleştirdiğine ilişkin bulgular (Saraç ve Çolak, 2012) uygulamayı kolaylaştırıcı işlevsel eğitimlerin hazırlanması ve öğretmenlere sunulması gerekliliğini doğrulamaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında gereksinimlere dayalı olarak K-BÜSYEP ve üçüncü aşamada kullanılan veri toplama araçları hazırlanmıştır. Araştırmanın gereksinim

belirleme aşamasından elde edilen bulgular, incelenen kitaplarda belirlenen eksiklikler ve alanyazında öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere getirdikleri eleştiriler de dikkate alındığında öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik hazırlanacak içeriklerin uygulamayı destekleyici bilgileri ve örnekleri içermesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bu çalışmada K-BÜSYEP'in içeriği, bütünsel sınıf yönetimine yönelik kuramsal bilginin yanı sıra kuramsal bilgiyi destekleyici örnekler ve sınıf yönetimi senaryoları temel alınarak hazırlanmıştır. K-BÜSYEP'te yer verilen sınıf yönetimi senaryoları, araştırmanın birini aşamasında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda K-BÜSYEP ile sınıf öğretmenliği adaylarına, gerçek sınıf ortamlarının sınıf yönetimine ilişkin gereksinimleri ve bu gereksinimlere ilişkin kuramsal bilginin sunulması hedeflenmiştir. Bu noktada genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gerekli bilginin öğretmen yetiştirme programlarında ve/veya hizmet içi dönemde kendilerine yeterince sağlanmadığını ifade ettikleri bulgular (Cankaya ve Korkmaz, 2012; Flower vd., 2017; Gök, 2013; Saraç ve Çolak, 2012; Varol, 2010) ile sınıf ve davranış yönetimi konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerine ilişkin bulgular (Akalin, 2015; Barnes, 2016; Berkant ve Atılgan, 2017; Botwinik ve Press, 2013; Conklin vd., 2016; Flower vd., 2017; Gök, 2009; Reddy vd., 2013; Uysal, 2003) K-BÜSYEP'in uygulamasının sınıf öğretmenliği adaylarıyla gerçekleştirilmesine zemin hazırlamıştır.

4.2.2 Deneysel aşamaya (uygulamaya) ilişkin tartışma

Araştırmanın üçüncü aşamasında K-BÜSYEP'in etkililiğinin sınanması amacıyla deneysel çalışma yürütülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın deney grubunu oluşturan sınıf öğretmenliği adaylarına dokuz bölümden oluşan K-BÜSYEP'in içeriği sunulmuş ve BSY-BT (EK-4) ve SYF (EK-5) uygulanarak etkililik verileri (ön-test, son-test ve kalıcılık testi) toplanmıştır. Deneysel çalışmanın ön-test, son-test ve kalıcılık testi verileri analiz edilmiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. BSY-BT (EK-4) ve SYF'den (EK-5) elde edilen veriler doğrultusunda kaynaştırma uygulamalarında bütünsel sınıf yönetimi modeline dayalı olarak hazırlanan eğitim paketinin, uygulamanın gerçekleştirildiği deney grubunda yer alan sınıf öğretmenliği adaylarının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu ve bu farkın son-test lehine

olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda K-BÜSYEP'in uygulamasının (deneysel işlem) sınıf öğretmenliği adaylarının bilgi düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

K-BÜSYEP'in uygulaması yapılmayan kontrol grubu katılımcıları sınıf öğretmenliği adaylarının BSY-BT'ye (EK-4) ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış, ancak SYF'ye (EK-5) ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında son-test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. SYF'ye (EK-5) ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında deney grubu için son-test lehine görülen anlamlı farklılık 15.189 puan ortalaması farkıyla gerçekleşirken kontrol grubunda görülen anlamlı farklılık 2.057 puan ortalaması farkıyla gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda kontrol grubu katılımcılarının SYF'ye (EK-5) ilişkin son-test puan ortalamalarındaki artışın, deney grubu katılımcılarının son-test puan ortalamalarında gözlemlenen artışın anlamlı düzeyde altında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

K-BÜSYEP'in uygulaması yapılan deney grubu katılımcılarıyla deneysel işlem sunulmayan kontrol grubu katılımcılarının BSY-BT (EK-4) ve SYF'ye (EK-5) ilişkin ön-test ve son-test puanı ortalamaları gruplar arası karşılaştırılarak bazı bulgulara ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının BSY-BT (EK-4) ve SYF'ye (EK-5) ilişkin ön-test puanı ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Gruplar arası anlamlı farklılığın olmaması, deney ve kontrol grubu katılımcılarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik bütünsel sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri açısından benzer özellikler taşıdığını göstermektedir. Bu durum katılımcıların özellikleri ve katılımcı seçim yanlılığına ilişkin geçerliliği etkileyebilecek olası etmenleri önlemek açısından önemli bir bulgudur. Katılımcıların benzer demografik özelliklere sahip sınıf öğretmenliği adaylarından seçilmesi, YKS puanlarının benzerliğinin ölçüt olarak alınması, deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip katılımcılardan oluşturulduğunun bir göstergesidir. Katılımcıların ön-test puanları arasında anlamlı farklılığın görülmemesinin bu benzerliği desteklediği söylenebilir. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının BSY-BT (EK-4) ve SYF'ye (EK-5) ilişkin son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın deney grubu katılımcılarının lehine meydana geldiği görülmüştür. Deney grubu katılımcılarının ön-test puan ortalamaları arasında grup içinde oluşan farklılığın gruplar arasında da

gözlemlenmesi, K-BÜSYEP'in uygulamasının sınıf öğretmenliği adaylarının bilgi düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında K-BÜSYEP'in uygulaması yapılan deney grubu katılımcılarına BSY-BT (EK-4) uygulanarak kalıcılık testi verisi toplanmıştır. Deney grubu katılımcılarının son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın son-test lehine olduğu görülmüştür. Son-test lehine görülen bu farkın 0,946 puan ortalaması farkıyla gerçekleştiği değerlendirildiğinde son-test uygulamasından altı hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testi uygulamasından elde edilen puanlara dayalı olarak K-BÜSYEP'in etkililiğini büyük oranda koruduğu söylenebilir.

Bu çalışmadan edilen bulgular K-BÜSYEP'in uygulamasının öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik sınıf yönetimi konusunda bilgi düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazında öğretmenlere ve öğretmen adaylarına kaynaştırma uygulamaları ve sınıf yönetimi konusunda sunulan eğitimlerin etkili olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır. Bu kapsamda Güner (2010) tarafından doktora tezi kapsamında hazırlanan Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin bilgi düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Jackson, Simoncini ve Davidson (2013) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen adaylarına sunulan 25 saatlik Sınıf Yönetimi Programı'nın öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri üzerinde olumlu etki yarattığı bulgusuna ulaşılmıştır. Thiel ve meslektaşlarının çalışmasında (2020) öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan Video-Tabanlı Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgularda eğitim programının öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini arttırdığı ve öz-yeterliklerine ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde geliştirdiği görülmüştür. Kurniawati ve meslektaşlarının (2017) çalışmasında öğretmenlere yönelik hazırlanan Öğretmen Eğitimi Programı'nın kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin bilgi ve tutumları ile öğretim stratejileri üzerindeki etkililiği değerlendirilmiştir. Hazırlanan program kapsamında öğretmenlere 32 saatlik yüz yüze eğitim sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde eğitim programının, sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin tutumlarını ve bilgi düzeylerini olumlu ve anlamlı düzeyde artırdığı ve öğretim stratejilerini kullanmaya ilişkin

yeterliklerini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan ve alanyazından elde edilen bulgular, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere sunulan eğitimlerin öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ve sınıf yönetimi bilgileri ve tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Etkililik verilerinin bu araştırma kapsamında hazırlanan çoktan seçmeli soruları içeren BSY-BT (EK-4) ve açık uçlu soruları içeren SYF (EK-5) aracılığıyla toplanması, katılımcıların sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin çok yönlü olarak ölçülmesine olanak sağlamıştır. Alanyazında öğretmen adaylarına senaryolar aracılığıyla sunulan eğitim içeriklerinin ve senaryolara dayalı değerlendirmelerin yer aldığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Thiel ve meslektaşları (2020) tarafından yürütülen çalışmada video tabanlı senaryolar kullanılarak öğretmen adaylarına eğitimler sunulmuş ve senaryolar üzerinden etkililik verileri toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular senaryoların öğretmen adaylarının sınıf yönetimi bilgilerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde bu çalışma kapsamında K-BÜSYEP uygulamasında sunulan eğitim içeriğinde kuramsal bilgileri desteklemek amacıyla örnekler ve sınıf yönetimi senaryoları kullanılmıştır. SYF (EK-5) içeriğinde sunulan sınıf yönetimi senaryolarıyla öğretmen adaylarının, senaryolarda sınıf yönetimine ilişkin olumsuz durumları ve bu durumlara yönelik kullanılması gereken etkili sınıf yönetimi uygulamalarını belirlemeleri amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının K-BÜSYEP uygulaması sonrasında BSY-BT'ye (EK-4) yönelik ön-test ve son-test puanları arasında görülen anlamlı farklılık, senaryoları içeren SYF'ye (EK-5) yönelik ön-test ve son-test puanları arasında da görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusundan hareketle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan eğitimler ve değerlendirme araçları için alternatif yöntemlerin kullanılabileceği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü aşaması kapsamında K-BÜSYEP'in uygulanması sonrasında deney grubu katılımcılarının K-BÜSYEP ve bileşenlerine yönelik görüşleri belirlenmiştir. K-BÜSYEP'in değerlendirilmesine ilişkin bulgular incelendiğinde K-BÜSYEP içeriğine dayalı olarak sunulan bilgilerin “kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda uygulanabilir, sınıf yönetimini kolaylaştırıcı ve GY olan öğrenciler hakkında bilgi edinmeyi sağlayıcı” nitelikte olduğuna ilişkin öğretmen adaylarının çoğunluğunun görüşleri “kesinlikle katılıyorum”, az bir kısmının görüşleri ise “katılıyorum” şeklindedir.

Sadece bir öğretmen adayı “Eğitimde sunulan bilgiler kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda uygulanabilir niteliktedir.” maddesine “katılmıyorum” yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretmen adayları kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda sınıf yönetimine ilişkin eğitim içeriğinde sunulan konuların sınıf içinde etkili uygulamalar yürütmeyi destekleyici nitelikte olup olmadığına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Eğitim paketinin içeriğinde yer verilen; “(a) olumlu davranışları kazandırma ve arttırma, (b) problem davranışları azaltma ve ortadan kaldırma, (c) sınıf ve okul içi geçişler, (d) sınıf kurallarını belirleme ve öğrencilere öğretme, (e) sosyal becerileri destekleme, (f) sınıf rutinleri oluşturma ve sürdürme, (g) sınıfta kriz anlarını yönetme, (h) kaynaştırma uygulamalarında fiziksel düzenlemeler yapma, (i) kaynaştırma uygulamalarında sosyal kabulü ve iş birliğini destekleme, (j) akademik erişimi ve katılımı destekleme” konularının sınıf yönetiminde etkili uygulamalar yürütmeyi destekleyici nitelikte olduğuna ilişkin öğretmen adaylarının çoğunluğu “kesinlikle katılıyorum”, az bir kısmı “katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının eğitim paketinin amaçları ve içeriği kapsamında sunulan bilgileri etkili buldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının K-BÜSYEP’in bileşenlerine (ör., eğitimin anlaşılabilirliği, süresi, gün ve saati, ortam, kullanılan araç-gereçler, geribildirim sağlanma durumu vb.) ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği PD-F’den (EK-7) elde edilen bulgularda K-BÜSYEP’in tüm bileşenlerine yönelik memnun olma durumuna ilişkin öğretmen adaylarının çoğunluğu “kesinlikle katılıyorum”, az bir kısmı “katılıyorum” yönünde görüş bildirmiştir. “Düzenlenen eğitime benzer başka eğitimlere katılmak isterim.” ve “Diğer öğretmen adaylarına bu eğitime katılmayı öneririm.” maddelerine ilişkin öğretmen adaylarının çoğunluğu “kesinlikle katılıyorum”, az bir kısmı “katılıyorum” ve bir öğretmen adayı “katılmıyorum” yönünde görüş bildirmiştir. Tüm bu bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının genel anlamda K-BÜSYEP uygulamasından memnun kaldıkları söylenebilir.

4.3 Sınırlılıklar

Araştırma genel olarak bakıldığında planlanan doğrultuda sürdürülmüştür. Ancak süreç içerisinde araştırmayı sınırlayıcı bazı etmenler söz konusu olmuştur. Bu etmenler araştırmanın planlandığı aşamada verilen bazı kararların uygulanamamasına yol açmıştır.

Bunlardan ilki kaynaştırma uygulaması yürütülen sınıflarda öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının belirlenmesine yönelik gözlem yoluyla veri toplanmasına karar verilmişti. Ancak araştırmanın birinci aşaması Covid-19 pandemisi sürecinin etkisinin devam ettiği dönemde gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda gözlem çalışmasının gerçekleştirileceği resmî okulların bağlı olduğu Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Covid-19 tedbirleri kapsamında getirdiği sınırlamalardan dolayı sınıf içi gözlemler yapılamamıştır. Bu durum öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ve öğrenci davranışlarının sınıf içi gözlemlerle değerlendirilebilmesinin önemini vurgulayan araştırmalara göre bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir (Sucuoğlu vd., 2008). İkinci olarak planlama aşamasında sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere dayalı olarak hazırlanan sınıf yönetimi senaryolarına ilişkin animasyonların hazırlanması ve bir web sitesi kurulmasına ilişkin alınan kararın uygulanamamasıdır. Anadolu Üniversitesi'nin mali desteğiyle genel amaçlı BAP projesi olarak sürdürülen araştırmada söz konusu animasyonlar ve web sitesinin hazırlıkları için belirlenen bütçe Covid-19 pandemisi sonrası hızla değişen ekonomik koşulların etkisiyle gerçekleşen fiyat artışlarından dolayı maliyetleri karşılayamamış ve söz konusu uygulamaların iptaline karar verilmiştir.

4.4 Öneriler

Bu başlık kapsamında araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.4.1 Uygulamaya yönelik öneriler

1. Öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitim, kaynaştırma ve sınıf yönetimi derslerinin hedef ve kapsamında öğretmen adayları için sınıf içi gözlem ve uygulamaya yer verilebilir.
2. Öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitim ve kaynaştırma dersi iki ayrı ders kapsamında özel eğitim dersi ve kaynaştırma dersi olarak sunulup öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin aldıkları ders saatleri arttırılabilir.
3. Özel eğitim ve kaynaştırma dersinin özel eğitim alanında uzman öğretim elemanları tarafından verilmesi önerilebilir.
4. Özel eğitim alanında çalışan uzmanlarla iş birliği sağlanarak özel eğitim, kaynaştırma, BEP hazırlama, sınıf yönetimi vb. konularda hizmet içi eğitim programları hazırlanarak öğretmenlere eğitimler verilebilir.

5. Özel eğitim alan uzmanları tarafından genel eğitimdeki öğretmen adaylarına ve öğretmenlere yönelik kaynaştırma uygulamalarının farklılaşan öğrenci gereksinimlerini karşılayacak sınıf yönetimi kitapları yazılabilir.
6. Öğretmen adayları ve öğretmenler için hazırlanan kaynaştırma uygulamalarına yönelik sınıf yönetimi ders kitaplarında kuramsal bilgiyi uygulamayı kolaylaştırıcı sınıf yönetimi senaryoları, uygulama örnekleri vb. içeriklere ağırlık verilebilir.
7. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerini destekleyecek ulusal ve uluslararası projeler hazırlanabilir.

4.4.2 İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırmanın gereksinim belirleme aşamasına katılan öğretmenler deney grubuyla aynı ilde görev yapan öğretmenler arasından belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesi için farklı illerde ve demografik özellikleri farklılık gösteren okullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilebilir.
2. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimine ilişkin zorlandıkları durumların ve gereksinimlerinin belirlenmesi için öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sınıf içi gözlemler yapılarak desteklenebilir.
3. Bu araştırma kapsamında hazırlanan ve öğretmen adaylarının katılımıyla uygulaması yapılan K-BÜSYEP, sınıf öğretmenlerinin veya farklı branştan öğretmen adaylarının katılımcı olarak yer aldığı araştırmalar kapsamında uygulanabilir.
4. Araştırma kapsamında hazırlanan sınıf yönetimi senaryolarının animasyonları hazırlanarak farklı araştırmalarda hem öğretim aşamasında hem de veri toplama aşamasında hazırlanan bu materyaller de kullanılabilir.
5. Öğretmen adayları ve öğretmenler için kaynaştırma uygulamalarına yönelik sınıf yönetimi içerikleri yapay zeka araçlarıyla desteklenmiş öğretim modülleri kapsamında hazırlanabilir ve etkililiği değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000230
- Anılan, H., ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74-90. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.2015USOSozelsayi13199>
- Akalın, S., and Sucuoğlu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 739-758. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2543>
- Alak, G. (2020). Zihinsel yetersizlikte sınıf yönetimi. A. Bildiren ve B. Akyol (Eds.), *Özel eğitimde bütünleştirilmiş sınıf yönetimi* içinde (s. 11-46). Pegem Akademi.
- Ali İsmail, M. (2022). *Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Meta-sentez çalışması* (Yayın Numarası: 740437) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., and Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). *Defining criteria for intellectual disability*. <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition). American Psychiatric Publishing.
- Anılan, H., ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74-90. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.2015USOSozelsayi13199>
- Aslan, A. (2017). *Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 468245) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Auld, R. G. (2006). *Preparing pre-service teachers to use positive behavior supports in general education classrooms* (Publication No. 305327353) [Doctoral Dissertation, Duquesne University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Avcıoğlu, H., Eldeniz-Çetin, M., ve Özbey, F. (2005). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. A. Yıkış, ve E. Sazak Pınar (Eds.), *Özel eğitimden yansımalar* içinde (ss. 79-89). Kök Yayıncılık.
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.

- Baker, B. L., Blacher, J., Crnic, K. A., and Edelbrock, C. (2002). Behavior problems and parenting stress in families of three-year-old children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 107(6), 433-444. <https://www.academia.edu/download/45286841/>
- Baker, C., Gentry, J., and Larmer, W. (2016). A model for online support in classroom management: Perceptions of beginning teachers. *Connecting Education, Practice, and Research*, 6(1), 22-37. <https://doi.org/10.5929/2016.6.1.3>
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., and Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1876-1883. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.019>
- Balay, R. (2021). *Sınıf yönetimi* (3. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayın Numarası: 383514) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Banda, D. R., and Grimmer, E. (2008). Enhancing social and transition behaviors of persons with autism through activity schedules: A review. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 324-333. <https://www.jstor.org/stable/23879794>
- Baran, E. (2021). *Kaynaştırma eğitiminde sınıf ve rehber öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerle ilgili görüşlerinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 681560) [Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Barned, N. E., Knapp, N. F., and Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood pre-service teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 302-321. <https://doi.org/1080/10901027.2011.622235>
- Barnes, M. E. (2016). The student as teacher educator in service-learning. *Journal of Experiential Education*, 39(3), 238-253. <https://doi.org/10.1177/1053825916643831>
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion and related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91514>
- Batu, E. S. (2015). Kaynaştırma nedir? Kimler rol alır? Nasıl uygulanır? S. Odluyurt (Ed.), *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi içinde* (s. 21-48). Eğiten Kitap.
- Batu, E. S., ve Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma* (6. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2022). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Pegem Akademi.

- Bear, G. G. (2015). Preventive and classroom-based strategies. In C. E. Emmer and E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 15-39). Routledge.
- Berkant, H. G., ve Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/403473>
- Blecker, N. S., and Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447. <https://doi.org/10.1080/13603110802504937>
- Bobzien, J., Richels, C., Raver, S. A., Hester, P., Browning, E., and Morin, L. (2013). An observational study of social communication skills in eight preschoolers with and without hearing loss during cooperative play. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 339-346. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0561-6>
- Bone, D., Black, M. P., Lee, C. C., Williams, M. E., Levitt, P., Lee, S., and Narayanan, S. (2012). Spontaneous-speech acoustic-prosodic features of children with autism and the interacting psychologist. *Thirteenth Annual Conference of the International Speech Communication Association*.
- Botwinik, R., and Press, M. (2013). Now that you are a professional in the classroom: What do you need to know? *The Clearing House*, 86(4), 125-127. <https://doi.org/10.1080/00098655.2013.780005>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., and Lynam, D. R. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.39.2.222>
- Brophy, J. (1986). Classroom management techniques. *Education and Urban Society*, 18(2), 182-194. <https://doi.org/10.1177/0013124586018002>
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classroom and student. *Teaching and Teacher Education* 4(1), 1-18. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)900200](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)900200)
- Brophy, J. (2010). Classroom management as socializing students into clearly articulated roles. *The Journal of Classroom Interaction*, 45(1), 41-45. <https://www.jstor.org/stable/23869182>
- Brophy, J. (2013). Alternative paradigms for the study of classroom management. In C. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 45-46). Routledge.
- Brown, J. A., and McIntosh, K. (2012). Training, inclusion, and behaviour: Effect on student-teacher and student-SEA relationships for students with autism spectrum disorders. *Exceptionality Education International*, 22(2), 77-88. <https://doi.org/10.5206/eei.v22i2.7699>

- Bull, S. L., and Solity, J. E. (2013). *Classroom mangement: Principles to practice*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimlerde veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Campbell, D. T., and Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally.
- Cankaya, Ö., ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492210>
- Cansız, M., ve Bayar, A. (2024). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm yolları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 88-106. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3937947>
- Canter, L. (2010). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom* (4th ed.). Solution Tree Press.
- Carneiro, R. U. C., Dall'Acqua, M. J. C., and Caramori, P. M. (2015). School inclusion and classroom management: Challenges and possibilities. *Creative Education*, 6(19), 2037-2044. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.619209>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2021). *Facts about developmental disabilities*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/developmentaldisabilities/facts.html>.
- Centers for Disease and Control and Prevention, (CDC). (2023). Autism prevalence higher, according to data from 11 ADDM communities. *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)*, <https://www.cdc.gov/media/releases/2023/p0323-autism.html> (Erişim tarihi: 27.03.2023).
- Ceylan, F., ve Yıkılmış, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 239-264. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/317656>
- Chesley, G. M., and Jordan, J. (2012). What's missing from teacher prep? *Educational Leadership*, 69(8), 41-45. <https://www.learntechlib.org/p/91047/>.
- Christofferson, M., and Sullivan, A. L. (2015). Preservice teachers' classroom management training: A survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools*, 52(3), 248-264. <https://doi.org/10.1002/pits.21819>
- Chuang, C., Reinke, W. M., and Herman, K. C. (2020). Effects of a universal classroom management teacher training program on elementary children with aggressive behaviors. *School Psychology*, 35(2), 128-136. <https://doi.org/10.1037/spq0000351>
- Conklin, C. G., Kamps, D., and Wills, H. (2016). The effects of class-wide function-related intervention teams (CW-FIT) on student prosocial classroom behavior.

- Journal of Behavior Education*, 26(1), 75-100. <https://doi.org/10.1007/s10864-016-9252-5>
- Cook, B. G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weakness of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 262-277. <https://doi.org/10.1177/088840640202500306>
- Cook, B. G., and Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students: Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67-76. <https://doi.org/10.1177/0741932508324402>
- Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A. J., and Renshaw, T. (2018). Positive greetings at the door: Evaluation of a low-cost, high-yield proactive classroom management strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(3), 149-159. <https://doi.org/10.1177/1098300717753831>
- Coronel, J. M., and Gomez-Hurtado, I. (2015). Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching*, 21(4), 400-420. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.968896>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W., and Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Çayır, A. E., Yenioğlu, S., Sayar, K., and Güner Yıldız, N. (2022). The use of evidence-based classroom management strategies by elementary school teachers in Turkey. *International Journal of Innovative Research in Education*, 9(2), 156-183. <https://doi.org/10.18844/ijire.v9i2.8462>
- Çetinkaya, S. (2018). *Eğitici ve veli bakış açısı ile ilkökul çağındaki engelli öğrencilerin eğitim sorunları: Kırıkkale örneği* (Yayın Numarası: 532550) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, S. (2018). *Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerinin biyoekolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: Bir geçiş modeli önerisi* (Yayın Numarası: 524175) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Day, H. M., Horner, R. H., and O'Neill, R. E. (1994). Multiple functions of problem behaviors: Assessment and intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 279-289. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-279>
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Demir, C. (2015). *Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma* (Yayın Numarası: 394701) [Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Demirkaya, P. N., and Bakkaloglu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 159-175. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2590>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., and Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Diken, İ. H. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (2. Baskı) içinde (s. 65-86). Pegem Akademi.
- Doğan, S., Sahin, C. H., and Ergenekon, Y. (2024). Views and experiences of individuals with autism spectrum disorder and their mothers during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(1), 148-159. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2152969>
- Dolmaz, M., ve Metin, Ö. (2021). Ebeveynlerin gözüyle Covid-19'un eğitim-öğretim sürecine ve öğrencilerin sosyal hayatlarına etkileri. *International Journal of Social Science Research*, 10(1), 96-121. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijssresearch>
- Doyle, W. (2013). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Routledge.
- DuPual, G., Gormley, M., and Laracy, S. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 43-51. <https://doi.org/10.1177/0022219412464351>
- Duran Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayın Numarası: 506813) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., and Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durmuş, M. E. (2019). *Matematik öğretimi bağlamında ilkökul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimleri: Bir olgu bilim araştırması* (Yayın Numarası: 548383) [Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Emmer, E. T., and Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Erbaş, D. (2001). *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönme ve sönme olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması* (Yayın Numarası: 101688) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Ergin, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesi* (Yayın Numarası: 445805) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erol, M., ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilköğretim öğrencileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.766194>
- Ersoy, A., ve Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 58-79. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/39771>
- European Agency for Development in Special Education [EADSNE] (2003). *Special needs education in Europe*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf
- European Agency for Development in Special Education [EADSNE] (2012). *Teacher education for inclusion profile of inclusive teachers*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Evertson, C. M., and Emmer, E. (1982). Preventative classroom management. In D. Duke (Ed.), *Helping teachers manage classrooms* (pp. 2-31). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Evertson, C. M., and Weinstein, C. S. (2013). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Routledge.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P., and Clements, B. S. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary school classrooms. *The Elementary School Journal*, 84(2), 173-188. <https://doi.org/10.1086/461354>
- Fallon, M., Zhang, J., and Kim, E. (2011). Using course assessment to train teachers in functional behavior assessment and behavior intervention plans. *Journal of the International Association of Special Education*, 12(1), 50-56. <http://hdl.handle.net/20.500.12648/2222>
- Farmer, T. W., and Farmer, E. M. (2001). Developmental science, systems of care, and prevention of emotional and behavioral problems in youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(2), 171-181. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.2.171>
- Farmer, T., Goforth, J., Hives, J., Aaron, A., Jackson, F., and Sgammato, A. (2006). Competence enhancement behavior management. *Preventing School Failure*, 50(3), 39-44. <https://doi.org/10.3200/PSFL.50.3.39-44>
- Ficarra, L., and Quinn, K. (2014). Teachers' facility with evidenced-based classroom management practices: An investigation of teachers' preparation programs and in-service conditions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 71-87. <https://doi.org/10.2478/jtes-2014-0012>
- Flower, A., McKenna, J. W., and Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers?

- Preventing School Failure; Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). McGraw-Hill.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., and MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106-120. <https://doi.org/10.1177/0888406413507002>
- Fudge, D. L., Skinner, C. H., Williams, J. L., Cowden, D., Clark, J., and Bliss, S. L. (2008). Increasing on-task behavior in every student in a second-grade classroom during transitions: Validating the color wheel system. *Journal of School Psychology*, 46(5), 575-592. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.003>
- Gage, N. A., Scott, T., Hirn, R., and MacSuga-Gage, A. S. (2018). The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school. *Behavioral Disorders*, 43(2), 302-315. <https://doi.org/10.1177/0198742917714809>
- Gallagher, T. L. (2009). Teacher candidates' questions within the context of an educational psychology course. *Teaching Educational Psychology*, 50(2), 50-60. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ894802.pdf>
- Gettinger, M. (1988). Methods of proactive classroom management. *School Psychology Review*, 17(2), 227-242. <https://doi.org/10.1080/02796015.1988.12085340>
- Gettinger, M., and Kohler, K. M. (2013). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. In C. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 73-95). Routledge.
- Gezer-Demirdağı, Ş. (2020). *Kaynaştırma ortamlarındaki öğretmenlere yönelik Wulf ve Schave modeline dayalı problem davranış mesleki gelişim programının tasarlanması ve etkililiği* (Yayın Numarası: 623785) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gibson, B., and Govendo, B. L. (1999). Encouraging constructive behavior in middle school classrooms: A multiple-intelligences approach. *Intervention in School & Clinic*, 35(1), 16-22. <https://doi.org/10.1177/105345129903500103>
- Good, T. L., Mccaslin, M. M., Tsang, H. Y., Zhang, J. Wiley, C. R. H., Bozack, A. R., and Hester, W. (2006). How well do 1st-year teachers teach: Does type of preparation makes a difference? *Journal of Teacher Education*, 57(4), 410-430. <https://doi.org/10.1177/0022487106291566>
- Goodwin, B. (2012). Research says/new teachers face three common challenges. *Educational Leadership*, 69(8), 84-85. <https://ascd.org/el/articles/for-positive-behavior-involve-peers>
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*

- (Yayın Numarası: 321934) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Greenberg, J., Putnam, H., and Walsh, K. (2014). Training our future teachers: Classroom management. National Council on Teacher Quality. <https://eric.ed.gov/?id=ED556312>.
- Greenwood, C. R., and Carta, J. J. (1987). An eco behavioral interaction analysis of instruction within special education. *Focus on Exceptional Children*, 19(9), 1-12. <https://journals.ku.edu/focusXchild/article/download/7498/6831>
- Grossard, C., Grynspan, O., Serret, S., Jouen, A. L., Bailly, K., and Cohen, D. (2017). Serious games to teach social interactions and emotions to individuals with autism spectrum disorders (ASD). *Computers and Education*, 113, 195-211.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programının öğretmenlerin sınıf yönetimine etkisinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 309496) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817368>
- Güner-Yıldız, N. (2011). Dünyada ve Türkiye’de sınıf yönetimi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 37-59. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1126392>
- Güner-Yıldız, N., Sazak-Pınar, E., ve Melekoğlu, M. A. (2014). Türkiye’de sınıf yönetimi kitaplarında yetersizliği olan öğrencilere bakış. *İlköğretim Online*, 13(1), 155-168.
- Gürgür, H., ve Hasanoğlu-Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m>
- Güven, D. (2009). *İlköğretim kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayın Numarası: 241757) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniveristesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., and Pullen, P. C. (2015). *Exceptioanl leraners*. Pearson Education.
- Hamblin, C. (2013). *Teachers’ attitudes concerning students with special needs in area special classes* (Publication No. 1287179360) [Doctoral Dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 224-240. <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>
- Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler* (Yayın Numarası: 344308) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Headden, S. (2014). Beginners in the classroom: What the changing demographics of teaching mean for schools, students, and society. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556480.pdf>
- Heiman, T. (2004). Teachers coping with changes: Including students with disabilities in mainstream classes: An international view. *International Journal of Special Education*, 19(2), 91-102. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ852062.pdf>
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S. R., and Konrad, M. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education* (11th Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Higgins, K. M., and Moule, J. (2009). "No more Mr. Nice Guy": Preservice teachers' conflict with classroom management in a predominantly African-American urban elementary school. *Multicultural Perspectives*, 11(3), 132-138. <https://doi.org/10.1080/15210960903116530>
- IRIS Center (2021). Behavior and classroom management. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/resources/iris-resource-locator/>.
- Irmak, H. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yönetici, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 652168) [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İşcen-Karasu, F. (2017). *Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi* (Yayın Numarası: 468277) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Jackson, C., Simoncini, K., and Davidson, M. (2013). Classroom profiling training: Increasing preservice teachers' confidence and knowledge of classroom management skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 30-46. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016016.pdf>
- Johnson, R. B., and Onwuegbuize, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-16. <https://www.jstor.org/stable/3700093>
- Jones, V. F., and Jones, L. S. (2013). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems* (10th ed.). Allyn & Bacon.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS ve AMOS uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159199>
- Kargın, T., Acarlar, F., ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 55-76. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000207

- Kaya, Z. (2021). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Koç, H. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi* (Yayın Numarası: 458639) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Korkut, K., ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 146-156. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423876644.pdf>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., and Doolaard, S. (2014). Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice: A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-38. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kowk, A. (2018). Promoting quality feedback: First year teachers' self-reports on their development as classroom managers. *Journal of Classroom Interaction*, 53(1), 22-36. <https://www.jstor.org/stable/45373100>
- Kozikoğlu, İ., ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m>
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., and Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge, and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125>
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri* (Yayın Numarası: 300709) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publication.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., and Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the pre-kindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. <https://www.jstor.org/stable/3202821>
- Landrum, T. J., and Kauffman, M. J. (2013). Behavioral approaches to classroom management. In C. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 47-72). Routledge.
- Lewis, T. J., Hudson, S., Richter, M., and Johnson, N. (2004). Scientifically supported practices in emotional and behavioral disorders: A proposed approach and brief review of current practices. *Behavioral Disorders*, 29(3), 247-259. <https://doi.org/10.1177/019874290402900306>

- Lin, H. L., and Gorrell, J. (1997). Pre-service teachers' efficacy beliefs in Taiwan. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association Memphis*. Mid-South Educational Research Association.
- Little, E., Hudson, A., and Wilks, R. (2002). The efficacy of written teacher advice (tip sheets) for managing classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, 22(3), 251-266. <https://doi.org/10.1080/01443410220138494>
- Main, S., and Hammond, L. (2008). Best practices or most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behavior management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 27-39. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n4.3>
- Martini-Scully, D. D., Bray, M. A., and Kehle, T. J. (2000). A packaged intervention to reduce disruptive behaviors in general education students. *Psychology in the Schools*, 37(2), 149-156.
- Marzano, R. , Marzano, J. , and Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Marzano, R. J., and Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13. <https://www.researchgate.net/profile/Robert-Marzano/publication/283749466>
- Matson, J. L., Kozlowski, A. M., Worley, J. A., Shoemaker, M. E., Sipes, M., and Horovitz, M. (2011). What is the evidence for environmental causes of challenging behaviors in persons with intellectual disabilities and autism spectrum disorders? *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 693-698. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.11.012>
- McIntosh, K., Herman, K., Sanford, A., McGraw, K., and Florence, K. (2004). Teaching transitions: Techniques for promoting success between lessons. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 32-38. https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1091&context=edu_fac
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., and Saldana, J. (2019) *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd edition). Sage Publications.
- Mitchell, A., and Arnold, M. (2004). Behavior management skills as predictors of retention among south Texas special educators. *Journal of Instructional Psychology*, 31(3), 214-219. <https://www.proquest.com/openview/894f5da09969035b45bd2eea58825679/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48173>
- Muir, T., Allen, J. M., Rayner, C. S., and Cleland, B. (2013). Preparing pre-service teachers for classroom practice in a virtual world: A pilot study using second life. *Journal of Interactive Media in Education*, 2003(1), 3-17. <https://doi.org/10.5334/2013-03>

- Murdick, N. L., and Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive classroom management: Using preintervention strategies. *Intervention in School and Clinic*, 31(3), 172-176. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=fe95d9c9e000f243fb249ca59e57a9a794c45e46>
- Murray, C., and Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, 46(2), 105-112. <https://doi.org/10.1080/00405840701232943>
- Myers, D., Freeman, J., Simonsen, B., and Sugai, G. (2017). Classroom management with exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 223-230. <https://doi.org/10.1177/0040059916685064>
- Niesyn, M. E. (2009). Strategies for success: Evidence-based instructional practices for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 53(4), 227-233. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.227-234>
- O'Neill, S., and Stephenson, J. (2013). One year on: First year primary teachers' perceptions of preparedness to manage misbehavior and their confidence in the strategies they use. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 125-146. <https://doi.org/10.1017/jse.2013.15>
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Horner, R. H., Storey, K., and Sprague, J. R. (2015). *Functional assessment and program development: A practical handbook* (3rd edition). Cengage Learning.
- O'Neill, S. C. (2016). Preparing preservice teachers for inclusive classrooms: Does completing coursework on managing challenging behaviours increase their classroom management sense of efficacy? *Australasian Journal of Special Education*, 40(2), 117-140. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.10>
- Odom, S. L., Buysse, V., and Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Olive, M. L. (2004). Transitioning children between activities: Effective strategies for decreasing challenging behavior. *Beyond Behavior* 14(1), 11-16.
- Oliver, R. M., and Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: teacher preparation and professional development*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Oliver, R. M., and Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188-199. <https://www.jstor.org/stable/43153818>
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., and Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Osborne, L. A., and Reed, P. (2011). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with autism spectrum disorders.

- Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1253-1263.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.016>
- Osher, D., Bear, G., Sprague, J., and Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39(1), 48-58.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09357618>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY). (2020). T.C. Resmi Gazete, 31152, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY). (2018). T.C. Resmi Gazete, 30471, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. (4th ed.). Sage Publications.
- Parsons, L. (2014). *The effects of special education training on educator efficacy in classroom management and inclusive strategy use for students with autism in inclusion classes*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Northcentral University.
- Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ976654.pdf>
- Peker, S., ve İnandı, Y. (2018). Sınıf yönetimiyle ilgili kavramlar ve olgular. Y. İnandı (Ed.), *Sınıfyönetimi içinde* (s. 1-17). Karahan Kitabevi.
- Polirstok, S. (2015). Classroom management strategies for inclusive classrooms. *Creative Education*, 6(10), 927-933. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.610094>
- Reddy, L. A., Fabiano, G. A., and Jimerson, S. R. (2013). Assessment of general education teachers' tier 1 classroom practices: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 273-276. <https://doi.org/10.1037/spq0000047>
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R., and Cox, M. (2000). Teachers' judgments of success in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153481>
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1546>
- Safran, S., and Oswald, K. (2003). Positive behaviour supports: Can schools reshape disciplinary practices? *Council for Exceptional Children*, 69(3), 361-373. <https://doi.org/10.1177/001440290306900307>
- Sainato, D. M. (1990). Classroom transitions: Organizing environments to promote independent performance in preschool children with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 13(4), 288-297. <https://www.jstor.org/stable/42899174>

- Salend, S.J. (2008). *Creating inclusive classrooms. Effective and reflective practices*. Upper Saddle River. Pearson Prentice Hall.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12(3), 297-312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003035>
- Sanal alık, E. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocukların ortamlar arası geçişlerindeki problem davranışların azaltılmasında videoyla model olmanın etkililiği* (Yayın Numarası: 524374) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Saraç, T., ve olak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 8(1), 13-28. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160833>
- Sardohan-Yıldırım, A. E., and Akçamete, A. G. (2017). Special needs students in classroom management books. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(1), 44-53. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/303317>
- Scherer, M. (2012). The challenges of supporting new teachers. *Educational Leadership*, 69(8), 18-23. <http://pi-34.pbworks.com/w/file/fetch/56517230/>
- Scott, T. M., Nelson, C. M., and Liaupsin, C. J. (2001). Effective instruction: The forgotten component in preventing school violence. *Education and Treatment of Children*, 24(3), 309-322. <https://www.jstor.org/stable/42899664>
- Segall, M. J., and Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167. <https://doi.org/10.1016/j.jrasd.212.02.007>
- Servi, C. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ve sınıf yönetimi. A. Bildiren ve B. Akyol (Eds.), *Özel eğitimde bütünleştirilmiş sınıf yönetimi* içinde (s. 51-86). Pegem Akademi.
- Shin, S., and Koh, M. S. (2007). A cross-cultural study of teachers' beliefs and strategies on classroom behavior management in urban *American and Korean school systems*. *Education and Urban Society*, 39(2), 286-309. <https://doi.org/10.1177/0013124506295280>
- Shook, A. C. (2012). A study of preservice educators' dispositions to change behavior management strategies. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 129-136. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.606440>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., and Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380. <https://www.jstor.org/stable/42899983>
- Slavin, R. E. (2017). *Educational psychology: Theory and practice* (12th ed.). Pearson.
- Smith, B. J., and Fox, L. (2003). *Systems of service delivery: A Synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior*. Center for

- Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior.
<https://doi=3980205b75dc00b82d8ebb838b90f8b67f8a72ec>
- Smith, K., and Klumper, D. (2018). Virtuality in the classroom. *Educational Leadership*, 76(1), 60-65. <https://ascd.org/el/articles/virtually-in-the-classroom>
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive setting. In C. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 461-489). Routledge.
- Soodak, L. C., and McCarthy, M. R. (2013). Classroom management in inclusive settings. In C. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Routledge.
- Sorani-Villanueva, S., McMahon, S. D., Crouch, R., and Keys, C. B. (2014). School problems and solutions for students with disabilities: A qualitative examination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855060>
- Sönmez, E. (2014). *İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişki* (Yayın Numarası: 384741) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, M., ve Diken, İ. H. (2010). Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği: Betimsel ve meta-analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159143>
- Sönmez, S. (2014). *Öğretmenlerin zihin engelli öğrencilerin matematik beceri, kavram ve işlemlerini değerlendirme sürecinde yaptıklarının belirlenmesi* (Yayın Numarası: 370211) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Stoughton, E. H. (2007). "How will I get them to behave?": Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1024-1037. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.001>
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları: Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında*. (Birinci basım). Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar içinde* (s. 157-207). Vize Akademik.
- Sucuoğlu, B., ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159198>
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E., and Güner, N. (2008). Assessing classroom management of the inclusive classrooms. Teacher Education and Special Education in Changing Times: Personel Preparation and Classroom Intervention. Paper presented at the *TED Conference*, Dallas, USA.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim*

- Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159203>
- Sucuoğlu, B., ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159144>
- Sucuoğlu, B., ve Demirtaşlı, N. (2009). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi* başlıklı TÜBİTAK Destekli Araştırma Projesi. TÜBİTAK.
<https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/609172/>
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Morpa Yayıncılık.
- Sutherland, K. S., Alder, N., and Gunter, P. L. (2003). The effect of varying rates of opportunities to respond to academic requests on the classroom behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 239-248. <https://doi.org/10.1177/10634266030110040501>
- Sutherland, K. S., and Morgan, P. L. (2003). Implications of transactional processes in classrooms for students with emotional/behavioral disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 48(1), 32-37. <https://doi.org/10.1007/s10826-005-1106-z>
- Sutherland, K. S., and Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10826-005-1106-z>
- Swanson, J. A., Ficarra, L. R., and Chapin, D. (2020). Strategies to strengthen differentiation within the common core era: Drawing on the expertise from those in the field. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(2), 116-127. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1683802>
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. L., and Polychronopoulou, S. A. (2012). Teacher's perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 755-768. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1309-7>
- Şeker, S., Kankanat, Ö., ve Elmalı, E. N. (2022). Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ve iletişime yönelik görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 618-645.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1883622>
- Şenel, S. (2018). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ve problemleri. Presented at the *6th International Congress on Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. Prizren, Kosova.
- Teddlie, C., and Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in social and behavioral sciences*. Sage Publications.

- Tekin-İftar, E., Olçay, S., ve Değirmenci, H. D. (2021). *Genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin öğretimi: Öğretmenlere sunulan mesleki gelişim desteğinin öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkileri*. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Başkanlığı SOBAG 1001 Projesi. (Proje No: 218K116).
- Thiel, F., Anja Böhnke, V., Barth, L., and Ophardt, D. (2023). How to prepare preservice teachers to deal with disruptions in the classroom? Differential effects of learning with functional and dysfunctional video scenarios. *Professional Development in Education*, 49(1), 108-122. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1763433>
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563. <https://doi.org/10.1080/13603110801923476>
- Uçar, A. S. (2021). *Kaynaştırma uygulanan bir ilkokulda iş birliği süreçlerinin değerlendirilmesi* (Yayın Numarası: 705134) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- UNESCO (2024). What you need to know about inclusion in education. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>
- Uysal, A. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. 13. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Kök Yayınevi, s. 58-76.
- Varol, Ç. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Vaughn, S. R., Bos, C. S., and Schumm, J. S. (2014). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. Pearson Education.
- Vural, M., ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16657>
- Vuran, S. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler. A. Cavkaytar ve D. Tekin Ersan (Eds.), *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 27-55). Eğiten Kitap.
- Weinstein, C. S., Mignano, A. J., and Romano, M. E. (2010). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice* (5th ed.). McGraw-Hill Education.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology*. Pearson.
- Wray, E., Sharma, U., and Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117(2), 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>
- Yaman, A. (2017). *Kaynaştırma modeli ile eğitilen öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulamasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayın Numarası: 471821) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Yassıbaş, U. (2021). *Bir ortaokuldaki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine ve problem davranışlarının azaltılmasına yönelik okul çaplı olumlu davranışsal destek: Eylem araştırması* (Yayın Numarası: 693695) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hasanoğlu-Yazçayır, G. (2020). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarının incelenmesi* (Yayın Numarası: 624450) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., ve Şimsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). SeçkinYayıcılık.
- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri* (Yayın Numarası: 407803) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2018). Sınıf öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/YeniOgreitmenYetistirmeLisansProgramlari/Sinif_OgretmenligiLisans_Programi09042019.pdf
- Yüksel, B., Kaçmaz, Z., Bozkurt, C., ve Yıldırım, H. (2023). Kaynaştırma öğrencileriyle ilgili öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 50-70. <https://ulusalegitimdergisi.com/index.php/pub/article/view>
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Yayın Numarası: 388883) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- http-1: <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> (Erişim Tarihi: 17.11.2024).
- http-2: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> (Erişim Tarihi: 24.02.2024)

EKLER LİSTESİ

EK-1: Öğretmen Görüşme Formu

EK-2: Kitap İnceleme Kontrol Listesi

EK-3: K-BÜSYEP Eğitim Paketi Materyalleri (K-BÜSYEP içeriği ve ve PowerPoint sunusu) Örnek Sayfaları

EK-4: Bütünsel Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ve Yanıt Kağıdı

EK-5: Senaryo Yanıt Formu ve Puanlama Anahtarı (Örnek kısımlar)

EK-6: Programın Etkililiğini Değerlendirme Formu

EK-7: Program Değerlendirme Formu

EK-8: Etik Kurul Onayı Belgesi

EK-9: MEB Uygulama İzni Belgesi

EK-10: Üniversite Uygulama İzni Belgesi

EK-11: Sınıf Öğretmenleri için Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu

EK-12: Sınıf Öğretmenliği Adayları Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu

EK-13: Gereksinim Belirleme Aşamasında İncelenen Sınıf Yönetimi Kitaplarının Listesi

EK-14: Görüşme Verileri Betimsel Analiz Formu

EK-15: Sınıf Öğretmenliği Adayları İçin Demografik Bilgi Formu

EK-16: Katılım Belgesi

EK-1. Öğretmen Görüşme Formu

I. Aşama (Gereksinim Belirleme)

**DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU VE YARI-YAPILANDIRILMIŞ
GÖRÜŞME SORULARI**

Demografik Bilgi Formu

Kod isim	:	
Cinsiyetiniz	:	() Kadın () Erkek
Mezun olduğunuz üniversite	:	
Mezun olduğunuz fakülte	:	
Mezun olduğunuz bölüm	:	
Mezun olduğunuz yıl	:	
Mesleki hizmet yılınız	:	
Çalıştığınız sınıf düzeyi	:	
Özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyiminiz:		
Sınıfınızda eğitim alan özel gereksinimli öğrenci sayısı:		
Özel gereksinimli öğrencinizin/lerinizin sahip olduğu yetersizlik türü:		
Mezun olduğunuz lisans programında sınıf yönetimine ilişkin ders/dersler aldınız mı?		
() Evet		
() Hayır		
Sınıf yönetimine ilişkin aldığınız ders/derslerde özel gereksinimli öğrencileri ve/veya kaynaştırma uygulamalarını içeren konular var mıydı? Hatırladıklarınızı yazar mısınız?		
Sınıf yönetimine ilişkin herhangi bir eğitime (hizmet içi eğitim, kurs vb.) katıldınız mı?		
() Evet		
() Hayır		
(Katılanlar için) Kaç saatlik bir eğitime/kursa katıldınız?		
Güncel Telefon	:	
Güncel E-posta	:	

Görüşme Soruları

1. Sınıfınızdaki öğrencilerinizin davranışlarını betimleyecek olsanız neler söylersiniz? / Sınıfınızdaki öğrencilerinizin sergilediği davranışlara örnekler verir misiniz?
2. Öğrencilerinizin şeklinde olumlu davranışlar sergilediğini söylediniz. Öğrencileriniz olumlu davranışlar sergilediğinde ne/neler yapıyorsunuz?
3. Öğrencilerinizin şeklinde problem davranışlar sergilediğini söylediniz.
 - a. Problem davranışlar hangi zamanda/derslerde/durumlarda ortaya çıkıyor? Örnekler verir misiniz?
 - b. Problem davranışlar ne sıklıkta ortaya çıkıyor?
 - c. Problem davranışlar sınıf ortamını ve dersin işleyişini nasıl etkiliyor?
4. Öğrencileriniz problem davranışlar sergilediğinde ne/neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
5. Konuştuklarımız çerçevesinde sınıf yönetiminde zorlandığınız durumlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?
6. Sınıf yönetiminde zorlandığınız durumlara yönelik neler yapılabilir? Bu konuda neler önerirsiniz?
7. Sizce etkili bir sınıf yönetimi için neler yapmak gerekir? Bu konuda neler söylersiniz?
 - a. Olumlu davranışları arttırmak için neler yapmak gerekir?
 - b. Yeni davranışlar kazandırmak için neler yapmak gerekir?
 - c. Sınıf ortamındaki bireylerle olumlu iletişim ve etkileşim kurmak ve iş birliği içinde çalışmak için neler yapmak gerekir?
 - d. Dersler ve etkinlikler arası geçişleri düzenlemek için neler yapmak gerekir?
 - e. Öğrencilerin sınıf içi rutinleri ve sınıf kurallarını takip edebilmelerini sağlamak için neler yapmak gerekir?
 - f. Öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımını desteklemek için neler yapmak gerekir?
 - g. Problem davranışları azaltmak/ortadan kaldırmak için neler yapmak gerekir?
9. Sınıf yönetimiyle ilgili bir eğitim alacak olsanız sizce içeriğinde neler olmalıdır? Örnekler verir misiniz?
10. Size sorulan sorular çerçevesinde eklemek istediğiniz başka bir şey/şeyler var mı? Varsa neler?

EK-2. Kitap İnceleme Kontrol Listesi

I. Aşama (Gereksinim Belirleme)

SINIF YÖNETİMİ DERS KİTAPLARININ GY ÖĞRENCİLERİ KAPSAYICILIĞININ İNCELENMESİ İÇİN KİTAP İNCELEME KONTROL LİSTESİ (KİKL)

Kitabın Adı			
Yazar/lar			
Kitabın Basım Yılı			
	Var	Yok	Açıklama
1. Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Geliştirilmesi ve Sürdürülmesine Yönelik Uygulamalar			
2. Akranlar Arasında Olumlu İlişkilerin Geliştirilmesi ve Sürdürülmesine Yönelik Uygulamalar			
3. Aileyle İş Birliğinin Sağlanması ve Sürdürülmesine Yönelik Uygulamalar			
4. Diğer Öğretmenler, Okul Yönetimi ve Uzmanlarla İş Birliğinin Sağlanması ve Sürdürülmesine Yönelik Uygulamalar			
5. Sınıfın Fiziki Ortamının Düzenlenmesine Yönelik Uygulamalar			
6. Sınıf İçi Kuralların Oluşturulması ve Kazandırılmasına Yönelik Uygulamalar			
7. Okul İçi Kuralların Oluşturulması ve Kazandırılmasına Yönelik Uygulamalar			
8. Günlük Rutinlerin Oluşturulmasına Yönelik Düzenlemeler			
9. Sınıf İçi Geçişlerin Planlanmasına Yönelik Düzenlemeler			
10. Okul İçi Geçişlerin Planlanmasına Yönelik Düzenlemeler			
11. Sosyal Becerilerin Öğretimine Yönelik Düzenlemeler			
12. Akademik Katılımı Desteklemeye Yönelik Düzenlemeler			
13. Olumlu Davranışların Kazandırılmasına ve Arttırılmasına Yönelik Uygulamalar			
14. Problem Davranışların Yönetimine Yönelik Uygulamalar			
15. Kriz Anlarında Ortaya Çıkan Sorunlarla Baş Etmeye Yönelik Düzenlemeler			

Kontrol Listesinin Uyarlandığı Kaynaklar: Alak (2020); IRIS Center (2021); Jones, ve Jones, (2013); Polirstok (2015); Servi (2020).

EK-3. K-BÜSYEP Eğitim Paketi Materyalleri (K-BÜSYEP içeriği, K-BÜSYEP eğitim kitapçığı ve PowerPoint sunusu) Örnek Bölüm ve Sayfaları

K-BÜSYEP Eğitim Kitapçığı Örnek Sayfalar



**KAYNAŞTIRMA
UYGULAMALARINA YÖNELİK
BÜTÜNSEL SINIF YÖNETİMİ
EĞİTİM KİTAPÇIĞI**

EDİTÖR: PROF. DR. YASEMİN ERGENEKON
İÇERİĞİ HAZIRLAYAN: ÖZEL EĞİTİM BİLİM UZMANI ESRA ERBAŞ
KİTAP TASARIMI: GÜLTEKİN YAMAN

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ (GY) OLAN ÖĞRENCİLERİN ÖZELLİKLERİ

Gelişimsel Yetersizlik	2
Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)	2
OSB'ye İlişkin Özellikler	4

Zihin Yetersizliği (ZY)	16
Zihin Yetersizliğine İlişkin Özellikler	17

Sosyal beceriler	22
Akademik başarı	24

BÖLÜM 3

SINIF RUTİNLERİ OLUŞTURMA VE SÜRDÜRME

Günlük Rutinler	46
Sınıf Rutinleri	46

BÖLÜM 9

SINIFTA DAVRANIŞ YÖNETİMİ

Olumlu Davranış Kazandırma ve Artırma	156
---	-----

Sınıfta Kriz Anlarının Yönetimi	194
Kriz Yönetim Planı	195
Kriz yönetim planı için yapılması gerekenler	195
Kriz Süreci	196
Kriz öncesi	196
Kriz anı	197
Kriz sonrası	197

Sınıf kitaplığında öğrencilerin yaşına uygun bireysel farklılıklar, özel gereksinimli bireyler, engellilik gibi kavramları konu edinen kitaplara yer verilebilir. Görsel 7.2'de bu konulara ilişkin kitap örnekleri yer almaktadır. Bu tür kitaplar öğrencilerin empati geliştirmesine yardımcı olacaktır.



Görsel 7.2. Sınıf kitaplığı için kitap önerileri

» *Sınıfta yapılacak düzenlemelere ve uyarılara ilişkin öğrencilere bilgi verme*

Tipik gelişen akranların GY olan öğrenciye ilişkin yapılan düzenleme ve uyarılardan haberdar edilmemesi değişimlere karşı direnç geliştirmelerine neden olabilir. Tipik gelişen akranlar düzenlemelerin ve uyarılamaların neden yapıldığını anlamlandıramadıkları zaman sınıf içinde ayırım yapıldığını düşünerek GY olan öğrenciye karşı olumsuz tutum sergileyebilirler. Bu nedenle sınıfta yürütülen çalışmaların amaçları, düzenleme ve uyarılamaların gerekçeleri konusunda tüm sınıf bilgilendirilmelidir.

» *Sınıfa katılan GY olan öğrencinin güçlü yönlerini tanıtmak*

GY olan öğrencinin sadece zorlandığı ve sınırlılık yaşadığı alanlara ilişkin konuşulması tipik gelişen akranların olumsuza odaklanmasına neden olabilir. Sınıf içinde bireysel farklılıklara ilişkin olumlu tutum geliştirmek üzere her öğrencinin güçlü yönleri vurgulanmalıdır. Sınıfta GY olan bireylerin başarı hikâyelerini ele alan videolar ve filmler izlenerek ya da kitaplar okunarak fırsat verildiğinde ve gerekli destekler sağlandığında onların da başarılı olabileceklerine dikkat çekilmelidir.

Her öğrenci için erişilebilir bir ortam sağlama

Sınıfta fiziksel erişilebilirlik, öğrencinin öğretim etkinliklerine ve sınıf içinde gereksinim duyduğu kaynaklara kolayca erişebilmesini ifade etmektedir. Erişimi kolaylaştırmak için yapılabilecek bazı düzenleme örneklerine Tablo 5.2'de yer verilmektedir.

Tablo 5.2. Sınıfta erişimi kolaylaştırıcı düzenlemeler

- ✓ Öğretimin sunulduğu alan (ör., yazı tahtası, akıllı tahta, projeksiyon, deney masası, öğretmen masası vb.) ve öğretmenin öğretim yaptığı zamanlarda öğretmen her öğrenci tarafından görülebilir olmalıdır.
- ✓ Kaynakların bulunduğu kitaplık, dolap ve raf gibi alanlar öğrencilerin kolay erişebileceği yükseklikte ve aranılan kaynağın kolayca bulunacağı bir düzende olmalıdır.
- ✓ Öğrenciler gerekli kaynaklara nereden ulaşabileceklerini bilmelidirler. Bunun yanı sıra resimler, yazılı etiketler ve renk kodları kullanılarak kaynakların bulunduğu raflar ve dolaplar sınıflandırılabilir.
- ✓ Tamamlanan veya yarım kalan etkinliklerin nerede saklanacağı belirlenmelidir.
- ✓ Kural listeleri, rutinler, ders programı veya ders içeriğine ilişkin bilgilerin yer aldığı çizelge, şema ve tablolar kolayca görülebilir olmalıdır.
- ✓ Bu bilgilerin asıldığı duvar ve köşelerin konumu ve yüksekliği her öğrencinin erişebileceği biçimde ayarlanmalıdır. Yazılar ve görseller yeterince görünebilir büyüklükte hazırlanmalıdır.



Dikkat!!!

Öğrencinin bireysel gereksinimlerine özgü bir etkinlik ve ders çizelgesi yapıldıysa hazırlanan çizelge öğrencinin sırasına yapıştırılabilir ya da öğrenci için bu çizelgelerin yer alacağı bir dosya oluşturulabilir.

Özellikle okul içi geçişlerde zorlanan ve okula yeni başlayan öğrenciler için okul içinde ortamlar arası erişilebilirliğin sağlanması önemlidir. Ortamlar arası erişilebilirliği sağlamak için yönlendirme tabelaları, renk kodları veya ilerleyen adım görselleri kullanılabilir. Görsel 5.1'de bu görsellere ilişkin örnekler gösterilmektedir.



Görsel 5.1. Ortamlar arası erişilebilirliği destekleyen görseller

Elde etme

Öğrenci bir davranış yiycek, nesne veya etkinlik elde etmek ya da çevresindeki bireylerin dikkatini çekmek için sergileyebilir. İşlevi "elde etme" olan problem davranışta öğrenci davranış sergilendikten sonra istediği şeye ulaşıyorsa öğrencinin problem davranış devam edebilir. Çünkü problem davranıştan sonra istenilene ulaşmak davranıştan sonra sunulan pekiştireç görevi görür. Bu durumda istenilenin elde edilmesiyle davranış olumlu pekiştirilmiştir.

ÖRNEK AKRANLARIN DİKKATİNİ ELDE ETME

Dördüncü sınıf öğrencisi Serkan arkadaşı Bülent ile dalga geçtiğinde sınıftaki arkadaşlarının bu duruma güldüğünü (olumlu pekiştireç) fark etti. Arkadaşlarının dikkatini elde etmek Serkan'ın hoşuna gitti ve sürekli hoş gitmeyen şakalar yapmaya ve arkadaşlarıyla dalga geçmeye başladı.

ÖRNEK ÖĞRETMENİN DİKKATİNİ ELDE ETME

Üçüncü sınıf öğrencisi Yusuf Türkçe dersinde kalemını sıraya vurarak ses çıkartınca öğretmeni Yusuf'un yanına geldi ve onu uyardı. Öğretmenin yanına gelmesi ve onunla konuşması (dikkat elde etme) Yusuf'un hoşuna gitti. Yusuf derslerde sıraya vurarak öğretmenini yanına getirttiği ve onunla konuşabildiği için sıklıkla bu davranış sergilemeye başladı.

ÖRNEK NESNE ELDE ETME

Birinci sınıf öğrencisi Eda, arkadaşı Duru'nun boya kalemlerini kullanmak istedi ancak arkadaş kullanmasına izin vermedi. Eda ağlamaya başlayınca öğretmeni Duru'ya boya kalemlerini Eda ile paylaşmasını söyledi. Eda boya kalemlerini elde edip (olumlu pekiştireç) kullandı. Eda artık arkadaşlarının eşyalarını kullanmak istediğinde izin istemek yerine ağlayarak almaya çalışıyordu.

K-BÜSYEP'in Eğitimine İlişkin Sunu Örnekleri

a) OSB'de sosyal iletişim özellikleri

⇒ **Tipik olmayan dil ve iletişim kullanımı**

OSB olan öğrencilerde dil ve iletişim gelişiminde kendine özgü dil kullanımı veya ekolali ortaya çıkmaktadır.

Kendine özgü dil kullanımı

Kelime ve kavramların bağlama uygun kullanılmayarak gerçek anlamları dışında olaylarla bağdaştırılarak kullanılmasıdır.

Örneğin kantine her gittiğinde "kek" alan bir öğrenci "kek" ifadesini kantin yerine kullanmaktadır. Kantine gitmek istediğinde kantin ifadesi yerine "kek" diyen öğrencinin bu kullanımı tipik olmayan dil kullanımıdır.

Ekolali

Başkaları tarafından kullanılan kelime ve cümlelerin hemen veya daha sonra tekrarlanmasıdır. Ekolali sergileyen bir öğrenci tekrarları bir iletişim yolu olarak görüyor olabilir ya da daha önce yaşadığı stresli bir duruma benzer bir durumla karşılaştığında o anki ortamda duyduğu kelime ve cümleleri tekrarlıyor olabilir.

ÖRNEK OLAY

Ömer Öğretmen sene başında öğrencileriyle birlikte belirlediği sınıf kurallarını yazılı hale getirip herkesin görebileceği bir şekilde sınıf panosuna asmıştır. Belirlenen kurallar arasında "Dersi sessiz bir şekilde dinleyelim." ve "Konuşmak istediğimizde parmak kaldırarak söz isteyelim." yer almaktadır. Ömer Öğretmen Fen Bilgisi dersinde grup etkinliğine dayalı bir ders planlamıştır. Etkinlik sırasında OSB olan öğrencisi Umut grup arkadaşlarıyla çalışırken konuşmak istediği anlarda parmak kaldırıp öğretmenden söz hakkı istemektedir. Ömer Öğretmen Umut'a parmak kaldırmasına gerek olmadığını, grup içinde konuşmak istediğinde arkadaşlarının sözünü kesmeden konuşabileceğini belirtse de Umut etkinlik süresince parmak kaldırmaya devam etmiştir.

➤ Örnek olaya göre sizce Umut grup etkinliğinde neden parmak kaldırıyor?

➤ Bu duruma yönelik Ömer Öğretmene öneriniz nedir?

🔍🔍🔍🔍🔍🔍

Önemli!!!

OSB olan bazı öğrencilerde ışığa karşı hassasiyet görülebilmektedir. Floresan lambaların fark edilmeyen titreşimi OSB olan bazı öğrenciler için aşırı uyarıcı olabilmektedir.

Bu nedenle floresan lambaları kapatıcı plakaların kullanılması önerilmektedir. Mümkünse floresan yerine yüksek ışık içermeyen ve doğal ışık yayan ampuller tercih edilmelidir.

➤ Yandaki görselde hassasiyeti önlemek amacıyla plakayla kaplanmış floresan lamba örneği yer almaktadır.



EK-4. Bütünsel Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ve Yanıt Kağıdı

BÜTÜNSEL SINIF YÖNETİMİ BİLGİ TESTİ (BSY-BT)

ÖRNEK SORULAR

4. Bir öğrencinin yoldan geçen ambulansın sesini her duyduğunda elleriyle kulaklarını kapatması aşağıdakilerden hangisiyle açıklanabilir?

- A. Dikkat çekmeye çalışma
- B. Duyusal uyarandan kaçma
- C. Duyusal uyarılara yetersiz hassasiyet gösterme
- D. Tekrarlayıcı beden hareketleri sergileme
- E. Uyarı elde etmeye çalışma

Geçişler bazı durumlarda özel gereksinimli öğrenciler için zorlayıcı olabilmekte ve problem davranışlarla sonuçlanabilmektedir.

22. Buna göre aşağıdaki seçeneklerden hangisi geçişleri kolaylaştırıcı uygulamalara örnektir?

- A. Geçişleri gerçekleştirmek için gereken yönergelerin tek seferde sunulması
- B. Yönergeleri sunarken sıklıkla işitsel uyarıların kullanılması
- C. Doğal ipuçlarının geçişleri sağlamak için sıklıkla kullanılması
- D. Rutinlerde ve ortamlarda sık değişiklikler yapılarak öğrencilerin alıştırılması
- E. Fiziksel ortamda düzenleme ve uyarılama yapılması

40. Aşağıdakilerden hangisi yardımcı destek personelinin görev ve sorumlulukları arasında yer almaz?

- A. Öğretim planının uygulanmasında öğretmene yardımcı olmak
- B. Davranış değiştirme programının uygulanmasında öğretmene yardımcı olmak
- C. Öğrenciye ilişkin değerlendirme verilerinin tutulmasında öğretmene yardımcı olmak
- D. Öğrencinin akranlarıyla iletişim ve etkileşim kurmasını desteklemek
- E. Özel gereksinimli öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlamak

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin bazı ses, koku ve ışık kaynaklarına karşı aşırı hassasiyetleri olabilmektedir. Bu nedenle sınıf içinde bu öğrencilerin söz konusu hassasiyetlerini olumsuz şekilde etkileyecek unsurların azaltılması gerekmektedir.

24. Açıklamada sınıfta etkili bir fiziksel düzenleme için göz önünde bulundurulması gereken noktalardan hangisine yer verilmiştir?

- A. Oturma düzeni
- B. Öğrencilerin bireysel gereksinimleri
- C. Öğretimin sunulma şekli
- D. Sınıfın rutinleri
- E. Öğrencilerin öğrenme özellikleri

50. Grup etkinliklerini sevmeyen bir öğrencinin grup etkinliklerinde sık sık tuvalete gitmek istemesi davranışın hangi işleviyle açıklanır?

- A. Duyusal uyarıdan kaçma
- B. Nesne elde etme
- C. Dikkat elde etme
- D. Etkinlikten kaçma
- E. Duyusal uyarı elde etme

60. Aşağıdakilerden hangisi bir öğrencinin öfke patlaması veya nöbet geçirmesinin ardından öğretmenin sergileyeceği uygun bir davranıştır?

- A. Krizin hemen ardından öğrenciye sorular sorarak krizin nedenlerini belirleme
- B. Kriz sonrası öğrenciyi hemen derse dâhil ederek meşgul olmasını sağlama
- C. Öğrencinin krize neden olan durumlarla yüzleşerek duruma alışmasını sağlama
- D. Kriz sonrası dinlenen öğrenciye derste aktif olacağı görevler verme
- E. Krizin hemen sonrasında öğrencinin tüm sınıfla iletişim kurmasını sağlama

BÜTÜNSEL SINIF YÖNETİMİ BİLGİ TESTİ (BSY-BT)

YANIT KAĞIDI (OPTİK FORM)

BÜTÜNSEL SINIF YÖNETİMİ BİLGİ TESTİ

CEVAP KAĞIDI

KATILIMCI BİLGİLERİ	
AD	:
SOYAD	:
BÖLÜM	:
SINIF	:
ŞUBE	:
OKUL NO	:

CEVAPLAMA ALANI																							
	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E		A	B	C	D	E		A	B	C	D	E
1	☐	☐	☐	☐	☐	16	☐	☐	☐	☐	☐	31	☐	☐	☐	☐	☐	46	☐	☐	☐	☐	☐
2	☐	☐	☐	☐	☐	17	☐	☐	☐	☐	☐	32	☐	☐	☐	☐	☐	47	☐	☐	☐	☐	☐
3	☐	☐	☐	☐	☐	18	☐	☐	☐	☐	☐	33	☐	☐	☐	☐	☐	48	☐	☐	☐	☐	☐
4	☐	☐	☐	☐	☐	19	☐	☐	☐	☐	☐	34	☐	☐	☐	☐	☐	49	☐	☐	☐	☐	☐
5	☐	☐	☐	☐	☐	20	☐	☐	☐	☐	☐	35	☐	☐	☐	☐	☐	50	☐	☐	☐	☐	☐
6	☐	☐	☐	☐	☐	21	☐	☐	☐	☐	☐	36	☐	☐	☐	☐	☐	51	☐	☐	☐	☐	☐
7	☐	☐	☐	☐	☐	22	☐	☐	☐	☐	☐	37	☐	☐	☐	☐	☐	52	☐	☐	☐	☐	☐
8	☐	☐	☐	☐	☐	23	☐	☐	☐	☐	☐	38	☐	☐	☐	☐	☐	53	☐	☐	☐	☐	☐
9	☐	☐	☐	☐	☐	24	☐	☐	☐	☐	☐	39	☐	☐	☐	☐	☐	54	☐	☐	☐	☐	☐
10	☐	☐	☐	☐	☐	25	☐	☐	☐	☐	☐	40	☐	☐	☐	☐	☐	55	☐	☐	☐	☐	☐
11	☐	☐	☐	☐	☐	26	☐	☐	☐	☐	☐	41	☐	☐	☐	☐	☐	56	☐	☐	☐	☐	☐
12	☐	☐	☐	☐	☐	27	☐	☐	☐	☐	☐	42	☐	☐	☐	☐	☐	57	☐	☐	☐	☐	☐
13	☐	☐	☐	☐	☐	28	☐	☐	☐	☐	☐	43	☐	☐	☐	☐	☐	58	☐	☐	☐	☐	☐
14	☐	☐	☐	☐	☐	29	☐	☐	☐	☐	☐	44	☐	☐	☐	☐	☐	59	☐	☐	☐	☐	☐
15	☐	☐	☐	☐	☐	30	☐	☐	☐	☐	☐	45	☐	☐	☐	☐	☐	60	☐	☐	☐	☐	☐

EK-5. Senaryo Yanıt Formu ve Puanlama Anahtarı (Örnek kısımlar)

SENARYO YANIT FORMU (SYF)

1. SENARYO
..... Genelde başka bir ortama gireceğimiz zamanlarda çok zorluk yaşıyor bana. Böyle zamanlarda onunla konuşuyorum, ikna etmeye çalışıyorum ama öfke patlamaları yaşayıp dakikalarca ağlıyor. Hatta bazen çok zorlarsam ağlamanın yanı sıra fiziksel olarak kendine ve çevresindeki eşyalara zarar verebiliyor. Böyle zamanlarda gerçekten ne yapacağımı bilemiyorum. Böyle durumlarda genelde ailesini çağırıp Mert'i eve gönderiyorum.
SORULAR
1.1. Senaryodaki öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin olarak fark ettiğiniz olumsuz durumlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?
1.2. Senaryodaki durumlara ilişkin etkili sınıf yönetimi için öğretmenin yapması gerekenleri maddeler halinde sıralayınız.
3. SENARYO
..... Son bir aydır yardımcı destek personeli bizimle. Yardımcı destek personeli gelir gelmez planını yaptı, neler anlatacağını ve neler yapacağını belirledi. Ben sınıfta ders anlatırken yardımcı destek personeli Selim ile ayrı bir köşede bire-bir ders çalışıyor. Selim yalnız kaldığı için üzülüyordum, içim hiç rahat değildi. Artık yardımcı destek personeli gün boyu derslerde Selim ile birlikte. Ayrıca teneffüslerde, öğle aralarında da Selim ile vakit geçiriyor. Selim'in arkadaşlarına ve bana ihtiyacı kalmadı. Her şey güzel gidiyor şimdilik.
SORULAR
3.1. Senaryodaki öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin olarak fark ettiğiniz olumsuz durumlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?
3.2. Senaryodaki durumlara ilişkin etkili sınıf yönetimi için öğretmenin yapması gerekenleri maddeler halinde sıralayınız.

SYF PUANLAMA ANAHTARI (ÖRNEK KISIMLAR)

5. SENARYO
5.1. Senaryodaki öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin olarak fark ettiğiniz olumsuz durumlar nelerdir? Örnekler verir misiniz? a. Sınıf için rutin ve geçişlerin gözden geçirilmemesi ve desteklenmemesi (Öğrencinin yönergeleri göz ardı etmesi, direnç göstermesi, geçişleri bağımsız olarak gerçekleştirmemesi vb. düzensiz rutinlerin ve geçişlerin olduğunu gösteriyor.) b. Öğrencinin yardım talep etme, sınıf içi beceri vb. sosyal becerilerinin desteklenmemesi (Görevleri yerine getirmeye ilişkin becerilerinin olmaması, öğretmenin öğrencinin bağımsızlaşmasını desteklememesi, bulamayınca yardım istemek yerine telaşlanması ve ağlaması) c. Akran ve öğretmen desteğinin yanlış sunulması (Arkadaşlarının ve öğretmenin onun yerine görevlerini yerine getirmesi) d. Öğrencinin sınıftaki materyal ve malzemelerin yerini bilmemesi (Fiziksel düzenlemelerdeki yetersizlik) 5.2. Senaryodaki durumlara ilişkin etkili sınıf yönetimi için öğretmenin yapması gerekenleri maddeler halinde sıralayınız. a. Sınıf için rutin ve geçişlerin gözden geçirilmesi ve desteklenmesi (Geçişlerin ve rutinlerin planlanması ve öğretilmesi, geçiş ve rutinler için gerekli becerilerin öğrenciye kazandırılması.) b. Öğrencinin yardım isteme, sınıf içi beceri vb. sosyal becerilerinin desteklenmesi (Sınıf içi görevleri yerine getirmeye ilişkin becerilerin, yardım isteme, problem karşısında çözüm üretme vb. becerilerinin desteklenmesi ve pekiştirilmesi) c. Akran ve öğretmen desteğinin uygun kullanımı - o Başkalarının onun yerine görevlerini yerine getirmesi değil gerektiğinde destek sunması ve bu desteklerin zamanla silikleştirilmesi d. Öğrencinin sınıftaki materyal ve malzemelerin yerini kolayca bulabilmesi için fiziksel düzenlemelerin yapılması. Öğrencinin bağımsız bir şekilde gerekli materyal ve malzemelere erişip geçişleri uygun bir şekilde gerçekleştirmesinin sağlanması
6. SENARYO
6.1. Senaryodaki öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin olarak fark ettiğiniz olumsuz durumlar nelerdir? Örnekler verir misiniz? a. Öğretmenin sürekli uyarak müdahale edici bir yaklaşım sergilemesi (Mehmet neden problem davranış sergiliyor? Neden sık sık geziniyor? Neden sık sık tuvalete gitmek istiyor? Çalışma kağıtları neden gelmiyor? Davranışın işlevine yönelmemesi) b. Fiziksel düzenleme yetersizliği - o Bilgisayar ekranın açık olması sonucu öğrencinin dikkatini derse yöneltmemesi, pencere kenarına oturtulması c. Ders ve etkinliğe erişimi ve katılımı artıracak düzenlemeler yapmaması (ör., sunum yollarını ve materyalleri çeşitlendirme, dikkati sağlama, pekiştirici sunma, uygun zorluk derecesinde sorumluluk verme vb.) 6.2. Senaryodaki durumlara ilişkin etkili sınıf yönetimi için öğretmenin yapması gerekenleri maddeler halinde sıralayınız. a. Akademik erişim ve katılımı destekleyecek düzenlemeler yapması (Konu ve görevlerin zorluk düzeyini dengelemesi, öğrenci için yapılabiliği yüksek görevler vermesi, gerektiğinde ipucu sunması ve olumlu davranışları/çabayı pekiştirilmesi, dikkat çekmesi, sunum yollarını ve materyalleri pekiştirilmesi vb. düzenleme ve

EK-6. Programın Etkililiğini Değerlendirme Formu

PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİ DEĞERLENDİRME FORMU (PED-F)

Değerli Öğretmen Adayları,

Bu değerlendirme formu “Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitimi”nin etkililiğine ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Formda bulunan maddelere ne ölçüde katıldığınızı, “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerini göz önünde bulundurarak (X) işareti kullanarak belirtiniz. Formda bulunan sorulara vereceğiniz içten ve samimi yanıtlar için çok teşekkür ederiz.

Madde No.	Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Eğitimde sunulan bilgiler kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda uygulanabilir niteliktedir.				
2.	Eğitimde sunulan bilgiler kaynaştırma uygulamalarında etkili sınıf yönetimi sağlamayı kolaylaştırıcı niteliktedir.				
3.	Eğitimin içeriğinde sunulan bilgiler gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere ilişkin bilgi edinmeye katkı sağlar niteliktedir.				
Eğitim içeriğinde sunulan bilgiler kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda sınıf yönetimine ilişkin aşağıda yer alan konularda etkili uygulamalar yürütmeyi destekler niteliktedir.					
4.	• Sınıf kurallarını belirleme ve öğrencilere öğretme				
5.	• Sınıf rutinleri oluşturma ve sürdürme				
6.	• Sınıf ve okul içi geçişleri destekleme				
7.	• Kaynaştırma uygulamalarında fiziksel düzenlemeler yapma				
8.	• Akademik erişimi ve katılımı destekleme				
9..	• Kaynaştırma uygulamalarında sosyal kabulü ve iş birliğini destekleme				
10.	• Sosyal becerileri destekleme				
11.	• Olumlu davranışların kazandırılmasını ve artırılmasını sağlama				
12.	• Problem davranışların azaltılmasını ve ortadan kaldırılmasını sağlama				
13.	• Sınıfta kriz anlarını yönetme				

EK-7. Program Değerlendirme Formu

PROGRAM DEĞERLENDİRME FORMU (PD-F)

Değerli Öğretmen Adayları,

Bu değerlendirme formu “Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitimi”ne ilişkin görüş ve tutumların belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Formda bulunan maddelere ne ölçüde katıldığınızı “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerini göz önünde bulundurarak (X) işareti kullanarak belirtiniz. Formda bulunan maddelere vereceğiniz içten ve samimi yanıtlar için teşekkür ederiz.

Madde No.	Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Düzenlenen eğitim kolay anlaşılır nitelikteydi.				
2.	Düzenlenen eğitimin süresi yeterliydi.				
3.	Düzenlenen eğitimin gün ve saatleri katılımımı kolaylaştırıcı bir şekilde planlanmıştı.				
4.	Düzenlenen eğitim için hazırlanan ortam uygundu.				
5.	Kullanılan araç-gereçler (slaytlar ve kılavuz kitap) öğrenmeyi destekleyiciydi.				
6.	Düzenlenen eğitimin içeriği eğitimin amaçlarına uygundu.				
7.	Kullanılan değerlendirme araçları (bilgi testi ve senaryo yanıt formu) düzenlenen eğitime uygun nitelikteydi.				
8.	Düzenlenen eğitim sürecinde eğitici tarafından yeterli geribildirim sağlandı.				
9.	Düzenlenen eğitim sürecinde eğitici konulara hakimdi.				
10.	Düzenlenen eğitim sürecinde eğiticinin iletişim ve etkileşimi uygun yeterlikteydi.				
11.	Düzenlenen eğitime benzer başka eğitimlere de katılmak isterim.				
12.	Diğer öğretmen adaylarına bu eğitime katılmayı öneririm.				

EK-8. Etik Kurul Onayı Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 21.05.2021 Protokol No: 70761

Tarih: 07.06.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Kapsamlı Sınıf Yönetimi Eğitiminin Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilgi Düzeylerine Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON
TEZ YAZARI:	Esra ERBAŞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-9. MEB Uygulama İzni Belgesi



T.C.
VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-60305806-44-36253091
Konu : Anket Çalışması (Esra ERBAŞ)

04.11.2021

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 26/10/2021 tarihli ve 203165 sayılı yazısı.

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Esra ERBAŞ, Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON'un danışmanlığında "Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Kapsamlı Sınıf Yönetimi Eğitiminin Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilgi Düzeylerine Etkisi" konulu Doktora tez çalışması kapsamında araştırma çalışmasının, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında, Çanakkale merkez ilçedeki ekli listede belirtilen resmi ilkokulların kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerine denetimi ilgili okul/kurum müdürlüğünde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre yüz yüze eğitimin devam etmesi halinde yüz yüze, uzaktan eğitimin devam etmesi durumunda çevrimiçi (online) yapılma isteği, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Ofurlarınıza arz ederim.

Şube Müdürü

OLUR

Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1-Komisyon Raporu (01 Sayfa)
2-Onaylı Veri Toplama Araçları (11 Sayfa)
3-Onaylı Okul Listesi (01 Sayfa)

Okul/Kurum Müdürü

Memur

EK-10. Üniversite Uygulama İzni Belgesi

T.C.
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-68203582-605.01-2300214739
Konu : "Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik
Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitiminin
Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilgi
Düzeylerine Etkisi" Başlıklı Araştırma

11.09.2023

Sayın Esra ERBAŞ

"Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitiminin Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilgi Düzeylerine Etkisi" başlıklı araştırmanız kapsamında Fakültemizde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği programı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 15 Ekim – 24 Kasım 2023 tarihleri arasında veri toplama isteminiz Fakültemiz Bilimsel Araştırmaları Değerlendirme Kurulu tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Eğitim Fakültesi Dekanı

Belge Doğrulama Kodu: TFP743A

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Takip Adresi: dogrulama.com.tr

Adres:

Telefon No:

e-Posta:

Ekip Adresi:

Bilgi için:

Telefon No:

Dışarı Hat:



EK-11. Sınıf Öğretmenleri için Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu

Araştırmanın I. Aşaması: Gereksinim Belirleme

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu bilgilendirme gönüllü katılım formu “*Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitiminin Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilgi Düzeylerine Etkisi*” başlıklı doktora tez araştırmasına katılan sınıf öğretmenleri için hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Araştırmacı : Esra ERBAŞ

Proje : Doktora Tez Araştırması

Bu form iki bölümden oluşmaktadır:

- Bilgilendirme Bölümü: Bu bölümde sizlerle araştırma hakkındaki bilgiler paylaşılmaktadır.
- Gönüllü Katılım Belgesi Bölümü: Bu bölümde araştırmaya katılmayı kabul ederseniz imzalı onayınız istenecektir.

Katılımcılara bilgilendirme gönüllü katılım formunun doldurulmuş ve imzalı bir kopyası verilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM: Bilgilendirme

Giriş: “*Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitiminin Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilgi Düzeylerine Etkisi*” başlıklı araştırma, bir milli eğitim müdürlüğünün araştırma ve geliştirme (AR-GE) biriminde öğretmen olarak çalışmakta olan Esra ERBAŞ’ın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürüttüğü doktora tez çalışmasıdır. Formun amacı, “*Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitiminin Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilgi Düzeylerine Etkisi*” başlıklı araştırmaya sizleri davet etmek ve araştırma hakkında sizlere bilgi sunmaktır. Çalışmaya ilişkin anlamadığınız bir konu ya da sormak istediğiniz bir soru olursa aşağıda belirtilen iletişim adreslerinden araştırmacı Esra ERBAŞ’a ya da doktora tez danışmanı Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON’a istediğiniz zaman ulaşabilirsiniz.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev alacak sınıf öğretmenliği öğretmen adayları için hazırlanan “Sınıf Yönetimi Eğitim Paketini”nin öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için araştırmada önce gereksinim belirleme aşamasına yer verilecek, sonra eğitim paketinin etkililiği sınanacaktır. Araştırmada “Sınıf Yönetimi Eğitim Paketini”nin içeriğini hazırlamaya yönelik olarak kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yaşadıkları zorlukların ve gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada sizden beklenenler: “Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitim Paketi”nin içeriğini oluşturmak amacıyla gereksinim belirlemeye ilişkin yapacağımız görüşmelerde sorulara samimiyetle yanıt vermenizi sizden talep etmekteyiz. Bunların dışında sizden herhangi bir isteğimiz bulunmamaktadır.

Katılımcı seçimi: Bu araştırmaya seçilmenizin nedeni kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev yapıyor olmanızdır. Sizlerin çalışmaya büyük katkı sunacağınızı ve çalışmanın yönünü belirleyeceğinizi düşünmekteyiz.

Gönüllülük esası ve haklar: Sizlerin bu araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Veri toplama aşamasında size rahatsızlık verebilecek herhangi bir olası durumla karşılaşmayacaksınız. Herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz de soruları yanıtlamama ya da istediğiniz zaman çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler ve ses kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir.

Araştırmaya katılımınız için gerekli süre: Sizinle gerçekleştirilecek görüşme süresinin ortalama bir / bir buçuk saat olacağı düşünülmektedir. Bu görüşme sizin uygun olduğunuz bir tarihte, saatte ve yerde planlanacaktır.

Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi: Araştırma sürecinde sizden demografik özelliklerinize (ör., yaş, cinsiyet, mezun olduğunuz üniversitesi, sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrenci sayısı vb.) ilişkin bilgileri talep edebiliriz. Size ilişkin bilgiler gerçek isimlerinize yer verilmeden ve isminizi çağrıştırmayan kod isim verilerek yalnızca araştırma raporunda kullanılabilir.

Uygulama sürecinin tanıtımı: Araştırmanın ilk aşaması, “Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitim Paketi”ni hazırlamadan önce kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yaşadıkları zorlukları ve gereksinimlerini belirlemektir. Bu doğrultuda sizlerle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılacaktır. Görüşme süresince sizden açık uçlu 14 soruyu yanıtlamanız istenecektir. Sorular kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda sınıf yönetimine ilişkin deneyimlerinizi, yaşadığınız zorlukları ve gereksinimlerinizi belirlemek üzere hazırlanmıştır. Görüşme sırasında size paylaşmak istemediğiniz herhangi bir konuya ilişkin soru sorulmayacaktır. Görüşme başladığında araştırma amacı ve süreci size özetlenecek, ardından sorular sırayla size yöneltilecektir. Anlamadığınız sorular örneklendirilerek daha açık şekilde tekrar sorulacaktır. Dilediğiniz zaman siz de sormak istediğiniz bir konuda araştırmacıya danışabileceksiniz. Görüşmeler sizin istediğiniz tarih ve saatte, isteğiniz bir mekanda veya Covid-19 pandemisinin sürmesi halinde ise çevrim içi platformlar olan Zoom, Skype, Microsoft Teams vb. üzerinden gerçekleştirilecektir. Konuşma akışını not almadaki güçlükler nedeniyle sizlerle yapılan görüşmelerin ses kaydı alınacaktır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimler verilecektir. Sizden toplanan veriler, gizlilik yöntemiyle korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir. Gizlilik koşullarının sağlanması araştırmacının sorumluluğundadır.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın sizin için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Daha önce de vurgulandığı gibi araştırmada herhangi bir noktada olası çekilme talebiniz koşulsuz kabul edilecektir. Araştırmaya katılımınız sınıf öğretmenliği öğretmen adayları için kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflara yönelik bir “sınıf yönetimi eğitim paketinin” hazırlanmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda katılımınız kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesi ve desteklenmesi için son derece yararlı olacaktır.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik çok önemlidir. Bu çalışmada sizinle ilgili hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir şekilde kullanılmayacaktır. Görüşme yalnızca siz ve araştırmacının olduğu bir odada gerçekleştirilecektir. Araştırma kapsamında toplanan

veriler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırma verileri ve ses kayıtları araştırmacı ve tez danışmanı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Sizden elde edilen bilgilerle kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda sınıf yönetimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar ve gereksinimleri belirlenecektir. Bu bilgilerin sadece araştırma amaçlı kullanılacağından emin olabilirsiniz. İstemeniz halinde toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.

Bulgu Paylaşımı: Araştırma sona erdikten sonra araştırmanın bulguları, bilimsel amaçlı olarak kişisel bilgiler ve ayrıntılar verilmeksizin topluma açık olarak paylaşılacaktır. Örneğin araştırma verileri bilimsel toplantılarda sunulabilir ya da hekemli dergilerde makale olarak yayımlanabilir. Her katılımcı araştırma bulgularının tümüne ayrıntılı olarak erişme hakkına sahiptir.

Gönüllü katılım: Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda size hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır.

Çalışmadan ekilme hakkı: Çalışmadan dilediğiniz zaman ekilebilirsiniz. Bu kararınız size hiçbir olumsuz durum yaratmayacaktır.

Çalışmayla ilgili olası sorularınız için iletişim bilgisi: Herhangi bir sorunuz olursa dilediğiniz zaman çekinmeden sorabilirsiniz. Araştırmanın ilerleyen zamanlarında sorularınız olursa aşağıdaki iletişim bilgilerinden araştırmacı olarak bana her zaman ulaşabilirsiniz.

Araştırmacı : Esra ERBAş

E-posta :

Tel :

Bu alışma katılımcıları herhangi bir zarardan korumak adına Tez İzleme Komitesi tarafından gözden geçirilmiş ve onaylanmıştır. Bilgilendirme Gönüllü Katılım Formu hakkında daha ayrıntılı bilgi almak isterseniz tez danışmanım Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON ile iletişime geçebilirsiniz.

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Anadolu Üniversitesi- Eğitim Fakóltesi Özel Eğitim Bölümü

İKİNCİ BÖLÜM: Öğretmen Bilgilendirme Gönüllü Katılım Belgesi

“Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitiminin Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilgi Düzeylerine Etkisi” başlıklı araştırmaya katılmak ve araştırma kapsamında geliştirilecek eğitim paketinin içeriğinin oluşturulması aşamasında kaynaştırma uygulamalarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin deneyimlerinin, yaşadıkları zorlukların ve gereksinimlerinin belirlenmesi için görüş ve önerilerimi sunmak üzere çalışmaya davet edildim.

Yapılan bilgilendirmeyi okudum. Bana soru sorma fırsatı sunuldu ve sorduğum sorulara tatmin edici yanıtlar verildi. Bu çalışmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve araştırma kapsamında elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

Katılımcının;

Adı-Soyadı :

Tarih :

İmzası :

Araştırmacının;

Adı-Soyadı :

Tarih :

İmzası :

Bu gönüllü katılım formunun bir kopyası katılımcıya verilecektir.

EK-12. Sınıf Öğretmenliği Adayları için Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu

Araştırmanın III. Aşaması: Eğitim Paketi (K-BÜSYEP) Uygulama

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu bilgilendirme gönüllü katılım formu “*Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitiminin Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilgi Düzeylerine Etkisi*” başlıklı doktora tez araştırmasına katılan sınıf öğretmenliği adayları için hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Araştırmacı: Esra ERBAŞ

Proje : Doktora Tez Araştırması

Bu form iki bölümden oluşmaktadır:

- ✓ Bilgilendirme Bölümü: Bu bölümde sizlerle araştırma hakkındaki bilgiler ayrıntılı şekilde paylaşılmaktadır.
- ✓ Gönüllü Katılım Belgesi Bölümü: Bu bölümde araştırmaya katılmayı kabul ederseniz imzalı onayınız istenecektir.

Katılımcılara bilgilendirici gönüllü katılım formunun doldurulmuş ve imzalı bir kopyası verilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM: Bilgilendirme

Giriş: “Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitiminin Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilgi Düzeylerine Etkisi” başlıklı bu araştırma Özel Eğitim Bilim Uzmanı Esra ERBAŞ’ın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı bünyesinde yürüttüğü doktora tez çalışmasıdır. Formun amacı, “Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitiminin Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilgi Düzeylerine Etkisi” başlıklı araştırmaya sizleri davet etmek ve araştırma hakkında sizlere bilgi sunmaktır. Çalışmaya ilişkin anlamadığınız bir kısım ya da sormak istediğiniz bir soru olursa aşağıda belirtilen iletişim adreslerinden araştırmacı Esra ERBAŞ’a ya da doktora tez danışmanı Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON’a istediğiniz zaman ulaşabilirsiniz.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev alacak sınıf öğretmenliği öğretmen adayları için hazırlanan “Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitim Paketi”nin öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelere, genel eğitime öğretmen yetiştiren lisans programlarında okutulan 40 sınıf yönetimi kitabının incelenmesi sonucu elde edilen verilere ve alanyazına dayalı olarak kaynaştırma uygulamalarında etkili sınıf yönetimine ilişkin gereksinimler belirlenmiştir. Ardından bu gereksinimlere dayalı olarak araştırmacı tarafından “Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitim Paketi” hazırlanmıştır. Araştırmaya katılımcı olarak davet edildiğiniz deneysel aşamada hazırlanan eğitim paketinin siz sınıf öğretmenliği adaylarının bilgi düzeyleri üzerindeki etkililiği sınanacaktır.

Araştırmada sizden beklenenler: “Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitim Paketi”nin içeriğine dayalı olarak eğitim oturumları düzenlenecektir. Sizden beklentimiz araştırmanın deneysel sürecini oluşturan eğitim oturumlarına katılım göstermeniz ve size sunulan eğitim oturumlarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla uygulanacak ölçme araçlarındaki soruları içtenlikle yanıtlamanızdır. Katılım göstereceğiniz araştırma kapsamında kullanılacak ölçme araçları “Bütünsel Sınıf Yönetimi Bilgi Testi”, “Senaryo Yanıt Formu” ve “Eğitim Değerlendirme Formu”dur.

Katılımcı seçimi: Bu araştırmaya seçilmenizin nedeni kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev yapacak bir öğretmen adayı olmanızdır. Sizlerin çalışmaya büyük ve çok önemli katkı sunacağınızı düşünmekteyiz.

Gönüllülük esası ve haklar: Sizlerin bu araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Eğitimlerde ve veri toplama aşamasında size rahatsızlık verebilecek herhangi bir olası durumla karşılaşmayacaksınız. Herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz de istediğiniz zaman araştırmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir.

Araştırmaya katılımınız için gerekli süre: Araştırma kapsamında sizlere sunulacak eğitim oturumlarının toplam süresi ortalama 20 saat olarak düşünülmektedir. Eğitim

oturumlarının tarih ve saatleri planlanırken sizlerin görüş ve önerileri alınacaktır. Eğitim oturumları tüm katılımcıların uygun olduğu gün ve saatlerde gerçekleştirilecektir.

Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi: Araştırma sürecinde sizden demografik özelliklerinize (ör., yaş, cinsiyet, özel eğitim ve sınıf yönetimine ilişkin almış olduğunuz dersler ve katıldığınız seminer vb.) ilişkin bilgileri talep edilecektir. Araştırma kapsamında size gerçek isimlerinizi çağrıştırmayacak kod isim verilecektir. Araştırma kapsamında toplanan veriler sunulurken size verilen kod isimler kullanılacaktır.

Uygulama sürecinin tanıtımı: Uygulama kapsamında “Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitim Paketi”nin içeriğinden oluşturulan eğitim oturumları düzenlenecektir. Uygulamanın ilk adımı (ön-test) olarak sizlerden “Bütünsel Sınıf Yönetimi Bilgi Testi” ve “Senaryo Yanıt Formu”ndaki soruları yanıtlamanız istenecektir. Ön-test uygulamasının ardından sizlere kaynaştırma uygulamalarına yönelik hazırlanan “Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Kılavuz Kitabı” verilecektir. Toplam dokuz bölümden oluşan Kılavuz Kitap, Eğitim Paketi’nin içeriğine uygun olarak teorik ve uygulamaya yönelik bilgileri içermektedir. Eğitim oturumlarında hazırlanan PowerPoint sunuları aracılığıyla “Eğitim Paketi”nin içeriği sizlere sunulacaktır. Eğitim oturumlarının tamamlanmasının ardından araştırmanın son-test uygulaması gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda sizlerden “Bütünsel Sınıf Yönetimi Bilgi Testi” ve “Senaryo Yanıt Formu”ndaki soruları yanıtlamanız istenecektir. Bunun yanı sıra “Eğitim Paketi” ve düzenlenen eğitimin etkililiğini sizlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek amacıyla hazırlanan “Programının Etkililiğini Değerlendirme Formu” ve “Program Değerlendirme Formu”ndaki soruları yanıtlamanız beklenmektedir. Eğitim oturumları ve değerlendirmenin tamamlanmasının ardından (3-5 hafta sonra) sunulan eğitimlerin etkililiğini tekrar değerlendirmek amacıyla izleme verisi alınacaktır. İzleme verisi almak amacıyla sizden “Bütünsel Sınıf Yönetimi Bilgi Testi”ndeki soruları yanıtlamanız istenecektir. Sizlere sunulan eğitim oturumları video kamerayla kaydedilecektir. Video kayıtları araştırmanın dışında farklı yerlerde ve amaçlarla kullanılmayacaktır. Tüm katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek ismini çağrıştırmayacak kod isim verilecektir. Sizden toplanan veriler, gizlilik içerek şekilde korunacak ve araştırmanın tamamlanmasının ardından beş yıl süreyle araştırmacılar tarafından arşivlenecektir. Beş yıllık sürenin ardından

arşivlenen bu veriler imha edilecektir. Gizlilik koşullarının sağlanması araştırmacının ve tez danışmanının sorumluluğundadır.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın sizin için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Daha önce de vurgulandığı gibi araştırmada herhangi bir noktada olası çekilme talebiniz koşulsuz kabul edilecektir. Araştırmaya katılımınız kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflara yönelik hazırlanan sınıf yönetimi eğitim paketinin etkililiğinin değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda araştırmaya katılımınız kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve desteklenmesi için de yararlı olacaktır.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik çok önemlidir. Bu çalışmada sizinle ilgili hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir şekilde kullanılmayacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırma verileri ve video kayıtları araştırmacı ve tez danışmanı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Sizden elde edilen bilgilerle kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflara yönelik hazırlanan sınıf yönetimi eğitim paketinin etkililiği değerlendirilecektir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin sadece araştırma amaçlı kullanılacağını size garanti ediyoruz. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.

Bulgu paylaşımı: Araştırma sona erdikten sonra araştırmacının bulguları, bilimsel amaçlı olarak kişisel bilgiler ve ayrıntılar verilmeksizin topluma açık olarak paylaşılacaktır. Örneğin araştırma verileri bilimsel toplantılarda sunulabilir ya da hekemli dergilerde makale olarak yayımlanabilir. Her katılımcı araştırma bulgularının tümüne ayrıntılı olarak erişme hakkına sahiptir.

Gönüllü katılım: Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda size hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır.

Çalışmadan çekilme hakkı: Çalışmadan dilediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Bu kararınız size hiçbir olumsuz durum yaratmayacaktır.

Çalışmayla ilgili olası sorularınız için iletişim bilgisi: Araştırmanın herhangi bir aşamasına ilişkin bir sorunuz olursa dilediğiniz zaman ve çekinmeden araştırmacıya

ulaşarak sorabilirsiniz. Araştırmanın ilerleyen zamanlarında da sorularınız olursa aşağıdaki iletişim bilgilerinden araştırmacı olarak bana her zaman ulaşabilirsiniz.

Araştırmacı: Esra ERBAş

Çalıştığı Kurum:

Merkez / ÇANAKKALE

Eğitim Aldığı Kurum: Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı

E-posta :

Tel :

Bu çalışma katılımcıları herhangi bir zarardan korumak adına Tez İzleme Komitesi tarafından gözden geçirilmiş ve onaylanmıştır. “Bilgilendirici Gönüllü Katılım Formu” hakkında daha ayrıntılı bilgi almak isterseniz tez danışmanım Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON ile iletişime geçebilirsiniz.

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

İKİNCİ BÖLÜM: Gönüllü Katılım Belgesi

“Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitiminin Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilgi Düzeylerine Etkisi” başlıklı araştırmaya katılmak üzere çalışmaya davet edildim.

Yapılan bilgilendirmeyi okudum. Bana soru sorma fırsatı sunuldu ve sorduğum sorulara tatmin edici yanıtlar verildi. Bu çalışmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve araştırma kapsamında elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı :

Tarih :

İmzası :

Araştırmacının:

Adı-Soyadı :

Tarih :

İmzası :

✓ İmzalandıktan sonra bu “Gönüllü Katılım Formu”nun bir kopyası katılımcıya verilecektir.

EK-13. Gereksinim Belirleme Aşamasında İncelenen Sınıf Yönetimi Kitaplarının Listesi

GEREKSİNİM BELİRLEME AŞAMASINDA İNCELENEN SINIF YÖNETİMİ KİTAPLARI

- Ada, S. ve Baysal, Z.N. (2020). *Sınıf yönetimi* (2. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Argon, T. ve Sezgin-Nartgün, Ş. (2020). *Sınıf yönetimi*. (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, H. (2014). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Papillon Yayınevi.
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi*. (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. (2019). *Çağdaş sınıf yönetimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balay, R. (2021). *Sınıf yönetimi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balyer, A. (2020). *Sınıf yönetimi* (2. baskı). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. (20. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boydak Ozan, M. ve Özdemir, T.Y. (2019). *Sınıf yönetimi* (2. baskı). Ankara: Asos Yayınları.
- Cafoğlu, Z. (2007). *Sınıf yönetimi: Yeni gelişmeler doğrultusunda*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama* (8. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Yenel, K. (2021). *Sınıf yönetimi*. (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalık, T. ve Arslan, M.M. (2021). *Sınıf yönetimi*. (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikten, M. ve Teyfur, M. (2014). Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi. (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çınar, İ. (2016). *Sınıf yönetimi* (3. baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirdağ, S. (2019). *Sınıf yönetimi* (2. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2019). *Sınıf yönetimi* (3. baskı). İstanbul: AZ Akademi.
- Dılmaç, B. ve Ekşi, H. (2020). *Sınıf yönetimi*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan Kılıç, E. (2019). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Murat Yayınları.
- Erden, M. (2018). *Sınıf yönetimi* (4. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Gülşen, C. (2015). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2016). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnandı, Y. (2018). *Sınıf yönetimi*. Adana: Karahan Kitapevi.
- Karabatak, S., Alanoğlu, M. ve Atik, S. (2021). *Yeni nesil sınıflar ve yönetimi*. (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karip, E. (2019). *Sınıf yönetimi*. (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, Z. (Ed.) (2021). *Sınıf yönetimi* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılbaş, Ş. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Koçyiğit, M. (2021). *Sınıf yönetimi* (2. baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (Ed.) (2011). *Sınıf yönetimi* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ottekin Demirebolat, A. (2019). *Sınıf yönetimi*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, M.Ç. (2017). *Sınıf yönetimi*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarıgöz, O., Tösten, R. ve Baş, M. (2019). *Sınıf yönetimi*. (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarpkaya, R. (2019). *Sınıf yönetimi*. (7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2020). *Sınıf yönetimi*. (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf yönetimi*. (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uğurlu, C.T. (2018). *Sınıf yönetimi*. (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılman, M. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel, G. ve Büyükalın-Filiz, S. (2017). *Sınıf yönetimi*. (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EK-14. Görüşme Verileri Betimsel Analiz Formu (Sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler için)

BETİMSEL ANALİZ FORMU

[illegible]

EK-15. Sınıf Öğretmenliği Adayları için Demografik Bilgi Formu

ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Ad-Soyad	:	
Kod isim	:	
Cinsiyetiniz	:	() Kadın () Erkek
Okuduğunuz üniversite	:	
Sınıf düzeyiniz	:	
Eğitim aldığınız sınıf öğretmenliği lisans programında özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders/dersler aldınız mı? () Evet () Hayır		
(Ders alanlar için) Aldığınız dersler nelerdir? Yazar mısınız?		
Eğitim aldığınız sınıf öğretmenliği lisans programında sınıf yönetimine ilişkin ders/dersler aldınız mı? () Evet () Hayır		
(Ders alanlar için) Sınıf yönetimine ilişkin aldığınız ders/derslerde özel gereksinimli öğrencileri ve/veya kaynaştırma uygulamalarını içeren konular var mıydı? Hatırladıklarınızı yazar mısınız?		
Sınıf yönetimine ilişkin herhangi bir eğitime (ör., seminer, kurs vb.) katıldınız mı? () Evet () Hayır		
(Katılanlar için) Kaç saatlik bir eğitime/kursa katıldınız?		
Güncel Telefon	:	
Güncel E-posta	:	

EK-16. Katılım Belgesi

K-BÜSYEP UYGULMASINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN KATILIM BELGESİ



ÖZ GEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Esra ERBAŞ

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta :

ORCID Numarası :

Eğitim Bilgileri:

- 2018- 2024 Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihinsel Engelliler Eğitimi Doktora Programı, Eskişehir
- 2015-2017 Indiana University-Bloomington, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Yüksek Lisans Programı, Amerika Birleşik Devletleri
- 2012-2013 İngilizce Dil Eğitimi, Intensive English Program, Indiana Üniversitesi-Bloomington, Amerika Birleşik Devletleri
- 2004-2008 Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Programı, Sivas

Mesleki Geçmişi:

- 2021-2024 Öğretim Görevlisi (31. Madde), Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Çanakkale
- 2018- AR-GE Birimi Proje Yürütücüsü (Öğretmen), Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Çanakkale
- 2017-2018 Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni, Ahmet Eren Özel Eğitim İş Uygulama Okulu, Bitlis
- 2016-2018 Dijital Kütüphane Asistanı, Herman B. Wells Library, Bloomington, Amerika Birleşik Devletleri
- 2013-2014 Yabancılar Türkçe Öğretimi Eğitmeni, Indiana University-Bloomington Turkish FLAGSHIP Programı, Amerika Birleşik Devletleri
- 2011-2012 Destek Eğitim Eğitmeni, Indiana University-Bloomington Campus Children Center, Amerika Birleşik Devletleri

2010-2011 Sınıf Öğretmeni, Atatürk İlkokulu, Bitlis

2008-2010 Sınıf Öğretmeni, İvat Turhan İlkokulu, İstanbul

Yayınları:

Erbaş, E., & Cavkaytar, A. (2024). The effectiveness of family-centered teaching in developing self-care skills for children with autism spectrum disorder. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 19(2), 43-62. Doi: 10.29329/epasr.2024.1046.3

Erbaş, E., & Kurt, O. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin cinselliği ve cinsel eğitimine bütüncül bir bakış. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 1-16. <https://doi.org/10.53444/deubefd.867676>

Erbaş, E., Kurtoğlu, S., & Vuran, S. (2022). Ağır yetersizliği olan bireyler ve olumlu davranış desteği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 329-349. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.757950>

Tascioğlu, R., Gursoy, I. N., Kacar, E., Erbas, E., & Fırat, M. (2022). Methodological trends of 500 most cited educational research articles in last decade. *Journal of Mixed Methods Studies*, 5(1), 1-16. <https://doi.org/10.14689/jomes.2022.5.1>

Erbaş, E., & Ergenekon, Y. (2020). İlköğretim kaynaştırma uygulamalarında sınıf içi geçişleri kolaylaştıran stratejiler. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 790-826. <https://doi.org/10.18039/AJESI.682154>

Ulugöl, F., & Erbaş, E. (2020). Özel gereksinimi olan öğrencilerin okul dönemi geçişleri: Yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 444-459. <https://doi.org/10.24315/tred.659308>

Erbaş, E. (2018). Enhancing students' engagement in learning: Implementations in a special education classroom. *International Journal of Barrier Free Life and Society*, 2(1), 1-15. Doi:10.29329/baflas.2018.264.1

Erbaş, E., & Erbaş, Y. H. (2021). Special educational needs and disabilities in youth. M. Y. Eryaman and K. Tiliczek (Eds.), *Bloomsbury education and childhood studies*. London: Bloomsbury Press.

Bilimsel Faaliyetleri:

- Erbaş, E. (2024). Akran zorbalığının özel gereksinimli öğrencilere yansması. 3. Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Çanakkale.
- Erbaş, E., & Cavkaytar, A. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara özbakım becerilerinin kazandırılmasında aile merkezli öğretimin etkililiği. 31. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi (çevrim içi).
- Erbaş, E., & Kurt, O. (2020). Otizm spektrum bozukluğu ve cinsel eğitim. 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Erbaş, E., & Ergenekon, Y. (2019). İlköğretim kaynaştırma uygulamalarında sınıf içi geçişleri kolaylaştıran stratejiler. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ulugöl, F., & Erbaş, E. (2019). Özel gereksinimli öğrencilerin okul dönemi geçişleri: Yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri . 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Erbaş E., Kurtoğlu, S., & Keser, F. (2019). Olumlu davranış desteğinde ağır yetersizliği olan bireyler. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Erbaş, E. (2017). The effect of relationships between families, schools, and societies on the development of a child with special needs. Poster presentation in 13th International Congress of Qualitative Inquiry, USA.
- Erbaş, E. (2017). Strategies to promote the inclusion of students who are deaf or hard of hearing. Oral presentation in Global Conference on Education and Research- GLOCER, USA.

Görev Aldığı Projeler

- TÜBİTAK 4008 Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Kapsayıcı Toplum Uygulamaları. Proje No: 757396. Yerel İstihdamda Ben de Varım. Yürütücü, (2024-Devam ediyor).

Avrupa Birliği Erasmus+ KA210 Small-scale Partnerships in School Education Program. Different but Equal. Yürütücü, (2024-Devam ediyor).

Avrupa Birliği Erasmus+ KA220 Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices Program. Increasing the Commitment of Students during the Shifts between Online and In-Person Education on Humanitarian Subjects through Observation and Reflection Tools. Yürütücü, (2021-2024).

Avustralya Büyükelçiliği Uluslararası Doğrudan Yardım/Hibe Programı (DAP). Çanakkale 0-3 Yaş Özel Eğitim Gelişim ve Öğrenme Destek Eğitim Birimi Kurulması. Yürütücü, (2020-2021).

Anadolu Üniversitesi Genel Amaçlı Bilimsel Araştırma Projesi (BAP). Proje No: 2109E163. Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Bütünsel Sınıf Yönetimi Eğitiminin Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilgi Düzeylerine Etkisi. Araştırmacı, (2021- Devam ediyor).

Avrupa Birliği Erasmus+ KA2020 Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices Program. Innovative English Studying through EU Legislation Promotional Talks Dint by ICT Tools. Araştırmacı, (2019-2021).

Ödülleri:

Milli Eğitim Bakanlığı 1416 Sayılı Kanun Kapsamında (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Adına) Yurt Dışı Dil Eğitimi ve Lisansüstü Eğitim Bursu, (2013-2018), Amerika Birleşik Devletleri.

Mesleki Birlik/Dernek/Kuruluş Üvelikleri:

2017-2018, The Council for Exceptional Children (CEC)