



**KAYNAŖTIRMA UYGULAMASI YAPILAN BİR SINIFTA OKUMA YAZMA
BECERİLERİNİN SINIF İÇİ YARDIMLA İYİLEŖTİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Damla ALTIN

EskiŖehir 2023

**KAYNAŖTIRMA UYGULAMASI YAPILAN BİR SINIFTA OKUMA YAZMA
BECERİLERİNİN SINIF İÇİ YARDIMLA İYİLEŖTİRİLMESİ**

Damla ALTIN



DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı / Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Danışman: Doç. Dr. Aysun ÇOLAK

(İkinci Danışman: Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR)

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2023

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1801E021 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

KAYNAŞTIRMA UYGULAMASI YAPILAN BİR SINIFTA OKUMA YAZMA BECERİLERİNİN SINIF İÇİ YARDIMLA İYİLEŞTİRİLMESİ

Damla ALTIN

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2023

Danışman: Doç. Dr. Aysun ÇOLAK

(İkinci Danışman: Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR)

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim birinci sınıfta hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenciye Türkçe dersinde okuma yazma becerilerinin sınıf içi yardımının bir öğretene bir yardımcı öğretim modeliyle iyileştirilmesi sürecinin ortaya konmasıdır. Araştırmanın katılımcıları uygulamanın gerçekleştirildiği sınıftaki hafif düzeyde zihin yetersizliği olan odak öğrenci, odak öğrencinin annesi, sınıftaki diğer öğrenciler, sınıf öğretmeni, geçerlik komitesi üyeleri, tez izleme komitesi üyeleri ve araştırmacıdır. Eylem araştırmasıyla desenlenen araştırma “Durum Saptama”, “Uygulama” ve “Uygulama Sonrası Süreç” olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Durum saptama sürecinde odak öğrencinin okuma yazma performansı ile Türkçe dersinde gereksinim duyduğu desteklerin mevcut Türkçe akışında nasıl sunulabileceği belirlenmiştir. Uygulama sürecinde odak öğrenciye Türkçe derslerinde okuma yazma çalışmalarında ihtiyaç duyduğu sınıf içi yardımlara yönelik eylem planları hazırlanarak uygulanmış, süreç içinde uygulamaya ilişkin iyileştirmeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte uygulamanın ilk aşamasında sınıf içi yardımların ne düzeyde sunulacağını belirlemeye yönelik eylemler gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamasında sınıf içi yardımlar okuma yazma çalışmalarında odak öğrenci ağırlıklı şekilde sunulmuş, süreç içinde karşılaşılan sorunlara yönelik eylemler gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamasında ise sınıf içi yardımların geri çekilme sürecine yönelik eylemler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin sonunda odak öğrencinin okuma yazma becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Ayrıca uygulama sürecinin paydaşları araştırmaya ilişkin olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma, Sınıf içi yardım, Bir öğretene bir yardımcı birlikte öğretim modeli, Birinci sınıf Türkçe dersi, Eylem araştırması.

ABSTRACT

IMPROVEMENT OF READING AND WRITING SKILLS IN AN INCLUSIVE EDUCATION CLASS WITH IN-CLASS ASSISTANCE

Damla ALTIN

Department of Special Education, Teacher Education Program for Intellectual
Disabilities

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2023

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Aysun ÇOLAK

(Co-Supervisor: Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR)

The aim of this study is to present the process of improving the reading and writing skills of a student with mild intellectual disability in an elementary school 1st grade inclusion class via one teach-one assist model. The participants of the study include the focus student with mild intellectual disability, the student's mother, other students in the class, the class teacher, the members of the validity committee, the members of thesis monitoring committee, and the researcher. This is an action research study carried out in three stages: "identifying the situation", "implementation", and "monitoring process". The stage of identifying the situation involved determining the focus student's reading-writing performance as well as how the support needed by the focus student could be incorporated in the current Turkish lesson flow. The implementation stage covered the preparation and implementation of action plans for in-class assistance that the focus student needed through reading and writing activities in Turkish lessons, with the improvements also made during implementation. In this process, first, actions were taken to determine the extent to which the in-class assistance would be offered. Then, in the second step, in-class assistance was offered, predominantly to the focus student through reading and writing activities, and actions were taken to address the problems encountered in the process. The third step involved the actions that were taken for the withdrawal of in-class assistance. At the end of the implementation, an improvement was observed in the reading and writing skills of the focus student. Moreover, the stakeholders of the study expressed positive views on the research.

Keywords: Inclusion, In-class assistance, One teach-one assist co-teaching model,
First grade literacy lesson, action research.

TEŞEKKÜR

Tez izleme komitesi üyesi olarak başlayıp daha sonra tez danışmanım olarak devam eden, araştırma sürecine değerli görüş ve önerileriyle katkı sunan, bu süreçte hem motive hem rehberlik eden değerli hocam Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'a ve doktora çalışmam konusunda kendi ilgi alanımı bulmama yardımcı olan, önerileri ile yön veren ve ufkumu açan, sürece birlikte başladığım değerli hocam Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR'a çok teşekkür ederim.

Gerek tez izleme komitesi toplantılarında sunduğu fikirler, gerekse NVIVO programını öğrenmeme katkı sunan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Serap CAVKAYTAR'a ve tez izleme komitesi üyesi olarak öneri ve katkıları ile yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON'a çok teşekkür ederim. Tez jürisi üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Candan Hasret BERKEBAN ve Dr. Öğr. Üyesi Ayşe TUNÇ PAFTALI'ya değerli katkıları için teşekkür ederim. Araştırma sürecinin şekillenmesinde sundukları değerli katkılar için geçerlik komitesi üyeleri Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN, Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ ve Öğr. Gör. Dr. Aysel FERAH ÖZCAN'a çok teşekkür ederim.

Doktora tez çalışmamı destekleyen Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne teşekkür ederim.

Araştırma sürecini birlikte yürüttüğümüz sınıf öğretmeni, bu araştırmadaki kod ismiyle, Mehmet Hoca'ya sınıfında bu araştırmayı yapmama izin verdiği, araştırma sürecindeki iş birliği, sınıfta karşılaştığım zorlukları benimle göğüslediği ve araştırma süresince taleplerimi geri çevirmediği için çok teşekkür ederim. Araştırmanın yürütüldüğü sınıfın öğrenci velilerine araştırma sürecindeki değerli katkıları, nazik yaklaşımları, anlayışlı tutumları ve hissettirdikleri aile sıcaklığı için de ayrıca teşekkür ederim.

Araştırma sürecinin katılımcıları sevgili öğrencilerim, sizin için söylenecek güzel sözleri bulmak çok güç... Her sabah beni sınıf kapısında karşılayıp, hepinizin aynı anda sarılmaya çalışıp bir sevgi yumağına dönüşmelerimizi unutmak mümkün değil! :) Sizleri ne kadar sevdiğimi ve hepinizin kalbimde özel bir yeri olduğunu bilmenizi isterim. Araştırma süresince kendilerinden çok şey öğrenme fırsatı bulduğum bu minik hanımefendilere ve beyefendilere de çok teşekkür ederim.

Araştırmamın raporlaştırma döneminde uzun bir süre ilerleyemediğim ve neredeyse tamamen tükendiğim bir noktaya geldiğimde yaşamı benim için

kolaylaştıran, iş yüklerimi hafifleten ve tüm çözüm önerilerine kapılarını açan sevgili Arş. Gör. Feyza KESKİN'e, Arş. Gör. Baran YAŞAR'a ve Arş. Gör. Muhammet Emin MISIR'a çok teşekkür ederim. Bu süreçte araştırmama odaklanmam için verimli bir çalışma ortamı sunan Sakarya Üniversitesi Özel Eğitim Bölüm Başkanı Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet FİDAN'a çok teşekkür ederim. Araştırma sürecindeki destekleri için değerli hocalarım Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL'e ve Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA'ya ayrıca teşekkür ederim. Yine bu zor süreçte sundukları yardım teklifleri ve gösterdikleri samimiyetle destek olan değerli hocalarım Doç. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN'a ve Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ'a teşekkür ederim. Yaşadığım sıkıntılı durumu aşmamda çok değerli yardım ve katkılar sunan sevgili dostum M. Erdinç TÜRK'e de çok teşekkür ederim.

Araştırmamın veri toplama sürecinde ne zaman yardıma ihtiyaç duysam koşan sevgili öğrencilerim ve meslektaşlarım Büşra YILMAZ, Eren GENÇAY, Halidenur ATMACA, Kübra ATAMAN, Kübra YILMAZ, Sevcan CEYHAN, Sevda AYTAÇ ve Şule TEMOÇİN'e çok teşekkür ederim. Araştırmamın raporlaştırma sürecinde iyi dileklerini esirgemeyen ve moral desteği sunan Fiddete YILDIZ, Hatice DEMİR, Mehmet SAYA, Mustafa TOPRAK, Ramazan ÖZDEMİR ve Serap ÖZPELİT TÜRKÖĞLU başta olmak üzere tüm Sakarya Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü öğrencilerimize ve mezunlarımıza çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince motive edici sözleri ve yüreklendirici yaklaşımlarıyla destek olan kıymetli hocalarım Gazi ACAR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR'a çok teşekkür ederim. Benimle birlikte eylem araştırması yürüten sevgili arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Kadriye BAKİ UÇAR'a da süreçteki katkı ve destekleri için çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince Sakarya-Eskişehir arasında gidip geldiğim dönemde yolculuklarımı güvenle yapmamı sağlayan ve tüm aksiliklerde yardımcı olan Düzce Güven Otobüs Firması ve Arifiye Tren İstasyonu çalışanlarına da ayrıca teşekkür ederim.

Kıymetli ailem... Siz olmadan bu süreci tamamlayabilmem çok zordu. Sevincime de üzüntüme de ortak ve her zaman yanımda destekçim olan canım anneme, babama ve kardeşime çok teşekkür ederim.

Eskişehir, 2023

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 çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

23.01.2023

Damla ALTIN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvii
GÖRSELLER DİZİNİ	xviii
GRAFİKLER DİZİNİ	xxi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xxii
GİRİŞ	1
1.1. Okuma Yazma Becerileri ve Özel Gereksinimli Bireyler İçin Önemi	1
1.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Okuma Yazma Becerilerinin Öğretimi	3
1.2.1. Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı	4
1.2.2. Kaynaştırma uygulamalarında okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunlar	6
1.2.3. Kaynaştırma uygulamalarında okuma yazma öğretiminde dikkat edilmesi gereken unsurlar	8
1.3. Destek Özel Eğitim Hizmetleri	9
1.3.1. Destek özel eğitim hizmet modelleri	10
1.3.1.1. Dolaylı sunulan destek özel eğitim hizmetleri	10
1.3.1.2. Doğrudan sunulan destek özel eğitim hizmetleri	11
1.3.2. Birlikte öğretim	15
1.3.2.1. Birlikte öğretim modelleri	18
1.3.2.2. Birlikte öğretimi başarıya ulaştıran etmenler	20
1.3.2.3. Kaynaştırma uygulamalarında birlikte öğretimin önemi ..	27
1.4. Alanyazında Yapılmış Çalışmalar	31
1.4.1. Yurt dışında yapılan çalışmalar	32
1.4.2. Yurt içinde yapılan çalışmalar	34

1.5. Araştırmanın Gereksinimi	35
1.6. Araştırmanın Amacı	38
1.7. Araştırmanın Önemi	39
2. YÖNTEM	42
2.1. Araştırma Modeli	42
2.1.1. Eylem araştırması süreci.....	43
2.1.1.1. Odak alanın belirlenmesi.....	45
2.1.1.2. Verilerin toplanması	47
2.1.1.3. Verilerin çözümlemesi ve analizi	48
2.1.1.4. Eylem planının geliştirilmesi	49
2.2. Ortam	51
2.2.1. Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulun fiziksel özellikleri	51
2.2.2. Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulun genel özellikleri	53
2.2.3. Sınıfın fiziksel özellikleri	54
2.3. Katılımcılar	58
2.3.1. Öğrenciler	59
2.3.1.1. Araştırmanın yürütüldüğü sınıfın öğrencileri.....	59
2.3.1.2. Odak öğrenci.....	60
2.3.2. Odak öğrencinin ailesi.....	62
2.3.3. Sınıf öğretmeni.....	62
2.3.4. Araştırmacı.....	64
2.3.5. Geçerlik komitesi	65
2.3.6. Tez izleme komitesi.....	67
2.4. Verilerin Toplanması	67
2.4.1. Resmî belgelerin incelenmesi.....	68
2.4.2. Kişisel bilgi formu.....	68
2.4.3. Görüşme	68
2.4.4. Gözlem	72
2.4.5. Araştırmacı günlüğü.....	75
2.4.6. Süreç ürünleri	75
2.5. Verilerin Analizi	79
2.5.1. Süreç içinde yapılan analizler.....	80

2.5.2. Veriler toplandıktan sonra yapılan analizler	81
2.5.2.1. Verilerin analize hazırlanması	82
2.5.2.2. Yazılı forma geçirilen görüntü kayıtlarının ve ses dökümlerinin doğrulanması.....	84
2.5.2.3. Verilerin kategorileştirilmesi	84
2.6. İnandırıcılık / Trustworthiness (Verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması	87
2.7. Araştırma Etiği.....	89
3. BULGULAR.....	93
3.1. Durum Saptama Sürecine İlişkin Bulgular	94
3.1.1. Odak öğrencinin belirlenme sürecine ilişkin bulgular	95
3.1.1.1. Sınıfta yürütülen okuma yazma derslerine ilişkin bulgular	95
3.1.1.2. Mert'in okuma yazma derslerindeki durumuna ilişkin gözlemlere ilişkin bulgular	97
3.1.1.3. Öğretmenin Mert'e okuma yazma öğretimine yönelik yaptığı çalışmalara ilişkin bulgular	101
3.1.1.4. Mert'in ev ortamına ve ailesine ilişkin bulgular	106
3.1.1.5. Mert'in odak öğrenci olarak belirlenmesine karar verme sürecine ilişkin bulgular	108
3.1.2. Odak öğrencinin Türkçe derslerinde ve okuma yazma becerilerindeki durumuna ilişkin bulgular	111
3.1.2.1. Tüm öğrencilerin okuma performansı ve Mert'in okuma sorunlarına ilişkin bulgular	112
3.1.2.2. Tüm öğrencilerin yazma performansı ve Mert'in yazma sorunlarına ilişkin bulgular	114
3.1.2.3. Türkçe derslerinde yapılan okuma ve yazma çalışmaları ve Mert'in bu çalışmalarda yaşadığı sorunlara ilişkin bulgular	117
3.1.2.3.1. Türkçe derslerinde okuma ve yazma alanında yapılan çalışmalara ilişkin bulgular	118

3.1.2.3.2. Mert'in Türkçe dersinde yaşadığı sorunlar ve sınıfta aldığı desteklere ilişkin bulgular	120
Mert'in okuma çalışmalarında yaşadığı sorunlar ve aldığı desteklere ilişkin bulgular	120
Mert'in yazma çalışmalarında yaşadığı sorunlar ve aldığı desteklere ilişkin bulgular	123
3.1.3. Sınıf öğretmeninin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve deneyimleri	125
3.1.3.1. Sınıf öğretmeninin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin eğitim geçmişine ilişkin bulgular	126
3.1.3.2. Sınıf öğretmeninin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mesleki deneyimine ilişkin bulgular	126
3.1.3.3. Sınıf öğretmeninin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarına ilişkin bulgular	128
3.1.3.4. Sınıf öğretmeninin birinci sınıfta kaynaştırma uygulamasına ilişkin yaşadığı sorunlara ilişkin bulgular..	129
3.1.4. Uygulama süreci ile ilgili beklentilere ilişkin bulgular.....	130
3.1.4.1. Sınıf öğretmeninin beklentilerine ilişkin bulgular	130
3.1.4.2. Mert'in annesinin beklentilerine ilişkin bulgular	132
3.1.5. Araştırmacının ortama etkisine ilişkin bulgular	133
3.2. Uygulama Süreci	135
3.2.1. Uygulamanın planlanması	136
3.2.1.1. Sınıf içi yardım modeline karar verme süreci	136
3.2.1.2. Rol ve sorumlulukların dağılımı	140
3.2.1.3. Okuma sorunlarına yönelik eylem planı.....	141
3.2.1.4. Yazma sorunlarına yönelik eylem planı.....	143
3.2.2. Uygulama sürecinin birinci aşaması (05.03.2018 – 16.03.2018)	145
3.2.2.1. Okuma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar	146
3.2.2.1.1. Paylaşımlı okuma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar	149
3.2.2.1.2. Anlam çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar	155

3.2.2.2. Yazma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar	158
3.2.2.3. Uygulama sürecinin ilk aşamasının değerlendirilmesi	165
3.2.3. Uygulama sürecinin ikinci aşaması (19.03.2018 – 24.04.2018)	166
3.2.3.1. Mert'e okuma yazma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar.....	167
3.2.3.1.1. Okuma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar	168
3.2.3.1.2. Yazma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar	174
3.2.3.2. Araştırmacının sınıf içi yardım sürecinde rolünün gelişimi.....	177
3.2.4. Uygulama sürecinin üçüncü aşaması (02.05.2018 – 18.05.2018)	181
3.2.4.1. Okuma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar	183
3.2.4.2. Yazma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar	187
3.3. Uygulama Sonrası İzleme Sürecine İlişkin Bulgular	192
3.3.1. Uygulama sonrasındaki okuma performansına ilişkin bulgular ...	193
3.3.2. Uygulama sonrasındaki yazma performansına ilişkin bulgular	194
3.3.3. Uygulama sonrası izleme sürecinde Mert'in Türkçe ders etkinliklerindeki durumuna ilişkin bulgular	196
3.3.3.1. Okuma çalışmalarında yapılan gözlemlere ilişkin bulgular	197
3.3.3.2. Yazma çalışmalarında yapılan gözlemlere ilişkin bulgular	199
3.3.4. Uygulama sürecine ilişkin araştırmanın paydaşlarının görüşlerine ilişkin bulgular	201
3.3.4.1. Sınıf öğretmeninin uygulama süreciyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular.....	201
3.3.4.1.1. Sınıf öğretmeninin araştırmaya katılım amacına ilişkin bulgular	201
3.3.4.1.2. Sınıf öğretmeninin sınıfta kamera bulunmasıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular .	202

3.3.4.1.3. Sınıf öğretmeninin araştırmanın iş birliği ile yürütülmesine ilişkin görüşleri	202
3.3.4.1.4. Sınıf öğretmeninin uygulama süreciyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular	203
3.3.4.1.5. Sınıf öğretmeninin uygulamanın paydaşlara olan katkılarına ilişkin görüşleri	204
Uygulamanın Mert'e katkısıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular.....	205
Uygulamanın diğer öğrencilere katkısıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular	206
Uygulamanın öğretmene katkısıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular	206
Uygulamanın aileye katkısıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular	208
3.3.4.1.6. Sınıf öğretmeninin uygulamanın olumsuz etkileriyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular.....	208
3.3.4.1.7. Sınıf öğretmeninin uygulamada yapılan çalışmalarla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular...	209
3.3.4.2. Mert'in uygulama süreciyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular	211
3.3.4.3. Mert'in annesi Yonca Hanım'ın uygulama süreciyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular	212
3.3.4.4. Araştırmacının araştırma süreciyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular.....	214
3.3.4.4.1. Araştırma sürecinin güçlüklerine ilişkin bulgular	214
3.3.4.4.2. Araştırma sürecinin araştırmacıya olan kazanımlarına ilişkin bulgular.....	217
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	219
4.1. Sonuç	219
4.2. Tartışma	220
4.3. Öneriler	236

	<u>Sayfa</u>
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	236
4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	237
KAYNAKÇA.....	238
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Sınıf öğretmeni ile uygulama sürecinde gerçekleştirilen yansıtma toplantılarına ilişkin bilgiler.....	64
Tablo 2.2. Geçerlik komitesi ile gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarına ilişkin bilgiler	66
Tablo 2.3. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler	71
Tablo 2.4. Süreç ürünlerine ilişkin bilgiler	76
Tablo 2.5. Verilerin mikro analizi için seçilen temsili videolar.....	83
Tablo 3.1. Sınıfın akıcı okuma performansı.....	113
Tablo 3.2. Mert'in okuma hataları	113
Tablo 3.3. Doğru yazma becerisi değerlendirme ölçütleri.....	115
Tablo 3.4. Sınıfın yazma hataları	116
Tablo 3.5. Mert'in paylaşımlı okuma çalışmalarındaki durumu.....	121
Tablo 3.6. Birlikte öğretim modellerine ilişkin öğretmenin görüşleri	138
Tablo 3.7. Uygulamanın birinci aşaması için geliştirilen eylem planı	145
Tablo 3.8. Uygulama sürecinin birinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan okuma çalışmaları	147
Tablo 3.9. Uygulama sürecinin birinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan yazma çalışmaları	163
Tablo 3.10. Uygulama sürecinin ikinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan okuma çalışmaları	171

Tablo 3.11. Araştırmacının yürüttüğü dersler	177
Tablo 3.12. Uygulama sürecinin üçüncü aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan okuma çalışmaları	184
Tablo 3.13. Uygulama sürecinin üçüncü aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan yazma çalışmaları.....	188
Tablo 3.14. Sınıfın akıcı okuma performansı	193
Tablo 3.15. Sınıfın okuma hataları	195

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. İlk okuma yazma öğretim süreci	5
Şekil 1.2. Destek özel eğitim hizmet modelleri.....	12
Şekil 1.3. Birlikte öğretimi tanımlayan bileşenler	16
Şekil 2.1. Eylem araştırmasının diyalektik döngüsü	43
Şekil 2.2. Araştırmanın uygulama süreci eylem döngüsü	50
Şekil 2.3. Sınıf krokisi	55
Şekil 3.1. Uygulama süreci.....	135

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1. Okul binasının bahçeden görünümü	52
Görsel 2.2. Sınıfın bulunduğu 1. katın koridor görünümü	53
Görsel 2.3. Sınıf iç mekân görünümü	56
Görsel 2.4. Sınıfta bulunan yazı tahtası	56
Görsel 2.5. Harf panosu	56
Görsel 3.1. Öğretmen'in tahtada gösterdiği “al” hecesini okumak için Mert'in parmak kaldırması	98
Görsel 3.2. Mert'in dersten kaçma davranışı	99
Görsel 3.3. Öğretmenin metni göstermesi	100
Görsel 3.4. Mert'in metni okuması	100
Görsel 3.5. Mert'in Mehmet Öğretmen'in yardımıyla yazdığı sayfa	104
Görsel 3.6. Mehmet Öğretmen'in Mert'e yardım sunması	104
Görsel 3.7. Mert'in akran desteği alamaması.....	106
Görsel 3.8. Mert'in dikte yazı değerlendirme örneği	117
Görsel 3.9. Mert'in derste başını sıraya koyması	122
Görsel 3.10. Mert'in başını sıraya koyması	124
Görsel 3.11. Mert'in sınıfta dolaşması	124
Görsel 3.12. Mert'in tahtadaki yazıyı defterine yazması	125

Sayfa

Görsel 3.13. Mert’in etrafını izlemesi	125
Görsel 3.14. Araştırmacının diğer öğrencilere yardımcı olması	149
Görsel 3.15. Mehmet Öğretmen’in Mert’e metin üzerinde heceleri göstermesi.....	149
Görsel 3.16. Mehmet Öğretmen’in yardım sunması.....	152
Görsel 3.17. Araştırmacının Mert’e yardım etmek için beklemesi.....	152
Görsel 3.18. Araştırmacının tekrarlı okuma sırasında Mert’e yardım sunması	153
Görsel 3.19. Araştırmacının başka bir öğrenciye okunacak satırı göstermesi	154
Görsel 3.20. Araştırmacının Mert’e yardım sunması.....	155
Görsel 3.21. Araştırmacının arka sıradaki öğrenciye yardım sunması	155
Görsel 3.22. Araştırmacının Mert’e kitaptaki cümleleri açıklaması	156
Görsel 3.23. Bir öğrencinin araştırmacıya çalışmasını göstermesi	157
Görsel 3.24. Mert’in satır işaretleme yapması	160
Görsel 3.25. Araştırmacının yanlış yazılan heceyi silmesi	160
Görsel 3.26. Araştırmacının sınıfa yeni gelen öğrenciye okunacak sayfayı göstermesi	169
Görsel 3.27. “Kalın Camlı, Mavi Saplı” metninin beşinci etkinliği	170
Görsel 3.28. Araştırmacının Mert’e yardım sunması.....	175
Görsel 3.29. Araştırmacının diğer öğrenciye yardım sunması.....	175
Görsel 3.30. Mert’in Türkçe Ders Kitabı’ndan yazı örneği	175

Sayfa

Görsel 3.31. Kılavuz çizgili alana yazılan yazı örneği.....	176
Görsel 3.32. Kılavuz çizgili olmayan alana yazılan yazı örneği	176
Görsel 3.33. Araştırmacının “Bay Yavaş” metni hazırlık çalışması için video gösterimi.....	178
Görsel 3.34. Ders sırasında bir öğrencinin araştırmacıya çalışmasını göstermesi	179
Görsel 3.35. Bir öğrencinin okuduğu kitabı araştırmacıya anlatması	180
Görsel 3.36. Araştırmacının Mert’e okuyacağı satırı göstermesi	183
Görsel 3.37. Araştırmacının Mert’i uzaktan izlemesi	185
Görsel 3.38. Araştırmacının ders etkinliğini Mert ve sıra arkadaşına model olarak göstermesi	191
Görsel 3.39. Mert’in uygulama sonrasındaki doğru yazma değerlendirmesine ait yazı örneği.....	195
Görsel 3.40. Mert’in akran desteğiyle yazma çalışmasını gerçekleştirmesi	199

GRAFİKLER DİZİNİ

Sayfa

Grafik 3.1. Mert'in yazma hata türlerindeki performansının sınıf ortalamasıyla karşılaştırılması	117
Grafik 3.2. Mert'in uygulama öncesi ve sonrasındaki okuma hata sayısı	193
Grafik 3.3. Mert'in ve sınıf ortalamasının akıcı okuma performansındaki gelişim	194
Grafik 3.4. Mert'in ve sınıf ortalamasının yazma hatalarındaki azalma oranı	196



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı



1. GİRİŞ

1.1. Okuma Yazma Becerileri ve Özel Gereksinimli Bireyler İçin Önemi

Okuryazarlık geleneksel olarak okuma yazma becerilerine ve bu becerileri günlük yaşam koşullarında uygun şekilde kullanma kapasitesine sahip olmak olarak tanımlanmaktadır (Zhou ve Yang, 2016). Okuryazarlık yalnızca okuma ve yazma becerisiyle sınırlı olmayıp dinleme, konuşma, yaratıcı düşünme gibi becerileri içeren çok daha karmaşık bir olgudur (Milton, 2017; Walsh, 2017). Bu bağlamda okuryazarlık; bireyin toplumda işlev görmesi, hedeflerine ulaşması ve bilgi ve potansiyelini geliştirmesi için gerekli yeterlilik seviyesinde okuma, yazma, konuşma, çıkarımda bulunma ve problem çözme yeteneği olarak tanımlanabilir (Hua vd., 2019).

Okuma yazma, çocukların ilkokulun erken dönemlerinden itibaren kazanabilecekleri en önemli becerilerdendir (Copeland ve Keefe, 2019; Green vd., 2013; Hua vd., 2019; Milton, 2018; O'Leary vd., 2019). UNESCO'nun 2014'te yayınladığı Küresel İzleme Raporu'na göre çocuklar ilk dört yıl aldıkları ilkokul eğitimi ile okuryazar olmaktadır. Bu nedenle her çocuğun bağımsız yaşam için gerekli olan okuma yazma becerilerini ilkokulda uygun şekilde kazanması sağlanmalıdır (Böhme vd., 2017; Van Kraayenoord vd., 2001).

Okuma yazma becerilerini kazanmak yalnızca akademik becerilerin edinimi için değil, aynı zamanda sağlık, istihdam, alışveriş gibi günlük yaşam becerilerini edinme, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme ve sosyal etkileşim (Copeland ve Keefe, 2021) gibi yaşam içinde sürekli var olan çeşitli alanların desteklenerek bireylerin evde, toplumda ve okul ortamında etkileşim kurmaları için gerekli becerilerin kazanılması (Berger vd., 2009; Cihak vd., 2015; Ruppar, 2013) ve modern yaşamın gerekliliklerinin yerine getirilebilmesi için oldukça önem taşımaktadır (Toews ve Kurth, 2019). Temel okuma ve yazma becerilerinin zayıf olması çocukluktan yetişkinliğe kadar yaşamın pek çok dönemini olumsuz etkilemektedir (Copeland vd., 2021). Örneğin okuryazarlık seviyesi düşük yetişkinlerin sağlık durumunun, okuryazarlık seviyesi daha yüksek olan yetişkinlere göre üç kat daha zayıf olduğu ifade edilmektedir (Doveston ve Lodge, 2017).

Okuma yazma becerileri kişi ayırt edilmeksizin toplumdaki tüm bireylerin edinmesi gereken temel bir insan hakkıdır (Copeland vd., 2018; Downing, 2007; Keefe ve Copeland, 2011; Rasinski ve Young, 2017; Zagana vd., 2020). Okuma yazma becerileri tüm bireyler için olduğu gibi özel gereksinimli bireyler için de toplumsal

yaşama katılma ve bağımsız yaşama hazırlanmaları için oldukça önem taşımaktadır (Van Kraayenoord vd., 2001). Özel gereksinimli bireylerin ilkokul çağında okuma yazma becerilerini kazanamamaları akranlarıyla arasındaki akademik ve sosyal becerilerdeki farkı da artırarak Matthew etkisine maruz kalmalarına neden olabilmektedir (Melekoğlu, 2021; Milton, 2017). Matthew etkisiyle başlangıçta daha yüksek performans gösteren öğrenciler başlangıçta daha düşük performans gösteren öğrencilerle kıyaslandığında, zaman içinde daha hızlı gelişirler (Huang vd., 2014). Okuma yazmanın öğrenilmeye başlandığı ilk dönemlerde, bu becerileri kazanmada zorluk yaşayan, etkili öğretimsel müdahale olanaklarından yararlanamayan ve destek alamayan öğrencilerin ilerleyen zamanlarda daha ileri düzeyde ve karmaşık okuma yazma becerilerini kazanmada zorluklar yaşadıkları, akranları ile arasında akademik becerilerdeki seviye farkının giderek açıldığı görülmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada üçüncü sınıfa kadar okuma becerileri yeterli düzeyde olmayan öğrencilerin liseden mezun olma ihtimallerinin dört kat daha az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Rasinski ve Young, 2017).

Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarına kıyasla okuma yazma becerilerini edinmede daha fazla desteğe gereksinim duydukları göz önüne alındığında (Milton, 2017), bu öğrencilere gerekli desteklerin sağlanamaması durumunda Matthew etkisine tipik gelişen akranlarına kıyasla maruz kalma olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Özellikle ilkokul çağında okuma yazma becerilerine ilişkin nitelikli eğitim alamayan özel gereksinimli bireylerin zorunlu eğitimden okuma yazma becerilerini kazanmadan ya da sınırlı düzeyde kazanarak ayrıldıkları, bu nedenle yetişkinlik döneminde istihdam edilememeye karşı karşıya kaldıkları ya da daha düşük nitelikli işlerde istihdam edildikleri görülmektedir (Copeland vd., 2021). Okuma yazma becerilerinin okul başarısı, toplumsal yaşama aktif katılım, istihdam ve genel yaşam kalitesi gibi birçok alanla ilişkisi olduğu göz önüne alındığında (Connors, 2003) zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin bu becerileri erken dönemde kazanması, yaşam kalitelerini arttırarak uzun vadeli olumlu sonuçlara erişmelerini sağlamaktadır (Afacan vd., 2018; Cihak vd., 2015). Bundan sonraki bölümde özel gereksinimli bireylere okuma yazma becerilerinin genel eğitim sınıflarında kazandırılması daha geniş şekilde ele alınacaktır.

1.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Okuma Yazma Becerilerinin Öğretimi

Özel gereksinimli olsun veya olmasın tüm çocukların yetiştirilmesi eğitim sisteminin sorumluluğu olarak kabul edilir (Krüger ve Yorke, 2010). Toplumda dezavantajlı olarak kabul edilen özel gereksinimli bireyler için “Herkese eşit eğitim fırsatı sağlanması” düşüncesinden hareketle, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı anlayışı doğmuştur (MEB, 2010). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, özel gereksinimli öğrencinin tipik gelişen akranlarıyla bir arada bulunurken, aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin de bireysel gereksinimleri doğrultusunda karşılanmasıdır (Subaşı-Yurtçu, 2019; Rivera vd., 2014). Toplumda dezavantajlı olarak kabul edilen özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren bireylerle birlikte eğitimde fırsat eşitliğinden en az kısıtlayıcı eğitim ortamında yararlanabilmeleri de yasalarla güvence altına alınmıştır. Özel gereksinimli bireylerin eğitsel yerleştirmesinde esas kabul edilen kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2022) şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede 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 eğitim.”

Hak temelli yasal zorunlulukların yanında, alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma gibi akademik becerileri genel eğitim sınıflarında daha etkili şekilde öğrendikleri ifade edilmektedir (Lee vd., 2009). Genel eğitim sınıflarında yürütülen okuma yazma çalışmaları yalnızca Türkçe dersleriyle sınırlı değildir. Diğer derslerde de okuma yazma becerileri sıklıkla kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarının dil açısından zengin öğrenme fırsatları sunarak okuma yazma becerilerinin gelişimini arttırdığını (Hudson vd., 2013); özel eğitim sınıfları gibi ayrıştırılmış ortamların genel eğitim sınıflarıyla okuma yazma gibi dil becerilerinin kazandırılması bağlamında kıyaslandığında, kapsam, yaşa uygun materyal çeşitliliği ve dil deneyimleri açısından özel eğitim sınıflarının daha sınırlı düzeyde okuma yazma öğrenme fırsatı sunduğunu göstermektedir (Causton-Theoharis vd., 2011; Ruppard, 2015; Ruppard, 2017). Özel eğitim sınıflarında okuma yazmayı geliştirici çalışmaların daha sınırlı düzeyde yapılması, akademik becerilerden çok özel gereksinimli öğrencilere uygun davranışların kazandırılması, temel kavram ve becerilerin öğretilmesine ağırlık verilmesi, bu öğrencilerin bu sınıflarda okuma yazmaya

ilişkin becerileri daha az kullanmasına ve dolayısıyla bu becerileri daha sınırlı düzeyde edinmesine yol açmaktadır (Milton, 2018).

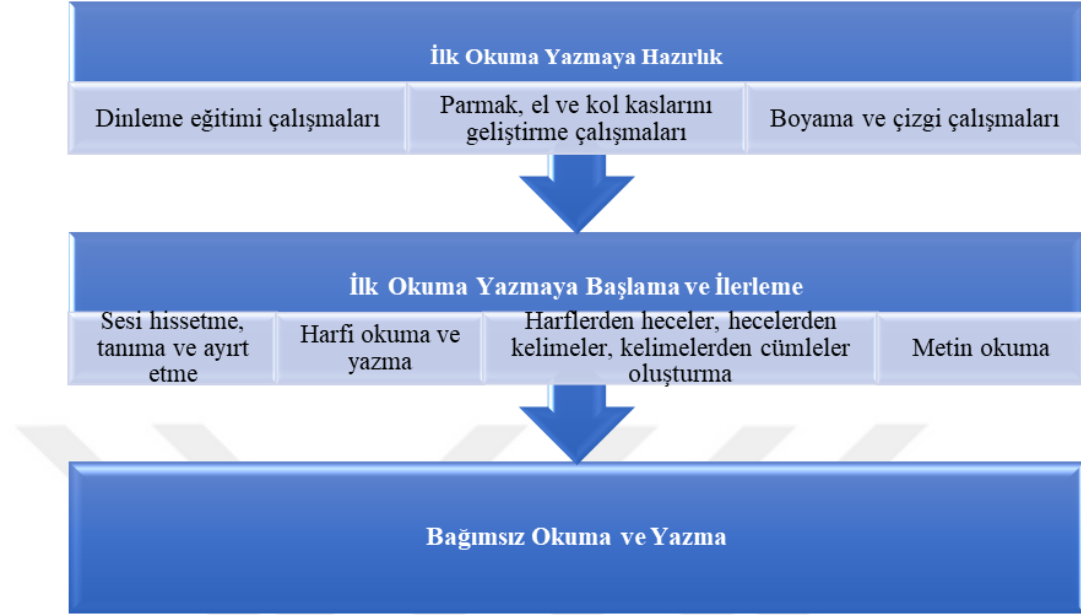
Öğretmenler genellikle genel eğitim sınıflarında yürütülen okuma ve yazma etkinliklerinde özel gereksinimli öğrencilerin zorlanmaları gerekçesine dayanarak, kaynaştırma uygulamalarının uygun olmadığı düşüncesiyle bu öğrencileri özel eğitim sınıflarına veya okullarına yönlendirmeye daha eğilimli olmaktadır (Ruppar vd., 2018). Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdürebilmeleri ve genel eğitim sınıflarındaki eğitim etkinliklerinden yararlanabilmeleri için ilkökul döneminde okuma yazma becerilerinin kazandırılması kaynaştırmanın sürekliliği açısından da önem taşımaktadır (Ruppar, 2013). Bundan sonraki bölümde ilkökul döneminde okuma ve yazma becerilerinin öğretimi Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde açıklanacaktır.

1.2.1. Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı

Özel gereksinimli öğrencilere okuma yazma becerilerinin nasıl kazandırılabilceğine ilişkin Türkiye alanyazınında bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Kakşa (2019) tarafından yapılan araştırmada sınıfta özel gereksinimli öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmenleri bu öğrencilere okuma yazma becerilerinin öğretiminde genel eğitim programını izlediklerini ifade etmişlerdir. Çolak (2001) tarafından yapılan araştırmada ise zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla benzer okuma yazma öğrenme süreçlerinden geçtiği ancak akranlarına göre bu süreçlerde daha yavaş ilerledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Hem genel eğitim hem de özel eğitim sınıflarında yürütülen okuma yazma öğretimi çalışmalarını konu alan bu iki araştırmanın ortak noktası zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere okuma yazma öğretiminde normal gelişim gösteren akranlarıyla benzer aşamaların izlenmesidir. Bu açıdan bakıldığında, genel eğitim okullarında yürütülen Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı'nı incelemek ve anlamak, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında hangi programla karşılaşacakları ve bu programdan nasıl yararlanabileceklerine ilişkin uygun çözümler geliştirmek açısından önem taşımaktadır.

Birinci sınıfta yapılan okuma yazma öğretimi, birbirini izleyen belirli adımların olduğu aşamalardan oluşmaktadır (Güneş, 2019). Ülkemizde ilkökul birinci sınıfta yürütülen okuma yazma öğretimi çalışmaları Şekil 1.1'de gösterildiği gibi ilk okuma

yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme ve bağımsız okuma ve yazma olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir (MEB, 2019).



Şekil 1.1. İlk okuma yazma öğretim süreci

Birinci sınıfın ilk dönemi boyunca ilk okuma yazmaya hazırlık ve ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamalarına dönük çalışmalar yapılırken, ikinci dönem boyunca bağımsız okuma ve yazma çalışmaları yapılmaktadır. İlk okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini artırıcı çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005). Bu kapsamda dinleme eğitimi, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme, boyama ve çizgi çalışmalarına yer verilmektedir. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında ise okuma yazma becerileri ses temelli cümle yöntemi ile kazandırılmaktadır. Ses temelli cümle yönteminde bir ses öğretildikten sonra o sestten önce öğretilen seslerle yeni öğretilen ses birleştirilerek hecelerin, anlamlı sözcüklerin, cümle ve metinlerin nasıl okunacağı ve yazılacağı öğretilir. Ardından yeni bir sese geçerek aynı süreç tekrarlanır ve böylece her bir yeni sesin eklenmesi ile seslerin, hecelerin, sözcüklerin, cümlelerin ve metinlerin okuma ve yazılmasının öğretimi, seslerin sistemli şekilde katlanarak artması ile devam eder (MEB Türkçe Öğretim Programı, 2019).

Okuma yazma öğretiminin son aşaması olan bağımsız okuma ve yazma (Güneş, 2019; Yılmaz, 2009), genel olarak öğrencilerin çoğunluğunun kendi kendine ya da öğretmenin az bir yardımıyla okuyabildiği ve yazabildiği dönemdir (Akyol, 2005). Tüm

seslere ilişkin ilk okuma yazma çalışmalarının tamamlanmasının ardından okuma ve yazmayı geliştirici çalışmalara başlanır. Bağımsız okuma ve yazmanın geliştirilmesi için MEB (2019) Türkçe Öğretim Programı'nda "ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme" aşamasının tüm seslerde tamamlanmasının ardından öğretmen rehberliğinde akıcı okuma düzeyini geliştirmek üzere sessiz ve sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, vurgu ve tonlama, koro halinde okuma gibi okuma çalışmalarının yapılması, bunun için tekerleme, sayışma, ninni, bilmece ve manilerden yararlanılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu aşamada öğrencilerin sürekli cesaretlendirilerek okuma yazma becerilerinde aşamalı olarak ilerlemeleri (Güneş, 2019) ve okuma yazma becerileri geliştirilirken okuma yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri de sağlanmalıdır (Keskinlik ve Keskinlik, 2005).

İlk okuma yazma öğretimi ilerledikçe birçok öğrencinin artık bir rehber gereksinim gereksinim duymadığı bağımsız okuma ve yazma dönemi doğal süreçte okuma yazma öğretiminin başından itibaren ilk birkaç ayda kendiliğinden başlasa da (Küçüközyiğit ve Çakmak, 2020) bazı öğrenciler çeşitli nedenlerle bu aşamaya gelemeyebilirler. Yapılan araştırmalar yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin değil, normal gelişim gösteren öğrencilerin de bağımsız okuma yazma aşamasına geçmeye ilişkin sorunlar yaşayabildiğini göstermektedir (Ferah Özcan ve Saydam, 2021; Kan vd., 2017; Saydam ve Altuh, 2021). Bu sebeple bağımsız okuma ve yazma aşamasında olağan kabul edilen bu durumda öğretmenler öğrencilere gereksinim duydukları destekleri sağlamalıdır (Çelenk, 2013). Bundan sonraki bölümde genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanmalarında karşılaşılan sorunlar ele alınacaktır.

1.2.2. Kaynaştırma uygulamalarında okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunlar

Araştırmalar her ne kadar özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmek için kaynaştırma uygulamalarının önemli olduğunu gösterse de etkili bir öğretim sağlanamadığında özel gereksinimli öğrenciler genel eğitimin bu avantajından yeterince yararlanamamaktadırlar (Ruppar, 2013). Özellikle öğrenme sorunları daha yoğun olan özel gereksinimli bireylere okuma yazma öğretimi, birkaç sözcüğü okuma ve yazma, harfleri okuma ve yazma gibi çok daha basit ve temel düzeyde kalabilmektedir (Lacey vd., 2007). Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim

sınıflarında okuma yazma becerilerini geliştirememelerinin çeşitli gerekçeleri bulunmaktadır.

Bu gerekçelerden biri özel gereksinimli öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alan içeriğin genel eğitim programının içine gömülerek sunulmasında yaşanan sorunlardır (Roberts ve Leko, 2013). Özel gereksinimli bireyler akranlarıyla kıyaslandığında okuma yazma becerilerinde daha fazla zorlanmaktadırlar. Öğrencilerin zorlandıkları bu becerileri kazanabilmeleri için gereksinimleri doğrultusunda öğretimsel amaçlar ve hedefler belirlenmeli, genel eğitim sınıflarında yürütülen derslerde bu amaçları kazanması sağlanmalıdır. Ancak özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim sınıflarına yerleştirildiklerinde, birçok öğretmen bu öğrencilere tam olarak neyi, nasıl öğretmesi gerektiğinden emin değildir (Matze, 2010; Wehmeyer vd., 2003). Ayrıca genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere sunulacak etkili okuma yazma stratejileri, ipucu ve pekiştiricilerin etkili kullanımı, öğretim uyarlamaları ve öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrencinin gelişiminin takip edilmesi gibi konularda özel eğitim öğretmenleri kadar yetkin olmamalarının da ayrı bir sorun olduğu söylenebilir (Copeland ve Keefe, 2019).

Yaşanan sorunlardan bir diğeri genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerden beklentilerinin düşük olmasıdır (Coyne vd., 2012; Kılınç vd., 2017). Bir öğrencinin akademik derslerde akranlarına kıyasla daha düşük performans göstermesi veya bir tanı alarak etiketlenmesi, öğretmenlerin bu öğrencilerden beklentilerini düşük tutmalarına neden olabilmektedir (Artiles vd., 2011; Kılınç vd., 2017). Genel eğitim öğretmenlerinin bu öğrencilerin zayıf yanlarına odaklanarak daha az şey öğrenebileceklerine dair bir inanç geliştirmeleri, özel gereksinimli öğrenciler için başarabileceklerinden çok daha düşük düzeyde amaçlar belirlemelerine yol açmaktadır (Bornman, 2017; Lacey vd., 2007). Bu durum okuma yazma becerilerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim öncelikleri arasında görülmemesine sebep olmaktadır (MacMahon, 2014). Bundan sonraki bölümde eğitimlerini genel eğitim sınıflarında sürdüren özel gereksinimli öğrencilere okuma yazma becerilerinin öğretiminde dikkat edilmesi gereken unsurlar açıklanacaktır.

1.2.3. Kaynaştırma uygulamalarında okuma yazma öğretiminde dikkat edilmesi gereken unsurlar

Sınıf öğretmenleri, karmaşık bir dizi öğrenme ihtiyacı olan öğrenciler de dahil olmak üzere, tüm öğrencilere okuma yazma becerilerini öğretmeye çalışmaktadırlar (Finnegan, 2019; Milton, 2017). Yapılan araştırmalar özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akademik ve davranışsal becerilerde ilerleyebildiğini gösterse de pratikte bunun başarılabilmesi her zaman kolay olmayabilir (Ruppar ve Afacan, 2017). Bunun için kaynaştırma uygulamalarında yürütülecek okuma yazma çalışmaları esnasında dikkat edilmesi gereken bazı durumlar söz konusudur.

Genel eğitim sınıflarında tüm öğrenciler için kapsayıcı okuma yazma eğitimi, kanıta dayalı öğretim stratejileri kullanılarak sistematik olarak gerçekleştirilmelidir (Allor vd., 2010). Öğretmenler doğrudan öğretim, yanlışsız öğretim yöntemleri, pekiştirme tarifeleri ve hata düzeltilmesi gibi sistematik öğretim stratejilerinden yararlanarak öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirebilirler (Collins vd., 2011; Jimenez ve Kamei, 2015; Ruppar, 2013). Okuma yazma öğrenme aşamasında olan özel gereksinimli öğrencilerin bu becerileri daha nitelikli düzeyde kazanabilmeleri için sistematik öğretim stratejilerinin etkili şekilde kullanılmasına ihtiyaçları vardır (Bornman, 2017; Mclachlan vd., 2013; Milton, 2017).

Özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim sınıflarında yürütülen okuma yazma çalışmalarına katılma ve bu çalışmalardan yararlanma konusunda zorluklar yaşamakta, genel eğitim müfredatının işleniş hızına yetişememektedirler (Zigmod, 2006). Bu nedenle genel eğitim programından yararlanabilmeleri için ek desteklere ve program uyarlamalarına gereksinimleri vardır (Jimenez ve Kamaı, 2015; Kleinert vd., 2015; Kurth ve Keegan, 2012; Milton, 2017). Sınıf öğretmenlerinin, sınıfın geneline sunulan okuma yazma öğretim programına odaklanırken aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli destekleri nasıl sağlayacaklarını belirlemek önemli bir sorudur. (Wilson, 2006).

Yukarıda bahsedilen program uyarlamaları ve kanıta dayalı öğretim stratejileri yalnızca genel eğitim öğretileri ile değil, genel eğitim sınıflarında öğrencilere destek sunacak öğretmen yardımcıları ve özel eğitim öğretmenleri tarafından da sağlanabilir. Özellikle ilköğretim birinci sınıf gibi yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin değil, normal gelişim gösteren öğrencilerin de yoğun akademik desteğe ihtiyaç duydukları sınıflarda kaynaştırmanın paydaşları arasında kurulacak iş birliği, okuma yazma becerilerinin tüm

öğrencilere kazandırılmasını oldukça kolaylaştırmaktadır (Kajder, 2010). Uluslararası alanyazında destek özel eğitim hizmet modelleri aracılığıyla kurulan iş birliğinden en fazla ilkokullarda (Ansari Ricci vd., 2021; Campbell ve Jeter-Ides, 2017; Iacano vd., 2021; Mavropalias ve Anastasiou, 2016) ve ülkemiz eğitim sisteminde Türkçe dersine karşılık gelen okuma yazma (literacy/language art) derslerinde (Friend, 2008) yararlanıldığı ifade edilmektedir. Bundan sonraki bölümde destek özel eğitim hizmetleri açıklanacaktır.

1.3. Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda yalnızca fiziksel olarak bulunmayıp genel eğitim imkanlarından da yararlanabilmeleri için genel eğitim öğretmenlerinden özel gereksinimli öğrencileri sınıflarına kabul etmeleri, bu öğrencilerin gereksinimlerini belirlemeleri, gereksinimlerine uygun bir program hazırlamaları ve bu programı sınıfta etkili bilimsel dayanaklı uygulamalar çerçevesinde öğretmeleri beklenmektedir (Connor ve Cavendish, 2020). Teoride uygulanabilir gibi görünse de pratikte bunun sağlanabilmesi her zaman mümkün olamamaktadır (Murawski ve Hughes, 2009). Tüm öğrencilere ulaşabilmeyi mümkün kılabilmek için genel eğitim öğretmenlerine ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek özel eğitim hizmetlerinden yararlanılmaktadır (Campbell ve Jeter-Iles, 2017; Dieker ve Murwaski, 2003; Magiera vd., 2006; Salend, 2011).

Destek özel eğitim hizmetleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2022) *“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri”* olarak tanımlanmaktadır. Destek özel eğitim hizmetlerinde kaynaştırmanın paydaşı olan iki ya da daha fazla öğretmen ve/veya alan uzmanının ve/veya yardımcı personelin bir arada çalışması söz konusudur (Batu, 2000; Finnegan, 2019; Ghedin ve Aquario, 2020; Kirkpatrick vd., 2019; Rodriguez, 2019). Kaynaştırmanın başarıya ulaşabilmesinde destek özel eğitim hizmetlerinin önemli bir yeri vardır (Batu ve Topsakal, 2003; Lyons vd., 2016). Kaynaştırmanın paydaşlarının bir arada çalışabilmesi, bu paydaşlar arasında sağlıklı bir iş birliği sürecinin gerekliliğini de beraberinde getirmektedir (Scwhab vd., 2015). Bundan sonraki bölümde bu paydaşların iş birliği kurabileceği destek özel eğitim hizmet modellerine değinilecektir.

1.3.1. Destek özel eğitim hizmet modelleri

Kaynaştırmanın paydaşları arasında iş birliğini sağlayan destek özel eğitim hizmetleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2022) her ne kadar “danışmanlık” olarak tanımlanmış olsa da alanyazında destek özel eğitim hizmetlerinin danışmanlıkla sınırlı olmadığı belirtilmektedir. Ulusal alanyazında destek özel eğitim hizmetlerinin sınıf içi yardım, destek eğitim odası ve özel eğitim danışmanlığı olmak üzere üç türü olduğu belirtilmektedir (Batu, 2000; Gürgür ve Uzuner, 2010). Bazı kaynaklarda ise sınıf içinde ve sınıf dışında sunulan destekler olarak gruplandırılmaktadır. Uluslararası alanyazında destek özel eğitim hizmetleri kaynaştırma uygulamalarının paydaşları arasındaki iş birliği sürecinin sağlandığı bir hizmet modeli olarak açıklanmaktadır (Campell ve Jeter-Iles, 2017; Cook ve Friend, 2010; Dieker ve Murawski, 2003). Bauwens ve Hourcade (1995) iş birliğini (a) genel eğitim öğretmenlerine kaynaştırma uygulamalarında sunulan danışmanlık, (b) akran destek sistemleri, (c) öğretmen asistan takımı ve (d) birlikte öğretim olmak üzere dört farklı şekilde kurulabileceğini ifade etmektedirler. Peterson ve Hittie (2003) alanyazında (a) takım öğretimi, (b) destek öğretmenler tarafından sunulan sınıf içi yardım, (c) ilgili alan uzmanları tarafından sunulan sınıf içi yardım, (d) sınıf içi takım öğretimi, (e) öğretmen yardımcıları tarafından sunulan sınıf içi yardım ve (f) danışmanlık olmak üzere altı farklı iş birliği olduğunu belirtmişlerdir. Smith vd. (2008) ise desteğin öğrenciye doğrudan veya dolaylı sunulmasına göre iş birliği türlerini; (a) iş birliği-danışmanlık, (b) akran destek sistemleri, (c) öğretmen asistan takımı ve (d) birlikte öğretim olmak üzere dört tür iş birliğinden bahsetmektedirler. Hem ulusal hem de uluslararası alanyazındaki tüm bu gruplandırmalar sentezlendiğinde kaynaştırma uygulamalarında sunulabilecek destek özel eğitim hizmetleri Şekil 1.2.'de gösterildiği şekilde sınıflandırılabilir.

1.3.1.1. Dolaylı sunulan destek özel eğitim hizmetleri

Genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik çalışmaları genel eğitim öğretmenleri yürütürken doğrudan öğrenciyle birebir çalışılmadan, sınıf öğretmenine destek sunularak özel gereksinimli öğrenciye dolaylı yoldan ulaşıldığı destek hizmetlerdir. Dolaylı sunulan destek özel eğitim hizmetleri akran destek sistemi, öğretmen yardımcısı takımı ve özel eğitim danışmanlığı olmak üzere üç türde sunulabilir.

1. Özel Eğitim Danışmanlığı: Genel eğitim öğretmenin özel eğitim öğretmeninden kaynaştırma uygulamalarına ilişkin destek aldığı modeldir (Batu

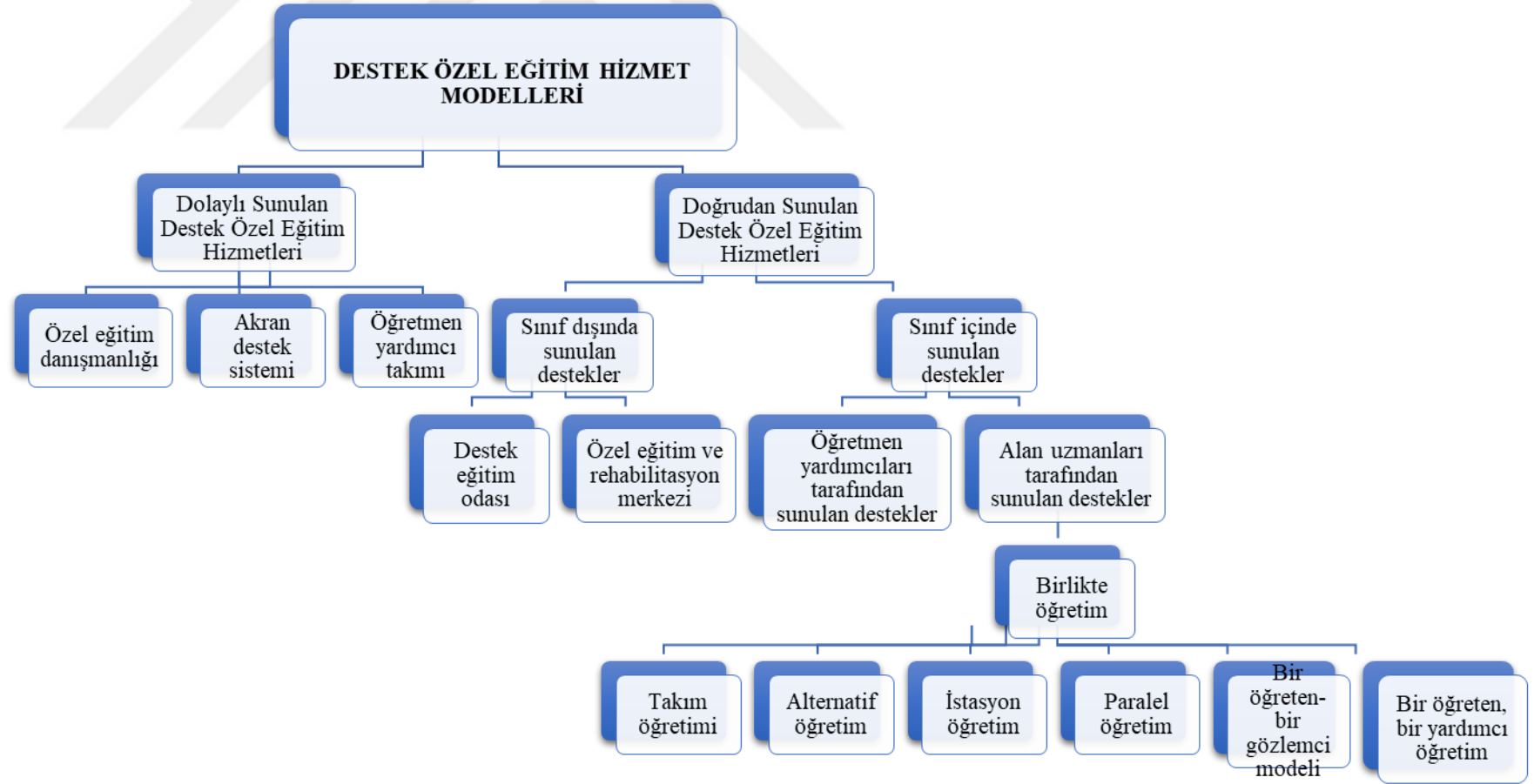
ve Topsakal, 2003; Smith vd., 2008; Subaşı-Yurtçu, 2019). Örneğin 1-D sınıf öğretmeni, birinci sınıfın ilk döneminde okuma yazma becerilerini kazanamamış zihin yetersizliğine sahip öğrencisine okuma yazma becerilerini kazandırmada nasıl bir yol izlemesi gerektiğine ilişkin bir özel eğitim alan uzmanından destek alabilir.

2. Öğretmen Yardımcı Takımı: Okulda bir grup öğretmen tarafından oluşturulan bir takımın genel eğitim öğretmenine kaynaştırma uygulamalarında yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm geliştirmede destek olduğu modeldir (Smith vd., 2008). Örneğin genel eğitim programından yeterince yararlanamayan, Türkçe derslerinde akranlarından daha yavaş öğrenen bir özel gereksinimli öğrencisi olan 2-C öğretmeni, benzer durumda olan öğrencilere hangi uygulamaları yaptıklarını öğrenmek için diğer 2. sınıf öğretmenlerinin önerilerini alabilir.
3. Akran Destek Sistemi: İki genel eğitim öğretmenin sınıfında kaynaştırmaya ilişkin yaşadıkları sorunlar konusunda birlikte çözüm ürettikleri modeldir (Smith vd., 2008). Örneğin sınıfında okuma hatası fazla olan bir öğrencisi olan 3-A sınıfının öğretmeni, öğrencinin okuma hatalarını gidermek için neler yapabileceği konusunda 3-B sınıfının öğretmeninden destek alabilir.

1.3.1.2. Doğrudan sunulan destek özel eğitim hizmetleri

Genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilere gereksinim duydukları desteklerin doğrudan, birebir sunulmasıdır. Özel gereksinimli öğrencilere doğrudan sunulan destekler sınıf dışında ve sınıf içinde olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilebilir:

1. Sınıf Dışında Sunulan Destekler: Özel gereksinimli öğrencilere genel eğitim programındaki ders saatleri dışında gereksinim duydukları desteklerin sunulmasıdır. Sınıf dışında sunulan destekler desteğin sunulduğu kurum ve mekâna göre destek eğitim odası ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilebilir.



Şekil 1.2. Destek özel eğitim hizmet modelleri

- Destek Eğitim Odası: Özel gereksinimli öğrencinin sınıfından ayrılarak ya da örgün öğretim zamanı dışında bir saatte, haftanın 8 saatine kadar, okuldaki bir öğretmen tarafından yine kendi okulunda bireysel veya üç öğrenciyi geçmeyen küçük bir grupta eğitim aldığı uygulamadır (MEB, 2020). Bazı durumlarda destek eğitim odasındaki çalışmaları okulda görevlendirilen bir öğretmen yerine farklı okullarda belirli saatlerde görev alan gezici özel eğitim öğretmenleri de yürütebilirler. Bu uygulamaya da gezici özel eğitim öğretmeni desteği denilmektedir (Kargın, 2004). Ülkemizde yoğunluklu olarak aynı okulda çalışan bir öğretmenin görevlendirildiği destek eğitim odası uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Örneğin 4-C sınıfında eğitimini sürdüren hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ve Türkçe ders metinlerinde okuduğunu anlama sorunları yaşayan bir öğrenci, haftada üç saat okul çıkışlarında sınıf öğretmeniyle okuduğunu anlama stratejileri üzerine çalışabilir.
 - Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi: Bu uygulamada da özel gereksinimli öğrenci destek eğitim odasında olduğu gibi örgün öğretim saatleri dışında bir saatte, bireysel ve/veya küçük bir grupta haftada üç saate kadar eğitim alır. Destek eğitim odası öğrencinin örgün eğitimini sürdürdüğü okulda bulunurken, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan ve kâr amacı güden özel öğretim kurumlarıdır (Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2012). Örneğin 2-B sınıfında eğitimini sürdüren ve Türkçe dersinde dikte yazı çalışmalarında zorlanan orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci, dikte yazı çalışmalarını haftada iki saat aldığı bireysel eğitimle öğrenebilir.
2. Sınıf İçinde Sunulan Destekler: Özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarından ayrılmadan, genel eğitim programının yürütüldüğü esnada, doğrudan genel eğitim sınıfında sunulan destektir. Sınıf içinde sunulan destekler yardımcı destek personeller ya da alan uzmanları tarafından da sunulabilir.
- Öğretmen Yardımcıları Tarafından Sunulan Destekler: Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında gereksinim duydukları desteklerin öğretmen yardımcıları veya diğer ismiyle yardımcı destek personeli aracılığıyla sunulmasıdır (Özaydın, 2020). Yardımcıların sınıftaki görevi kaynaştırmanın paydaşları olan genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri tarafından planlanmış uygulamaların sınıfta özel gereksinimli öğrenciyle birlikte yürütülmesini

sağlamaktır (Chopra ve Giangreco, 2019). Örneğin öğretmen yardımcısı ortopedik yetersizliği olan bir öğrencinin harekete dayalı temel gereksinimlerinin karşılanması konusunda sınıfta yardımcı olabilir.

- Alan Uzmanları Tarafından Sunulan Destekler: Özel gereksinimli bireylere yalnızca genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri destek sağlamaz. İşaret dili uzmanı, konuşma terapisti, fizyoterapist gibi farklı alanlardan uzmanlar da sınıf içinde özel gereksinimli öğrencilere destek sağlayabilirler (Bauwens ve Hourcade, 1995). Ancak yaygın olarak sınıf içinde en fazla destek sunan alan uzmanları özel eğitim öğretmenleridir. Özel eğitim öğretmenleri tarafından sınıfta özel gereksinimli öğrenci ile birebir çalışılan, ancak eğitim sürecinin genel eğitim öğretmenleri ile birlikte yürütüldüğü bu model “birlikte öğretim” olarak isimlendirilmektedir (Cook ve Friend, 2010; Friend vd., 2010; Murawski ve Hughes, 2009). Örneğin okuma yazma performansı sınıf ortalamasının altında olan ve ders etkinliklerini kendisi sürdürmekte zorlanan, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış bir öğrenciye bir özel eğitim öğretmeni sınıf içi yardımları, genel eğitim öğretmeniyle ortaklaşa çalışarak sunabilir. Sınıf içinde sunulan yardımlardan birlikte öğretim bundan sonraki bölümde daha detaylı şekilde açıklanacaktır.

1.3.2. Birlikte öğretim

Uluslararası alanyazında co-teaching, collaborative teaching, simultaneous teaching terimleriyle ifade edilen birlikte öğretim çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Smith vd. (2008) genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin eğitiminde rol ve sorumluluklarının planlandığı iş birliği etkinliklerinden oluşan bir sistem olarak ifade etmektedir. Friend vd. (2010) genel eğitim ortamındaki özel gereksinimli öğrenciler de dahil olmak üzere, çeşitli öğrenci gruplarının öğrenme gereksinimlerini esnek ve bilinçli bir şekilde karşılayacak, çeşitli öğrenci gruplarına ortak eğitim vermek amacıyla bir genel eğitim öğretmeni ve bir özel eğitim öğretmeni veya başka bir uzmanın ortaklığı olarak tanımlamaktadır. Mcduffie vd. (2007) özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerden oluşmuş tek bir sınıfın sorumluluğunun bir genel eğitim öğretmeniyle bir özel eğitim öğretmenin paylaşması olarak açıklamaktadır. Semon vd. (2020) ise genel eğitim sınıfında iki veya daha fazla paydaşın özel gereksinimleri olan öğrenciler için karmaşık olan konularda birlikte çalışmaları olarak belirtmektedir.

Yapılan tanımların ortak noktası ve birlikte öğretimin altında yatan temel fikir, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıfta ortak amaçlar doğrultusunda birlikte hareket etmeleridir (Bauwens ve Hourcade, 1991). Tüm bu açıklamaların ışığında birlikte öğretim, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin belirli bir sınıftaki öğrenciler için öğretimin planlanması, koordine edilmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde sorumluluğu paylaştıkları, eşitlikçi bir destek eğitim hizmet modeli olarak tanımlanabilir (Bessette, 2008; Conderman, 2011; Friend ve Cook, 2010; Keeley vd., 2017; Murawski ve Hughes, 2009; Shin vd., 2016). Bu yaklaşımda tüm paydaşlar derslere aktif şekilde katılarak sınıftaki öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini kendi rol ve sorumlulukları çerçevesinde birlikte karşılamaktadırlar. Bu şekilde özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından ayrılmadan, genel eğitim ortamında bireysel gereksinimlerine uygun şekilde eğitim almalarına olanak sağlanmış olur (Lehane ve Senior, 2020). Birlikte öğretim Şekil 1.3'te gösterildiği üzere dört temel bileşenden oluşmaktadır (Cook ve Friend, 2010; Hang ve Rabren, 2009; Meyen, 1996).



Şekil 1.3. Birlikte öğretimi tanımlayan bileşenler

Birlikte öğretimin birinci bileşeni sınıfta iki veya daha fazla eğitimcinin bulunmasıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflara yalnızca fiziksel olarak yerleştirilmesi yeterli olmamaktadır. Genel eğitime erişebilmelerini sağlamak için genel eğitim programının özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine ve öğrenme özelliklerine uygun olarak bireyselleştirilmesi

gerekmektedir (Ashton, 2016; Murawski ve Bernhardt, 2016; Strogilos ve Tragoulia, 2013). Ancak kaynaştırmanın yalnızca genel eğitim öğretmenleriyle yürütülmeye çalışıldığı sınıflarda genel eğitim öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının yoğunluğu, sınıfların kalabalık ve farklı öğrenme özellikleri olan öğrenci çeşitliliğinin fazla olması, genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler için etkili olabilecek öğretim stratejilerini kullanma konusunda bilgi ve deneyimlerinin zayıf olması gibi gerekçelerle öğretim, genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrenciler için yeterli düzeyde bireyselleştirilemeyebilmektedir (Rodriguez, 2019; Schwab vd., 2015). Sınıftaki tüm öğrencilere ulaşabilmek için genel eğitim öğretmenleri eğitim sürecini özel eğitim öğretmenleri ile birlikte yürütmeye gereksinim duymaktadırlar (Kilanowski-Press vd., 2010). Genel eğitim sınıfında genel eğitim öğretmenleri ile yardımcı destek personeller, uzmanlar, aileler veya gönüllüler beraber çalışabilirler. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine etkili şekilde yanıt verebilmesi ve birlikte öğretim sürecinin tanım ve içeriğine uygun şekilde yürütülebilmesi için genel eğitim öğretmenlerine özel eğitim öğretmenlerinin eşlik etmesinin daha uygun olduğu ifade edilmektedir (Cook ve Friend, 2010).

Birlikte öğretimin ikinci bileşeni sınıftaki öğretim sorumluluğunun iki öğretmen tarafından eşit şekilde paylaşılmasıdır. Birlikte öğretimde aynı sınıfta çalışan her iki öğretmen de aktif rol alır, her iki öğretmen de eğitim sürecinin yürütülmesinde eşit ortaklardır. Genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri sınıftaki rolleri, sorumlulukları ve görev alanlarını belirleyerek eğitim sürecini fikir birliğiyle ortaklaşa sürdürürler (Cook, 2004; King-Sears vd., 2020; Kohler-Evans, 2006; Wagner vd., 2021).

Birlikte öğretimin üçüncü bileşeni uygulamanın özel gereksinimli öğrencileri de içeren karma bir öğrenci grubunun olduğu sınıfta yürütülmesidir. Tek bir genel eğitim öğretmenin özel gereksinimli bir öğrencinin öğretilimsel ihtiyaçlarını karşılayamadığı genel eğitim sınıflarında özel eğitim öğretmenlerinin bu destekleri sağlaması amaçlanmaktadır (Cook ve Friend, 2017; Friend, 2007).

Birlikte öğretimin dördüncü bileşeni ise tek bir sınıfta veya fiziksel mekânda gerçekleşmesidir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 22. maddesinde belirtildiği üzere kaynaştırmanın temel ilkesi, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarından ayrılmadan, akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim almalarıdır. Hem yasalarda hem de alan yazında belirtildiği gibi özel gereksinimli öğrenciler için uygun koşullar oluşturulduğunda normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta, eğitimlerini birlikte

sürdürebilirler (Murawski ve Hughes, 2009; Strogilos vd., 2021). Birlikte öğretim kapsamında genel eğitim sınıflarında çalışan özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilere dersler esnasında gereksinim duydukları desteği sağlayarak sınıftan ayrılmadan, akranlarıyla aynı ortamda eğitim alma olanağı sağlamış olur.

1.3.2.1. Birlikte öğretim modelleri

Özel gereksinimli öğrencilerin ve genel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliği gereksinimleri ve mevcut koşullara göre çeşitli şekillerde kurulabilir (Pancsofar ve Petroff, 2016). Alanyazında birkaç iş birliği modeli tanımlanmıştır (Friend ve Cook 2017). Friend ve Cook tarafından ilk kez 1993 yılında ortaya konan, 2000 yılında tekrar yenilenerek son hali verilen birlikte öğretim modeli, alanyazında bulunan birlikte öğretime yönelik çoğu model ve yaklaşımın temelini oluşturmakta ve günümüzde de bu modelden yararlanılmaya devam edilmektedir (Ashton, 2016). Friend vd. (2010) genel eğitim sınıflarında birlikte öğretim modelinin takım öğretim modeli, alternatif öğretim modeli, istasyon öğretim modeli, paralel öğretim modeli, bir öğretene-bir gözlemci modeli ve bir öğretene-bir yardımcı modeli olmak üzere altı farklı şekilde uygulanabileceğini belirtmektedir. Bu modeller aşağıda açıklanmaktadır.

Birlikte öğretim modellerinden biri “takım öğretim” modelidir. Takım öğretimi, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin dersi birlikte planlayıp sınıfa yine birlikte sundukları, tüm sınıfa sunulan öğretimin sorumluluğunu birlikte eşit şekilde aldıkları bir birlikte öğretim modelidir (Ansari Ricci, vd., 2021; Ghedin ve Aquario, 2020 ve Takala, 2010). Bu modelde her iki öğretmen de sınıftaki birincil öğretmen rolünü üstlenir (Mavropalias ve Anastasiou, 2016).

Bir diğer birlikte öğretim modeli “alternatif öğretim” modelidir. Alternatif ya da diğer adıyla tamamlayıcı öğretim (Strogilos ve Tragoulia, 2013), belirli sayıda öğrencinin beceri düzeyinin, sınıf arkadaşlarının beceri düzeyinin çok altında olduğu, diğer akranlarıyla kıyaslandığında daha fazla desteğe ihtiyacı olduğunda kullanılan bir birlikte öğretim yaklaşımıdır (Besette, 2008; Chitiyo ve Brinda, 2018; Wilson, 2006). Bu yaklaşımda sınıf büyük ve küçük grup olmak üzere ikiye ayrılır. Küçük grupta (3-8 öğrenci) ders esnasında daha fazla desteğe gereksinim duyan öğrenciler olurken, büyük grupta ise sınıfın geri kalanındaki öğrenciler bulunmaktadır (Cook ve Friend, 2010; Nichols vd., 2010). Alternatif öğretim modelinde bir öğretmen genel eğitim sınıfında özel desteğe gereksinim duyan küçük bir grupla ilgilenirken diğer öğretmen sınıfın geri

kalanı/büyük grup ile ilgilenir (Ansari Ricci vd., 2021; Jurkowski vd., 2020; Strogilos ve Tragoulia, 2013).

Bir diğer birlikte öğretim modeli olan “istasyon öğretim” ise, öğretimin içeriğine göre istasyon olarak isimlendirilen iki veya daha fazla grup oluşturarak (King-Sears vd., 2020), her istasyona öğrencilerin paylaştırıldığı, öğretmenlerin her bir istasyonda ayrı ayrı öğretim uygulamaları gerçekleştirdiği ve destek sağladığı bir birlikte öğretim modelidir (Ansari Ricci vd., 2021; Ghedin ve Anastasiou, 2020; Strogilos ve Tragoulia, 2013). İstasyon öğretim modelinde iki grupta sınıftaki sorumlu öğretmenler öğretim yaparken kalan gruplar bağımsız çalışır (Semon vd., 2020). Öğretmenlerin yönettiği istasyonlarda, öğretmenler ders içeriğini o grup içindeki öğrencilerle birebir çalışırlar. Böylece öğrencilerin gereksinimlerine ve karışıklık yaşadıkları konulara küçük gruplar içinde daha etkili müdahalelerde bulunabilirler.

Birlikte öğretim modellerinden “Paralel öğretim”, aynı konunun iki öğretmen tarafından sınıfta aynı anda, farklı öğrenci gruplarına öğretiminin gerçekleştirildiği bir birlikte öğretim modelidir (Ansari Ricci vd., 2021; Bessette, 2008; Mavropalias ve Anastasiou, 2016; Strogilos ve Tragoulia, 2013). Paralel öğretim, özellikle ders içeriğinin, kalabalık öğrenci gruplarına sunulduğunda verim alınamayacağı kadar yoğun olduğu durumlarda, öğrenciler iki eşit gruba ayrılarak uygulanır (Chitiyo ve Brinda, 2018; King-Sears vd., 2020). Böylece ders içeriğinin sunulduğu gruptaki öğrenci sayısı azaltılarak karmaşık konuların özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmesi, özel gereksinimli öğrencilerin derse daha aktif şekilde katılması ve öğrencilerin birbirleri ile daha fazla etkileşime girerek akran öğretime fırsat sağlanmış olur (Cook ve Fried, 2017; Semon vd., 2020).

Bir diğer birlikte öğretim modeli olan “Bir öğretene-bir gözlemci” modeli ise bir öğretmenin sınıfın geneline öğretimi sunduğu, diğer öğretmenin ise sınıfın tamamı ya da belirli öğrencilerle ilgili akademik, davranışsal veya sosyal veri topladığı bir birlikte öğretim yaklaşımıdır (Friend vd., 2010; Keefe ve Behan, 2012). Bu yaklaşımda öğrencilerle ilgili veri toplayan öğretmen, topladığı verileri öğretim esnasında analiz eder (Bessette, 2008). Bu yaklaşımda sınıfta iki öğretmen olsa da diğer diğer birlikte öğretim modellerinden farklı olarak öğretim uygulamaları yalnızca bir öğretmen tarafından gerçekleştirilir.

“Bir öğretene bir yardımcı veya diğer ismiyle bir öğretene bir destekleyici öğretim” modeli ise (Friend ve Bursuck, 2009), bir öğretmenin sınıfa liderlik ettiği, diğer

öğretmenin ise dersi takip etmekte zorlanan öğrencilere yardımcı olduğu bir birlikte öğretim yaklaşımıdır (Friend vd., 1993; Harbort vd., 2007; Mcduffie vd., 2007; Strogilos ve Tragoulia, 2013). Bu yaklaşımda genellikle genel eğitim öğretmenleri dersin sınıfın geneline sunumu, özel eğitim öğretmenleri ise ders esnasında daha fazla yardıma gereksinim duyan belirli öğrencileri ya da küçük bir grup öğrenciyi “destekleyici” rolünü üstlenir (Ghedin ve Aquario, 2020; Hang ve Rabren, 2009). En sık kullanılan birlikte öğretim modeli olan bu yaklaşımda sınıf öğretmeni dersi sunarken özel eğitim öğretmeni sınıfta gezerek ihtiyacı olan öğrencilere veya belirli bir öğrenciye yardımcı olur (Bessette, 2008; Nichols vd., 2010; Saloviita ve Takala, 2010). Bu yaklaşım özellikle bir öğrencinin ya da küçük bir grup öğrencinin ders esnasında yoğun ve bireysel desteğe daha fazla gereksinim duyduğu durumlarda tercih edilir (Chitiyo ve Brinda, 2018).

Birlikte öğretim modellerinden hiçbiri birbirinden üstün değildir (Brendle vd., 2017; Kelchtermans, 2006). Farklı birlikte öğretim modelleriyle öğretmenler özel gereksinimli öğrenciler için öğretimi bireyselleştirme fırsatı bulurken sınıftaki diğer öğrencilere de destek olmuş olurlar (Chitiyo ve Brinda, 2018). Uygulanacak modelin seçimi dersin içeriği, öğrencilerin öğrenme gereksinimleri, öğrencilere kazandırılmak istenen amaçlar, öğretmenlerin tercihleri, sınıfın fiziksel imkanları gibi şartlara göre değişmektedir (Hamilton-Jones ve Moore, 2013). Ancak hangi modelin hangi durumda daha etkili olduğunun kesin bir ayrımı bulunmamaktadır (Murawski ve Swanson, 2001). Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yoğunlukları nedeniyle planlamaya yeterli vakit ayıramaması ve daha önce birlikte öğretim uygulama deneyiminin olmaması, bazı özel gereksinimli öğrencilerin ders esnasında daha yoğun desteğe gereksinim duyması gibi nedenlerle gerçek sınıf ortamlarında en fazla bir öğreten bir yardımcı birlikte öğretim modeli tercih edilmektedir (Campell ve Jeter-Iles, 2017; Cook ve Friend, 2017; Joanna, 2017; Strogilos ve Avramidis, 2016). Bundan sonraki bölümde birlikte öğretimi başarıya ulaştıran etmenler açıklanacaktır.

1.3.2.2. Birlikte öğretimi başarıya ulaştıran etmenler

Alanyazında altı farklı birlikte öğretim modeli tanımlanmış da tüm bu modellerin ortak amacı iki öğretmenin alan uzmanlıklarını ortaya koyarak öğrencilerin süreçten birlikte verim almasını sağlamaktır. Her ne kadar yaşanabilecek zorluklar olsa da birlikte öğretim gönüllülük esası ile yürütüldüğünde, öğretmenler sorumluluk alma

konusunda çekimser davranmadıklarında, birbirleri ile kendi olanak ve imkanlarını paylaştıklarında ve birbirlerine hesap vermekten çekinmediklerinde çok daha kolay şekilde yürütülmektedir (Friend, 2014; Mcduffie vd., 2007).

Birlikte öğretim, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki “gerçek bir iş birliği” olarak tanımlanır (Hedegaard-Soerensen vd., 2018). Bu iş birliği düzenli olarak birlikte planlama, birlikte öğretim ve birlikte değerlendirmeyi gerektirir. Farklı uzmanlık alanlarından eğitimcilerin aynı sınıfta öğretimi gerçekleştirmek üzere bir araya geldikleri ve birlikte yürüttükleri bu yaklaşım (Vangrieken vd., 2015) tüm öğrencilere sosyal, davranışsal ve akademik olarak yararlar sağlamaktadır (Hedegaard-Soerensen vd., 2018; Jurkowski ve Müller, 2018). Birlikte öğretimden öğrencilerin yarar sağlayabilmesi, şansa bırakılamayacak kadar önemlidir. Birlikte öğretim, iki öğretmenin yalnızca fiziksel olarak aynı sınıfta bulunması ve ders esnasında rastgele hareket etmesinden çok, daha sistemli yürütülmesi gereken bir süreçtir (Shin, vd., 2016). Bu nedenle hangi birlikte öğretim modeli seçilirse seçilsin uygulamanın başında, uygulama esnasında ve uygulamanın sonunda planlı ve kontrollü bir yol izlenmesi gerekmektedir.

Birlikte öğretimi başarıya ulaştıran önemli etmenlerden biri planlamadır. Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştiği sınıflarda birlikte çalışan genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri bireysel uzmanlıklarını bir araya getirerek yakın iş birliği kurarlar (Columbia, 2012; Friend, 2010; Murawski, 2009; Vangrieken vd., 2015). Aynı sınıfta çalışan genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki bu yakın iş birliği sürecinin kompleks bir yapıda olması nedeniyle dikkatli ve kontrollü adımlar atılması gerekmektedir (Shin vd., 2016). Bu nedenle birlikte öğretim özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte planlama yapmasını, öğretim sürecini birlikte yürütmesini ve değerlendirmesini gerektirir (Hedegaard-Soerensen vd., 2018; Wilson, 2006). Murawski ve Lochner (2011) birlikte öğretimin planlama, öğretim ve değerlendirme olmak üzere üç bileşeni oluştuğunu ifade etmektedir.

“Planlamada” genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin tipik bir ders planında hangi görev ve sorumlulukları yerine getireceğine karar verilmektedir. Planlamanın olmaması özel eğitim öğretmenlerinin sınıfa girip “Bugün ne yapıyoruz?” sorusunu sorarak ders esnasındaki zamanlarını daha çok o anda ne yapacaklarına karar vermeye, dersi yakalamaya çalışmakla geçirmeye harcamak gibi dezavantajlar oluşmasına neden olmaktadır. “Öğretim” sürecinde farklı uzmanlık alanına sahip iki öğretmen ders

esnasında, kendi rol ve sorumlulukları çerçevesinde, aktif olarak çalışırlar. Genel eğitim öğretmenleri dersin sınıfın geneline sunumunda daha aktifken özel eğitim öğretmenleri desteğe gereksinim duyan öğrenciler için öğretimin bireyselleştirilmesine daha fazla odaklanırlar. Öğretmenler öğretim esnasında birbirleri ile iletişim halindedir. “Değerlendirmede” ise öğretmenler hem öğrencilerin performanslarının gelişimini hem de ortaya çıkan sonuca göre kendi performanslarını izlerler. Genel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri öğretim sürecinde olduğu gibi değerlendirme sürecinde de kendi uzmanlık alanlarına göre hareket ederler. Genel eğitim öğretmenleri daha çok formal değerlendirmelerle öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirdiğinde özel gereksinimli öğrencilerin o anda ulaştıkları gerçek performanslarındaki gelişim düzeyleri ortaya çıkmayabilir. Bu durumda özel eğitim öğretmenleri informal değerlendirme araçlarından yararlanarak özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerine ilişkin daha gerçekçi sonuçlar elde edebilirler. Üç bileşende de genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri ayrı sorumluluklar taşıyor gibi görünseler de her iki öğretmen kendi rol ve sorumluluk alanlarındaki çalışmalarına yine birlikte karar vermektedirler.

Öğretmelerin üzerindeki iş yükü düzenli iş birliği toplantıları yapmalarına engel olup, birlikte plan yapmalarını zorlaştırabilmektedir. Öğretmelerin birlikte bir yol haritası çizememesi, özellikle özel gereksinimli öğrenciler için farklılaştırma stratejilerinin kullanılmadan rastgele öğretim sunulmasına neden olur (Murawski ve Lochner, 2011). Birlikte öğretim uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin uygulama sürecini planlamaya özel bir zaman dilimi ayırmaları gerekmektedir. Ancak yukarıda açıklandığı gibi öğretmenler her zaman istenen düzeyde zaman ayıramayabilmektedirler. Bu nedenle planlamanın ilk adımı uzun süre sürdürülebilir olması ve birden çok alternatif oluşturulmasıdır. Öğretmenlerin birlikte planlama için sınırlı zamanları olduğunda bu sınırlı zamanları en üst düzeye çıkarabilmeleri oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenler sabah erken saatler ya da ders araları gibi alternatif zamanları ya da yüz yüze görüşme fırsatı hiç yoksa online seçenekleri değerlendirerek planlamalarını yapabilirler (Scruggs ve Mastropieri, 2017) ya da okul öncesi, okul sonrası, öğle arası gibi alternatif zamanlarda birkaç dakika da olsa ortak amaçlar ve bu amaçlara ulaştıracak çalışmalar konusunda ve/veya sürecin nasıl ilerlediğini değerlendirmek üzere görüşebilirler (Pratt vd., 2017). Yukarıda bahsedilen sorunların yaşanmaması için öğretmenler ortak planlama zamanlarının belirlenmesinde aşağıdaki şu soruları sorabilirler (Wilson, 2006):

- Her iki öğretmenin de birlikte çalışmak için ne kadar zamanı var?
- Planlama için ekstra zamana gereksinim var mı?
- Günlük planlamalar için iki öğretmen sabah en erken saat kaçta gelebilir? Okuldan en geç kaçta ayrılabilir?
- Planlama için iki öğretmen için de ortak olarak günün hangi saatleri uygun?
- Planlama toplantısı için en uygun zaman ve ortam ne olabilir?
- İki öğretmenin planlama için bir araya hiçbir zaman gelemeyeceği özel durumlar ve zamanlar nelerdir?

Birlikte öğretimi başarıya ulaştıran önemli etmenlerden bir diğeri rol ve sorumlulukların belirlenmesidir. Genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin dersin planlanması, sunumu ve değerlendirilmesinde kendi uzmanlık alanlarını ortaya koyarak her iki öğretmen de süreçte aktif rol oynar (Fenty vd., 2012; Friend, 2008). Böylece birlikte uygulamanın gerçekleştirildiği sınıftaki öğrenciler her iki öğretmenin de kendi alanlarından getirdikleri bilgi ve deneyimlerinden yararlanma fırsatına sahip olurlar (Hang ve Rabren, 2009).

Eğitim sürecinde öğretmenlerin yürütmeleri gereken birçok çalışma vardır ve bir sınıfa iki öğretmen atandığında bu çalışmaların hangi bölümlerinin kim tarafından yürütüleceği genellikle belirsizdir. Bu durum öğretmenlerde kafa karışıklığına neden olabilmektedir (Moorehead ve Grillo, 2013). Yapılan araştırmalarda da hangi öğretmenin sınıftaki hangi görevlerden sorumlu olduğunun tam olarak netleştirilememesinin ve rollerin belirsizliğinin birlikte öğretimin önündeki önemli engellerden biri olduğunu ortaya koymuştur (Harbort vd., 2007; Keefe ve Moore, 2004; McHatton ve Daniel, 2008; Strogilos ve Tragoulia, 2013; Takala ve Uusitalo-Malmivaara, 2012). Bunun için sınıftaki öğrencilerden kimin sorumlu olduğu, özel gereksinimli öğrencilerden kimin sorumlu olduğu, notlandırmayı kimin nasıl yapacağı, sınıf kurallarının nasıl belirleneceği, öğretmenlerin sınıfın hangi alanında konumlanacağı gibi konuların netleştirilerek herkesin kendi görev alanından emin ve haberdar olması gerekmektedir (Nichols vd., 2010).

Birlikte öğretimde eğitim sürecinin tamamında iki öğretmenin rol dağılımlarının eşit ve birbirine denk olması beklense (Nichols vd., 2010) ve bunun için farklı birlikte öğretim modelleri geliştirilmiş olsa da gerçek sınıf ortamlarında bu denkliğin çeşitli nedenlerle her zaman sağlanamadığı görülmektedir (Mavropalias ve Anastasiou, 2016). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin özellikle yoğun desteğe

gereksinim duyduğu durumlar söz konusu olduğunda, çoğunlukla genel eğitim öğretmenleri dersin sınıfın geneline yönelik hazırlanan öğretim içeriğinin sunumu; özel eğitim öğretmenleri ise öğretimin özel gereksinimli öğrenciler için uyarlanması, özel gereksinimli öğrencilerin davranış yönetimi ve bu öğrencilerin gelişiminin izlenmesinden sorumlu olurlar (Iacano vd., 2021; Mcduffie vd., 2007; Solis vd., 2012). Böyle bir rol dağılımında genel eğitim öğretmenleri ders içeriğinin sınıftaki tüm öğrencilere nasıl öğretilceği, sınıfta gerçekleştirilen ders etkinliklerinde büyük öğrenci grubunun nasıl yönetileceği ve tüm öğretim içeriğinin sınırlı sürede nasıl aktarılacağı sorularının yanıtlarına yönelik çalışmaları yürüten içerik sağlayıcılar olarak özel eğitim öğretmenleri ise genel eğitim öğretmenleri tarafından sunulan içeriğe erişmek için fazladan desteğe gereksinim duyan öğrencilerin erişimini sağlayan garantörler olarak görülmektedir (Chitiyo ve Brinda, 2018). Bu bağlamda özel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli öğrenciler de dahil olmak üzere gereksinim duyan tüm öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştıran düzenleme ve uyarlamaları yapma, stratejiler geliştirme, iyileştirmeler yapma, gereksinim duyulan araçları sağlama, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini anlama ve tam öğrenmeye odaklanma görevlerini üstlenirler (Friend, 2008; Sileo, 2011).

Birlikte öğretimde öğretmenlerin genellikle yukarıda belirtilen rolleri üstlenmesi, sınıflarda en sık kullanılan birlikte öğretim modelinin bir öğretene bir yardımcı birlikte öğretim modeli olmasını da beraberinde getirmektedir (Friend ve Bursuck, 2009; Thousand, vd., 2006). Yapılan çeşitli araştırmalar da bu durumu desteklemektedir. Scruggs vd. (2007) kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştiği sınıflarda uygulanan birlikte öğretim yaklaşımlarını değerlendirdiği meta-analiz çalışmasında birlikte öğretim yapılan 32 nitel çalışmayı incelemiştir. İncelenen çalışmalardan 24'ünde bir öğretene, bir yardımcı modelinin kullanıldığı, altı çalışmada ise bu modelin diğer modellerle karma şekilde kullanıldığı belirlenmiştir. Strogilos vd. (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada kaynaştırma ve birlikte öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflarda çalışan 400 öğretmenin özel gereksinimli öğrencilere yönelik planlama ve öğretim etkinliklerine ilişkin tutumları incelenmiştir. Verilerin karma desenle elde edildiği bu araştırmada, sınıfta bulunan genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıfın geneline sunulan öğretim etkinliklerine eşit düzeyde katılmadığı, özel eğitim öğretmenlerinin daha çok ders esnasında özel gereksinimli öğrencilere destek sunma rolünü üstlendikleri

bulgusuna ulaşılmış, diğerk birlikte öğretim modellerinin nadiren kullanıldığı ortaya konulmuştur.

Genel eğitim öğretmenlerinin sınıfın tamamını kontrol ettiği, özel eğitim öğretmenlerinin ise gereksinim duyan öğrencileri destekleyici rolde olduğu bir öğreten, bir yardımcı modelin diğerk birlikte öğretim modellerinden daha fazla tercih edilmesinin en önemli nedenlerinden birinin diğerk birlikte öğretim modellerine göre daha az planlama, iki öğretmen arasında daha az iş birliği gerektirmesi ve rol çeşitliliğini sağlamada yaşanan güçlükler olarak görölmektedir (Cook ve Friend, 2010). Öğretmenler, kendileriyle yapılan görüşmelerde bu modeli tercih etme nedenlerini çeşitli gerekçelerle ortaya koymuşlardır. Örneğin Strogilos vd. (2016) tarafından yapılan nitel bir araştırmada genel eğitim öğretmenleri dersin sunumu esnasında özel gereksinimli öğrencilerle ilgilenmek için ders esnasında yeterli zamanlarının olmadığını, ders esnasında yoğun desteğe gereksinim duyduklarını dile getirmişlerdir. Alanyazında genel eğitim sınıflarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinden genel eğitim içeriği konusunda uzman olmaları gerekli bulunmasa da öğretim içeriğinin tasarımında, sunumunda, gelişmelerin izlenmesinde ve tüm bunların özel gereksinimli öğrenciler için uyarlanmasında genel eğitim öğretmenlerine yardımcı olmaları beklendiği de belirtilmektedir (Rodriguez, 2019).

Sınıfta uygulanan birlikte öğretim modelinin yüklediği rol ve sorumluluklara bağlı olarak öğretmenlerin ders esnasındaki bazı eylemleri değışmekle birlikte, bir öğreten bir yardımcı birlikte öğretim modelinin uygulandığı bir sınıfta iki öğretmenin ders esnasında hangi eylemleri gerçekleştirebileceklerine dair örnekler şu şekilde sıralanabilir (Hamilton-Jones ve Moore, 2013; Murawski ve Dieker, 2004):

- Genel eğitim öğretmeni dersi sınıfın geneline sunarken özel eğitim öğretmeni;
 - özel gereksinimli öğrencilere ders sırasında gereksinim duyduğu desteği sunabilir,
 - özel gereksinimli öğrencilerde davranış kontrolünü sağlayabilir,
 - ders etkinliklerine yetişemeyen ya da bu etkinlikleri yetiştiremeyen öğrencilere destek sunabilir,
 - konu ile ilgili anlaşılmayan yerleri gereksinim duyan daha küçük gruptaki öğrencilere anlatabilir ya da bir sonraki çalışmaya bu öğrencileri hazırlayabilir,
 - sınıfta gezerek gereksinim duyan öğrencilere birebir yardım sunabilir.

- Genel eğitim öğretmeni derse başlamak üzere hazırlık yaparken özel eğitim öğretmeni bir önceki günün ödevlerini kontrol edebilir.
- Özel eğitim öğretmeni küçük bir grubun çalışmalarına yoğunlaşarak bu çalışmaları kontrol edip öğrencilere geribildirimde bulunurken genel eğitim öğretmeni sınıfın kalan kısmının konuyu ne düzeyde öğrendiklerini takip edebilir.
- Öğretmenler sınıfı ikiye bölerek bir öğretmen sınıfın yarısını, diğer öğretmen sınıfın diğer yarısını bir sonraki etkinliğe hazırlayabilir.
- Genel eğitim öğretmeni sınıfta sessiz okuma çalışmalarını sürdürürken özel eğitim öğretmeni sessiz okuma yapmakta güçlük çeken küçük bir grupla kısık ses tonuyla sesli okuma yapabilir.
- Genel eğitim öğretmeni ders metnini sınıfa sesli şekilde okuduğu esnada diğer öğrenciler takip ederken özel eğitim öğretmeni okuma takibi yapmakta zorlanan öğrencilere yardımcı olabilir.
- Genel eğitim öğretmeni sınıfın geneline yönelik genel eğitim programını temel alan bir ders planı hazırlarken özel eğitim öğretmeni bu ders planında özel gereksinimli öğrenciler için gerekli uyarlamaları yaparak dersi zenginleştirebilir.

Öğretmelerin birlikte öğretim içindeki rol ve sorumluluklarını yerine getirmesindeki önemli etmenlerden biri öğretmenler arasındaki etkili iletişimdir (Friend, 2014). Genel eğitim ve özel eğitim öğretilerinin en başından itibaren açık iletişim kurmaları oldukça önemlidir (Rytivaara ve Kershner, 2012; Shamberger ve Friend, 2013; Trent vd., 2003). Öğretmenler sınıftaki uygulamalara ilişkin karar alımı, süreç değerlendirmesi, süreçle ilgili olumlu ve olumsuz gelişmeler, mücadele edilen ve ulaşılan hedefler gibi konularda iletişim kurmak durumunda kalırlar (Kohler-Evans, 2006). Bunun için birlikte öğretim esnasında soru sorma, gözlemleme, aktif dinleme, sorunları çözme ve karşılıklı müzakere gibi iletişim becerilerini kullanma ihtiyacı duyulur (Bauwens ve Hourcade, 1991; Friend ve Cook, 2014). Öğretmenler arasında kurulacak sağlıklı iletişim, sınıftaki sorumlulukların daha dengeli şekilde paylaşılmasını ve gerektiğinde her iki öğretmenin de sınıfta olası beklenmedik durumlarla başa çıkabilmesini sağlar. Birlikte öğretimi başarıya ulaştıran etmenlerin ardından, bundan sonraki bölümde kaynaştırma uygulamalarında birlikte öğretimin önemine değinilecektir.

1.3.2.3. *Kaynaştırma uygulamalarında birlikte öğretimin önemi*

Uzun süredir özel gereksinimli öğrencilerin akranlarından ayrıştırılmadan genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri için çeşitli yasal düzenlemeler yapılmaktadır (Strogilos ve Tragoulia, 2013). Bu düzenlemelerle birlikte özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilme oranları artmış olsa da bu öğrencilerin yalnızca fiziksel olarak bir genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi yeterli değildir (Hamilton-Jones ve Moore, 2013; Mcduffie vd., 2009; Murawski ve Bernhardt, 2015). Özel gereksinimli öğrencilerin *nerede* eğitim alacakları kadar, *nasıl* eğitim alacaklarının da planlanması oldukça önemlidir (Mcduffie vd., 2009). Çoğunlukla tipik gelişen öğrencilerin bulunduğu bir eğitim ortamından özel gereksinimli öğrencilerin de yararlanabilmeleri, genel eğitim ortamındaki koşulların bu öğrencilerin akranlarından farklılıklar gösterdikleri akademik ve sosyal alanlardaki bireysel gereksinimlerini karşılar nitelikte düzenlenmesiyle mümkündür. Genel eğitim öğretmenleri sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için etkili öğretim yöntem ve stratejilerinden yararlanmak durumundadır (Murawski ve Hughes, 2009).

Bu noktada genel eğitim öğretmenlerine özel eğitim öğretmenleri eşlik ederek bu sorunların iş birliğiyle üstesinden gelme fırsatı yakalayabilirler. Özel eğitim öğretmenleri becerileri daha küçük adımlara bölme, öğretimi bireyselleştirme, sosyal becerileri kazandırma, özel gereksinimli öğrenciler için kanıta dayalı davranışsal ve akademik müdahaleleri uygulama ve doğrudan öğretimi gerçekleştirme konusunda uzmanlaşmaktadırlar (Conderman, 2015). Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin destek gereksinimleri sınıfta daha fazla öğretmen bulunduğu daha iyi şekilde karşılanmaktadır (Krammer vd., 2018). Birlikte öğretim kaynaştırmanın daha verimli yürütülebilmesine sağladığı olanakla hem özel gereksinimli öğrencilere hem de öğretmenlere çeşitli yararlar sunmaktadır (Murawski, 2009). Conderman ve Hedin (2015) birlikte öğretimin özel gereksinimli öğrenciler için potansiyel yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalmasıyla birebir destek eğitim alma fırsatının oluşması
- Her an yardım ve destek alma olanağı
- Genel eğitim müfredatına erişim
- Tipik gelişen akranlarla birlikte eğitim alma olanağı

- Öğrenilen akademik, davranış ve sosyal beceri stratejilerinin genel eğitim ortamında uygulanarak genelleyebilme fırsatı
- Birden fazla öğretim yöntem veya yaklaşımına erişim
- Farklı öğretmenlik alanlarının uzmanlıklarından yararlanma
- İlgi veya öğrenme tercihinine uygun etkinlik seçeneklerinin artması
- Öğrenme hızına uygun öğretime erişim

Kaynaştırmanın yaygınlaşmasına bağlı olarak daha fazla sayıda özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıflarında eğitim görmesiyle birlikte, özel gereksinimli öğrencilerin akademik gereksinimleri de dikkat çekmektedir (Pickard, 2009). Birlikte öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflarda iki farklı öğretmen tarafından desteklendiği için özel gereksinimli öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerine daha etkili şekilde yanıt verilir (Ritter vd., 2020). Genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin bir arada bulunduğu sınıflarda özel gereksinimli öğrenciler daha fazla bireysel destek alma olanağı bulurlar. Partner öğretmenlerin etkili bir ortaklık kurabildikleri durumda, özel gereksinimli öğrenciler ders esnasında gereksinim duydukları her an geri bildirim alabilir veya ders esnasında genel eğitim öğretmenin sunumunun öğrenci için yeterli olmadığı noktada özel eğitim öğretmeni konuyu öğrenci için daha anlaşılır hale getirerek açıklayabilir (Forbes ve Billet, 2012). Böylece özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişim sorunu da önemli ölçüde giderilmiş olur. Birlikte öğretimle özel gereksinimli öğrencilerin daha geniş bir öğretim yelpazesine ulaşması ve akademik becerilerinin gelişimi sağlanır (Jurkowski ve Müller, 2018; Lehan ve Senior, 2020; Muloholland ve O'Connor, 2019). Özel gereksinimli öğrencilere sağlanan akademik destek, bu öğrencilerin aynı zamanda eğitimlerini genel eğitim okullarında sürdürmelerine de olanak tanımaktadır (Walther-Thomas vd., 1996).

Yapılan araştırmalar birlikte öğretimin hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de tipik gelişen öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sunduğunu göstermektedir (Guise vd., 2017). Hang ve Rabren (2009) tarafından yapılan araştırmada birlikte öğretim uygulanan ve uygulanmayan iki yıldaki okuma performansları karşılaştırılmış, öğrencilerin birlikte öğretimin uygulandığı yılki okuma performanslarındaki artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tremblay (2013) tarafından yapılan boylamsal araştırmada ise birlikte öğretimin uygulandığı genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler ile tipik gelişen akranların bulunmadığı özel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin 1. ve 2. sınıf sonundaki okuma

yazma becerilerindeki performans düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada iki grup arasında 2. sınıf sonundaki performans düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmasa da, 1. sınıf sonunda birlikte öğretimin uygulandığı genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma performanslarının istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Strogilos vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada birlikte öğretimin özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerine katkısını incelediği araştırmada hem genel eğitim öğretmenleri hem özel eğitim öğretmenleri hem de özel gereksinimli bireylerin aileleri, özel gereksinimli bireylerin özellikle okuma, yazma ve heceleme becerilerinde fark edilir düzeyde gelişmeler olduğunu ifade etmişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerinin varlığı, özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini genel eğitim sınıflarında daha rahat hissetmesini sağlar (Friend vd., 2010). Özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenme ve ayrıştırılmalarının önüne geçilerek sosyal-duygusal ve iletişim becerileri desteklenir (Friend vd., 2010; Strogilos ve Stefanidis, 2015). Bunların yanında, genel eğitim sınıflarındaki çalışmalara özel eğitim öğretmenlerinin katılmasıyla özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin karşılanması ile, ayrıştırmanın önüne geçilerek (Kokko vd., 2021) kendilerini sınıfın bir parçası olarak hissetme fırsatı da sağlanmış olur (Kohler-Evans, 2006).

Çoklu öğretmen desteğiyle özel gereksinimli öğrencilerin sorunlarla daha rahat baş etmesi sağlanarak okul aidiyeti ve okuldan doyum alma düzeyleri de artabilir (Rivera vd., 2014). Birlikte öğretim bunun yanında özel gereksinimli öğrencilerin zorlandıkları etkinlikleri vazgeçmeden sürdürme, problem çözmede esneklik, öğrenme stratejilerinin kullanımı gibi becerileri kapsayan bilişsel bağlılık düzeylerine de olumlu katkı sağlar. Lochner vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, özel eğitim öğretmenin bulunduğu genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin bilişsel bağlılık düzeyinin, özel eğitim öğretmeni bulunmayan ve kaynaştırma uygulamalarının yalnızca genel eğitim öğretmenleriyle yürütüldüğü sınıflardaki özel gereksinimli öğrencilerin bilişsel bağlılık düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Birlikte öğretim yalnızca öğrencilere değil, aynı zamanda farklı disiplinlerden bir araya gelen öğretmenlere de çeşitli katkılar sunmaktadır (Keeley vd., 2017; Ploessl vd., 2010; Ritter vd., 2019). Genel eğitim öğretmenleri kaynaştırmaya ilişkin tüm sorunlarla kendileri ilgilenmek ve tüm kararları tek başına almak durumunda kaldıklarında bu

durum onların kendilerini daha yalnız ve izole edilmiş hissetmelerine neden olabilirken, kaynaştırma sürecinin bir özel eğitim öğretmeniyle birlikte yürütülmesi genel eğitim öğretmenlerinin bu izolasyondan bir topluluğun parçası olmanın verdiği güvene geçiş yapmasını sağlar (Santamaria ve Thousand, 2004). Birlikte öğretimin hem genel eğitim hem de özel eğitim öğretmenlerinin aidiyet, eğlence, seçim, güç ve hayatta kalma gibi iş ortamındaki temel psikolojik gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olur (Villa ve Nevin., 2008).

Öğretmenler arasında kurulacak sağlıklı iş birliği sosyal-duygusal desteğin yanı sıra, öğretmenlerin birbirlerinin mesleki gelişimlerine de önemli katkılar sağlar (Jurkowski ve Müller, 2018; Kokko vd., 2021; Milteniene ve Venclovaite, 2012; Rytivaara ve Kershner, 2012; Takala ve Uusitalo-Malmivaara, 2012). Birlikte öğretim paylaşımcı doğası aracılığıyla öğretmenlerin öğretim becerilerinin gelişmesine ve yönetsel bilgilerinin artmasını sağlamaktadır (Murawski ve Hughes, 2009). Tek bir öğretmenin sınıftaki tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek gerekli tüm mesleki bilgi ve becerilere sahip olmasının beklenmesi pratikte gerçekçi de değildir (Friend vd., 2010). Özel gereksinimli öğrencilerin karşılaşılabilecekleri zorlukları anlayabilecek özel eğitim bilgi ve deneyimi yeterli düzeyde olmayan genel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin genellikle ayrıştırılmış ortamlarda daha iyi eğitim alacaklarına, bu öğrencilerin özel eğitim okullarında eğitim gereksinimlerini karşılayacak uzmanlık bilgisine ve deneyimine ulaşabileceklerine inanmaktadır (Nimante ve Tubele, 2010; Pijl, 2010). Ancak genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin belirlenmesi, ders içeriğinin bu gereksinimlerine yönelik uyarlanması, uygun davranışların kazandırılması gibi konularda eksik oldukları bilgi ve becerilere birlikte çalıştıkları özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla sürekli erişim imkanı yakalamalarıyla bu alanda mesleki becerileri gelişirken özel gereksinimli öğrencilerin ayrıştırılmak yerine genel eğitim ortamlarında eğitimlerini sürdürmelerine yönelik tutumları da olumlu yönde gelişir (Fenty ve McDuffie-Landrum, 2011; Keeley vd., 2017; Mulholland ve O'Connor, 2016; Patel ve Kramer, 2013). Pancsofar ve Petroff (2013) tarafından yapılan araştırmada genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik mesleki becerilerinin gelişiminde ve kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde birlikte öğretim sürecinin hizmet içi eğitime göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması, tüm öğrencilerin genel eğitimden yararlanabilmesiyle mümkündür. Bunun için öğretmenlerin öğretimin özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirmesi, bu öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak yöntem ve stratejileri uygulaması gerekmektedir. Ancak son yıllarda genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler de dahil olmak üzere çeşitli farklılıklara sahip öğrenci sayısının artışı ile, 20-30 öğrenci gibi büyük ve heterojen bir sınıf yapısında öğrenme koşullarının tüm öğrenciler için uygun hale getirilmesinde yalnızca bir genel eğitim öğretmeni her zaman yeterli olamamaktadır (Friend, 2008; Rivera vd., 2014; Schwab vd., 2015). Genel eğitim öğretmenleri mesleki olarak yeterli olsalar bile sınıftaki başka sorumluluklarının yoğunluğu dolayısıyla kaynaştırmanın gerekliliklerini tam anlamıyla yerine getiremeyebilirler. Birlikte öğretimde özel eğitim öğretmenleri, sınıfta genel eğitim öğretmenlerinin görevlerinin yoğunluğu ya da mesleki yetersizlikler gibi nedenlerle erişmekte zorlandıkları özel gereksinimli öğrencilerin sorumluluklarını genel eğitim öğretmenleriyle paylaşma fırsatını da sağlamış olurlar (Chitiyo ve Brinda, 2018; Shin vd., 2016).

1.4. Alanyazında Yapılmış Çalışmalar

Sınıf içi yardım uygulamalarının okuma yazma ve Türkçe derslerinde uygulandığı çeşitli sınıf kademelerinde ulusal ve uluslararası çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yurtiçi alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok bireysel olarak sunulan destek özel eğitim odası odaklı olduğu; birlikte öğretim konusunda ise ortak bir terminolojinin kullanılmadığı ve iş birliği ile öğretim, ikili öğretim, sınıf içi yardım gibi farklı terimlerin kullanıldığı görülmüştür. Bunun için veri tabanlarında yurtiçi alanyazında “birlikte öğretim, iş birliği ile öğretim, ikili öğretim, sınıf içi yardım” ve “okuma, yazma, Türkçe dersi” anahtar sözcük dizilimleriyle alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Uluslararası alanyazında ise “co-teaching, co-taught, one teach one assistant, one teach one support, one teach one drift”, “literacy, art language, reading, writing”, “elementary school, elementary class, primary school, primary class, K2” ve “inclusion, inclusive education” anahtar sözcük kombinasyonlarıyla alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taraması Web of Science, Eric, Google Scholar, Proquest, Ebsco, TR Dizin ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında yapılmıştır. Ayrıca meta analiz ve derleme çalışmaları da incelenmiştir. Yapılan alanyazın taramasında ulaşılan Türkçe çalışmaların çoğunlukla ilkokul dönemini kapsadığı görülmüştür.

Yurtdışı alanyazında ise birlikte öğretime ilişkin farklı sınıf düzeylerinde çok sayıda çalışmaya rastlanmış ancak bu çalışmaların önemli bir kısmının ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenci gruplarına yönelik daha üst düzey okuma yazma becerilerini kapsadığı veya yabancı dil öğretimi odaklı olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın konusu henüz okuma yazma öğrenme dönemini kapsadığı için incelenen yurtdışı yayınlar “ilkokul” dönemi ile sınırlandırılmıştır. Hem yurtdışı hem de yurtiçi alanyazında ulaşılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

1.4.1. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Sınıf içi yardım uygulamaları birlikte öğretim (co-teaching) aracılığıyla kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirildiği pek çok ülkede uygulanmaktadır. Bu ülkelerde okullarda gerçekleştirilen çalışmaların yanında sınıf içi yardıma yönelik araştırmalar da yapılmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bir kısmının farklı sınıf düzeylerine, bir kısmının farklı akademik derslere yönelik gerçekleştirildiği görülmüştür. Aşağıda ilkököl döneminde okuma yazma becerilerinin öğretiminde sınıf içi yardım uygulamalarını konu alan çalışmalar özetlenmiştir.

Popp (2001) tarafından yapılan araştırmada birlikte öğretim ve destek eğitim odası uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarısına etkisi incelenmiştir. Katılımcılarının özel gereksinimli üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu araştırmada sınıfında birlikte öğretim uygulanan özel gereksinimli öğrencilerle, sınıfında birlikte öğretim uygulanmayan ve destek eğitim odasında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma performansları standart testlerle karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmada her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak araştırmaya katılan öğretmenler birlikte öğretim uygulamasının destek eğitim odası uygulamalarından daha olumlu etki oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Beam (2005) tarafından yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü olan üçüncü ve beşinci sınıf öğrenciler için sınıf içi yardım ve destek eğitim odası uygulamalarının öğrencilerin akademik becerileri ve davranışlarına olan etkisi incelenmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin aynı zamanda yaş, cinsiyet, etnik köken, özel eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi gibi iki grup öğrencinin demografik bilgileri de karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğüne sahip üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi yardım ve destek eğitim odasında aldıkları destekler karşılaştırıldığında, bu iki hizmet modeli arasında farklılık olmadığı görülmüştür.

Tobin (2005) tarafından yapılmış çalışmada dil sanatları (Language Arts) dersinde öğrencilerin desteklenme sürecinin incelendiği bir durum araştırması yapmıştır. İlkokuldaki bir sınıfta yürütülen çalışmada araştırmacı ve uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfı öğretmeniyle uygulanmıştır. Uygulamada öğretmenler farklı birlikte öğretim modellerini kullanmışlardır. Ancak en fazla kullandıkları birlikte öğretim yöntemi bir öğreten bir yardımcı modeli olmuştur. Sınıf öğretmeni dersi sınıfa sunarken araştırmacı da öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için öğretimi farklılaştırmaya odaklanmıştır. Uygulamanın odak öğrencilerin ders etkinliklerine katılımlarını arttırdığı gözlemlenmiş, odak öğrenciler sınıfta sunulan destek düzeyini azaltmaya yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Castro (2007) tarafından yapılan çalışmada birlikte öğretimin ilkökul dönemindeki yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi incelenmiştir. 27 öğrencinin katılımcı olduğu çalışmada, birlikte öğretimin tüm öğrencilerin akademik başarısını arttırmada etkili olduğu ancak özel gereksinimli öğrencilerde daha fazla etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Doran (2008) tarafında yapılan çalışmada birlikte öğretimle küçük grup öğretiminin akademik başarıları üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Ön-test son-test kontrol grubu olarak desenlenen çalışmada hangi uygulamanın daha etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için öğrencilerin bir bölümü birlikte öğretimin uygulandığı sınıflarda, diğer grubu ise küçük grup eğitimi ile ayrıştırılmış sınıfta eğitim görmüştür. Bir yılın sonunda yapılan testte birlikte öğretim uygulamasına dahil edilen gruptaki öğrenciler okuma yazma becerilerinde daha fazla gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

Tremblay (2013) tarafından yapılan çalışmada birlikte öğretimin uygulandığı genel eğitim sınıflarında ve ayrıştırılmış özel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin akademik başarıları ve ders etkinliklerine katılımları incelenmiştir. Sekiz birinci sınıf genel eğitim ve dokuz birinci sınıf özel eğitim sınıfından toplam 353 öğrencinin okuma, yazma ve matematik performanslarının standart testlerle incelendiği çalışmada iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak birlikte öğretim uygulanan gruptaki öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanmada somut çıktılar elde ettiği gözlemlenmiştir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde sınıf içi yardımın özel gereksinimli öğrencilerin gelişimine katkı sunduğu araştırma bulguları ile ortaya

konulmuştur. Farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen ve sınıf içi yardım uygulamalarını konu alan çalışmalarda öğrencilerin okuma yazma becerilerindeki performanslarının arttığı da araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur. Ayrıca en yaygın kullanılan sınıf içi yardım modelinin bir öğretene bir yardımcı birlikte öğretim modeli olduğu da dikkat çekmektedir.

1.4.2. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Yurtiçinde yapılan destek özel eğitime yönelik çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların büyük çoğunluğunun sınıf dışında sunulan bireysel destek eğitim hizmetlerine yönelik olduğu görülmüştür (Örneğin Aydın, 2015; Balıkçı, 2020; Görgün, 2018; Ünal, 2008). Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkçe derslerinde sınıf içi yardımın bir öğretene bir yardımcı modelinin uygulandığı sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Gürgür (2005) tarafından yapılan araştırmada kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü bir ilkokul ikinci sınıfta birlikte öğretim yaklaşımının uygulama süreci incelenmiştir. Eylem araştırması olarak desenlenen araştırmada 12 hafta boyunca altı farklı birlikte öğretim modeli Türkçe, matematik ve hayat bilgisi derslerinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni birlikte yaklaşımın yararlı olduğu görüşünü bildirmiş, sınıftaki tüm öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarında artış meydana gelmiş, araştırmacıda genel eğitim sınıflarında uygulama yürütme ve araştırma teknikleri açısından gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir.

Bayar (2017) tarafından yapılan araştırmada ikili öğretmen modeline dayalı ilkokulda öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Sekiz hafta süren araştırmada öğretmen adayları ilk dört hafta haftada bir gün gözlemci, sonraki dört hafta ise “yardımcı öğretmen” olarak uygulama yapmışlardır. Sekizinci haftanın sonunda araştırmanın katılımcısı 12 sınıf öğretmeni ve 12 sınıf öğretmeni adayı ile yarıyapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde katılımcılar sınıfta bir yardımcı öğretmenin bulunmasının ders verimini arttıracığı, sınıf yönetiminin kolaylaşacağı, geri kalan ve yavaş öğrenen öğrencilerde tam öğrenmeyi ve zaman tasarrufunun sağlanacağı, öğrencilerle birebir ilgilenme şansının artacağı, öğretmenlerin iş yükünün azalacağı, özel gereksinimli öğrencileriyle daha fazla ilgilenilerek eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanacağı ve öğretim sürecinde

karşılaşılabilecek problemlere daha hızlı ve pratik çözümler üretilebileceği konusunda görüşlerini belirtmişlerdir.

Gökbulut vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada birlikte öğretim uygulamalarının okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Tek denekli araştırma yöntemiyle desenlenen çalışmada bir ikinci sınıf genel eğitim okulunda eğitim gören, öğrenme güçlüğü tanısı almış üç öğrenciye okuduğunu anlama becerilerine yönelik “bir öğretim yapan bir yardımcı model” aracılığıyla sınıf içi yardım sunulmuştur. Haftada bir gün iki ders saati süresince yürütülen uygulamanın sonunda, üç öğrencinin de okuduğunu anlama becerilerine yönelik belirlenen hedeflere ulaştıkları görülmüştür.

Ülkemizde okullarda sınıf içi yardım uygulamasının yaygın olarak uygulanmamasına paralel olarak bu alanda yapılan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yurt içinde özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında okuma yazma becerilerinin artırılmasına yönelik sınıf içi yardıma yönelik yapılan bu çalışmalarda farklı modeller uygulanmıştır. Bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde sınıf içi yardımın özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine katkı sunduğu oraya konulmuştur.

1.5. Araştırmanın Gereksinimi

Okuma yazma becerilerini kazanmak, toplumdaki her birey için olduğu gibi özel gereksinimli bireyler için de bir hak ve gerekliliktir (Copeland vd., 2007; Keefe ve Copeland, 2011). Bu öneme paralel olarak ülkemizde özel gereksinimli bireylere okuma yazma becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerinin geliştirilmesi yönündeki alanyazın incelendiğinde çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar konularına göre sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere okuma yazma öğretimine ilişkin görüş ve deneyimleri (Deliveli, 2020; Eliçin ve Yıkmış, 2015; Kakşa, 2019; Palas, 2017; Tokta, 2008; Tokta ve Avcıoğlu, 2012), özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine ilişkin görüş ve deneyimleri (Aker, 2009; Çolak ve Uzuner, 2004; Deniz, 2008; Sarıkaya ve Uzuner, 2013; Şengül ve Akçin, 2010), özel gereksinimli bireylere okuma yazma öğretim sürecinde okuma yazma öğretim yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi (Arı, 2021; Coşkun ve Geç, 2018; Eyidoğan, 2005; Kırcaali-İftar ve Düzkantar, 1999), özel gereksinimli öğrencilere okuma yazma öğretim sürecinde teknoloji uygulamalarını etkililiğinin değerlendirilmesi

(Eliçin vd., 2015; Özak ve Avcıoğlu, 2007; Yaman vd., 2016), özel gereksinimli öğrencilere okuma yazma öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması (Erdem, 2010; Seçil-Karamuklu, 2018), okuma yazma öğrenme sürecinde olan özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma performans düzeylerinin belirlenmesi (Buğday, 2015), yazma becerilerinin geliştirilmesi (Özmen vd., 2010) ve farklı alanlardan mezun ve özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin okuma yazma öğretimi deneyimleri (Başal ve Batu, 2002) şeklinde sınıflandırılabilir. Okuma yazma öğretimi alanında yapılan araştırmaların çoğunluğunun sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere okuma yazma öğretme konusundaki deneyimlerine; az sayıdaki uygulamalı araştırmanın ise daha çok bir yöntemin ya da uygulamanın etkililiğine odaklandığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalar özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin genel eğitim sınıflarında daha etkili şekilde kazandığını göstermektedir (Hudson vd; 2013; Ruppar, 2015). Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarındaki okuma yazma öğrenme ve bu becerilerini geliştirme süreçlerine ilişkin çalışmalar oldukça önem taşımaktadır. Ancak ulusal alanyazında okuma yazma alanında yapılmış uygulamalı araştırmaların daha çok bireysel eğitim odaklı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir (Örneğin Aydın, 2015; Balıkçı, 2020; Ünal, 2008). Özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %75'inin genel eğitim sınıflarında (MEB, 2022) eğitim aldığı göz önünde bulundurulduğunda genel eğitim sınıflarındaki okuma yazma becerilerinin öğretimine ve bu becerilerin nasıl geliştirileceğine ilişkin uygulamaya dönük araştırmaların yapılması önemli bir gereksinim olarak düşünülebilir.

Yurtiçi alanyazında özel gereksinimli bireylere okuma yazma öğretimi konusunda yapılan uygulamalı çalışmalar incelendiğinde dikkat çeken bir nokta okuma yazma öğretiminin belirli bir basamağını konu almasıdır. İlk okuma yazma öğretimi çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) belirtildiği üzere ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme ve bağımsız okuma ve yazma aşamalarından oluşmaktadır. Yukarıda sıralanan araştırmalar incelendiğinde, özel gereksinimli bireylere yönelik okuma yazma alanında yapılan çalışmaların daha çok ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasına odaklandığı, birinci sınıf düzeyinde bağımsız okuma ve yazma aşamasına yönelik çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Genel eğitim sınıflarında bağımsız okuma ve yazma aşamasında 1. Sınıf Türkçe Öğretim Programı kapsamında öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirici

uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Ancak okuma yazma becerilerinin öğretimi genel eğitim sınıflarında birinci dönem tamamlandığında, okuma yazmayı hala tam olarak öğrenememiş ya da bu becerilerde daha zayıf düzeyde olan özel gereksinimli öğrenciler olabileceği ve bu öğrencilerin ikinci dönem gerçekleştirilen sesli okuma, koro okuma, metinle ilgili sorulara yanıt verme gibi bağımsız okuma ve yazma aşamasındaki çalışmalara katılımının zorlanacağı olasılığı ortaya çıkmaktadır. Okuma yazma becerilerini birinci sınıfın ilk döneminde yeterince kazanamamış öğrenciler, birinci sınıfın ikinci dönemindeki bağımsız okuma ve yazma çalışmaları kapsamında Türkçe ders etkinliklerine katılmakta zorlandıklarında, bu aşamada da müdahale edilmezse matthew etkisiyle ikinci sınıftaki daha üst düzey okuma yazma çalışmalarına katılım gösterememe ve bu çalışmalardaki amaçları kazanamama sorunu ile karşı karşıya kalabilirler (Reschly, 2010). Bu açıdan bakıldığında, alanyazında ilk okuma yazma öğretiminin bağımsız okuma ve yazma aşamasına dönük uygulamalı araştırmaların yapılmasına gereksinim vardır.

Birinci sınıfta tipik gelişen öğrencilerin de öğrenme gereksinimlerinin yüksek olduğu göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin ders sırasında özel gereksinimli öğrencilere gereksinim duydukları yardım ve destekleri sunma fırsatları diğer sınıf düzeyleri ile karşılaştırıldığında daha düşüktür (Kakşa, 2019; Rodriguez, 2019). Bu nedenle destek özel eğitim hizmetlerinin sınıf içi yardım uygulamalarından yararlanılmaktadır. Bir sınıf içi yardım modeli olan birlikte öğretimden dünyada gelişmiş ülkelerde yaygın olarak yararlanılmaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nin Indiana eyaletinde özel eğitim öğretmenlerinin en az %32'si genel eğitim sınıflarında çalışmaktadır (King-Sears vd., 2021). Finlandiya'daki genel eğitim okullarının %62'sinde sınıf içi yardımdan yararlanılmaktadır (Sundqvist vd. 2021). Ülkemizde ise sınıf içi yardım uygulamaları henüz gerçekleştirilmemektedir. Yalnızca otizmlili öğrencilerin ailelerinin kendi bireysel çabalarıyla bir öğretmen yardımcısı veya yardımcı destek personelle anlaşarak genel eğitim sınıflarında çocuklarına yardımcı olma olanağı sağlayabilecekleri 230243 sayılı "Kolaylaştırıcı Kişi" konulu Millî Eğitim Bakanlığı oluru bulunmaktadır. Ülkemizdeki destek eğitim uygulamaları daha çok Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2022) belirtilen destek eğitim odası ile Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (2012) belirtilen özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan sınıf dışı desteklerle sürdürülmekte; sınıf içi destek eğitim uygulamaları politikası bulunmamaktadır. Ülkemizde okuma yazma becerilerini

kapsayan ve destek eğitimi konu alan araştırmalar da bu duruma paralel olarak daha çok destek eğitim odası (Aydın, 2015; Güven, 2019; Tozak, 2018; Ünal, 2008) veya rehabilitasyon merkezlerinde (Acer, 2022) yürütülen okuma yazma çalışmalarının incelenmesi ve özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerini sınıf dışında desteklemek için program geliştirme (Balıkçı, 2020; Görgün, 2018; Yılmaz, 2021) konularına odaklanmaktadır.

Ülkemizde sınıf içi destek eğitim modelleri pratikte uygulanmamasıyla paralel olarak bu alanda yapılan araştırmaların da oldukça az olduğu görülmektedir. Sınıf içinde sunulan destek eğitim uygulamalarıyla ilgili yapılan sınırlı sayıda araştırmanın (Dağlı Gökbulut vd., 2020; Gürgür, 2005; Kayhan, 2016) ise birinci sınıf okuma yazma becerilerine odaklanmadığı görülmektedir. Ayrıca uluslararası alanyazında da okuma yazma alanında gerçekleştirilen birlikte öğretim uygulamalarının daha çok ortaokul ve lise sınıf düzeylerinde ve okuma yazmaya ilişkin (literacy) daha ileri düzey becerilere (Andrews-Tobo, 2009; Beachum, 2016; Clements, 2012; Harris, 2009; Holmes, 2018; King, 2015; Murawski, 2006; Packard vd., 2011; Powel, 2007; Reese, 2017; Weichel, 2001; Wexler vd., 2018; Williams, 2012; Zigmond, 2006) odaklandığı görülmüştür. Ancak okuma yazma birçok beceri ve akademik alan için önkoşul özellik taşımaktadır ve kazandırılması ileri bir zamana ertelenemeyecek kadar önemlidir. Bu açıdan bakıldığında hem ulusal hem de uluslararası alanyazında birinci sınıf düzeyinde okuma yazma çalışmalarının sınıf içi destek eğitim modellerinden birlikte öğretimin bir öğretene bir yardımcı sınıf içi yardım modeliyle nasıl yürütülebileceğine ilişkin uygulamalı araştırmalara gereksinim vardır. İlkokul birinci sınıfta Türkçe derslerinde yürütülen bu araştırma, bahsedilen bu gereksinimlerden hareketle planlanmıştır.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulaması yapılan ilkökul birinci sınıfta hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenciye Türkçe dersinde okuma yazma becerilerinin sınıf içi yardımın bir öğretene bir yardımcı öğretim modeliyle iyileştirilmesi sürecinin ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Durum saptama sürecine ilişkin araştırma soruları:

1.1. Sınıf öğretmeninin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?

1.2. Sınıfta okuma yazma çalışmaları nasıl yürütülmektedir?

- 1.3. Sınıftaki öğrencilerin okuma ve yazma performansları nasıldır?
- 1.4. Odak öğrencinin annesinin okuma ve yazma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Uygulama sürecine ilişkin araştırma soruları:
 - 2.1. Türkçe dersinde okuma yazma becerilerinin sınıf içi yardımla desteklenmesi süreci nasıldır?
 - 2.2. Odak öğrencinin uygulama sürecindeki okuma yazma gelişimi nasıldır?
3. Uygulama sonrası izleme sürecine ilişkin araştırma soruları:
 - 3.1. Odak öğrencinin okuma yazma becerilerinde nasıl bir gelişim gerçekleşmiştir?
 - 3.2. Sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinde ne gibi değişiklikler olmuştur?
 - 3.3. Sınıf öğretmenin sınıf içi yardıma ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.4. Odak öğrencinin annesinin sınıf içi yardım uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.5. Odak öğrencinin sınıf içi yardım uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.7. Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarında eğitim almalarının yasal olarak güvence altına alınmasıyla bu öğrencilerin okuma yazma becerinin gelişimi de önem kazanmaktadır (Toews ve Kurth, 2019). Yapılan araştırmalar özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerini, ayrıştırılmış özel eğitim sınıflarından yaklaşık 10 kat daha etkili şekilde edindiklerini göstermektedir (Zagona, 2020). Ancak özel gereksinimli bireylerin okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmaların çoğu ayrıştırılmış eğitim ortamlarında gerçekleştirilmektedir (Toews ve Kurth, 2019). Araştırmalar her ne kadar genel eğitim sınıflarında yürütülen okuma yazma çalışmalarının özel gereksinimli öğrenciler açısından daha etkili olduğunu gösterse de genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilere dönük okuma yazma çalışmalarının nasıl yürütüleceğine ilişkin uygulamaya dönük araştırmalara gereksinim duyulduğu uluslararası çalışmalarda da ifade edilmektedir (Örn. Dessemontet vd., 2011; Ruppard vd., 2015; Toews ve Kurth, 2019). Alanyazındaki bu boşluk göz önüne alındığında, bu araştırmanın bir genel eğitim sınıfında gerçekleştirilmesi genel eğitim

sınıflarında okuma yazma çalışmaları sırasında tam olarak neler yaşandığını anlamak ve sorunlara gerçekçi çözümler üretebilmek açısından oldukça önem taşımaktadır.

Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar uygulamalı araştırmalardan çok kaynaştırmanın paydaşlarının görüşlerinin alınması odaklıdır. Batu vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada 2006-2016 yılları arasında ülkemizde kaynaştırma uygulamalarına yönelik yapılan çalışmalar ilkokul ve/veya ortaokul kademelerini ele almış olması, katılımcılarının (aile, eğitimci, öğrenci) kaynaştırma uygulaması sürecinin içinde yer alıyor olması, doğrudan kaynaştırma uygulamasını ele alıyor olması, makalelerin hakemli bir dergide yayımlanmış olması ve elektronik veri tabanlarından erişilebiliyor olması kriterlerine göre gözden geçirilmiştir. Dahil edilme ölçütlerini karşılayan 142 araştırmanın 100'ünde kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşlerin alındığı, yalnızca 26 araştırmanın kaynaştırma uygulamasını iyileştirmeye yönelik yapıldığı bulunmuştur. Bu çalışmanın kaynaştırma uygulamalarındaki bir soruna çözüm geliştirmeye yönelik uygulamalı şekilde ve “gerçek sınıf ortamında” gerçekleştirilmesi, ülkemizde kaynaştırma uygulamalarında az sayıda yapılan uygulamalı araştırmadan biri olması nedeniyle önem taşımaktadır.

Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim programına erişebilmelerini sağlamak ve okuma yazma becerilerinde yaşadıkları sorunlara bireysel gereksinimleri doğrultusunda çözüm geliştirebilmek için destek eğitim hizmetlerinden yararlanılmaktadır. Sınıf dışında sunulan destek eğitim uygulamalarında okuma yazma öğretimine dönük çalışmalar yapılırken, destek eğitimin sınıf içinde okuma yazma becerilerine yönelik nasıl sunulacağı hala tam olarak aydınlatılamamıştır. Bu konuda az sayıda yapılan araştırma, genellikle haftanın belirli gün ve saatlerinde, araştırmacının sınıfın bir üyesi olmaktan ziyade daha çok dışarıdan katılımcısı olduğu sınıf içinde sunulan desteklerden oluşmaktadır. Ancak alanyazında sınıf içi destek eğitim modellerinden birlikte öğretim yaklaşımında öğretmenlerin birbirlerinden ayrı hareket etmediği, her iki öğretmenin de sınıfın ayrılmaz bir parçası olduğu anlayışı söz konusudur (Friend vd., 2010; Murawski ve Hughes, 2009). Bu araştırmada araştırmacının birinci sınıfın ilk gününden, son gününe kadar hemen hemen her gün sınıfta bulunarak sınıf öğretmeni ve öğrencilerle etkileşim kurması, sınıfın bir parçası olarak birlikte yaklaşım uygulamasını yapay bir uygulama olmaktan çıkararak daha doğal bir sürece dönüştürmüştür. Bu açıdan bakıldığında, araştırma sürecinin

kaynaştırma uygulamalarının daha gerçekçi bir yaklaşımla ele alınması açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında akademik ilerlemelerinin sağlanabilmesi için öğretimin öğrencinin bireysel gereksinimleri doğrultusunda uyarlanması gerekmektedir. Ancak öğrencilerin bireyselleştirilmiş bireysel eğitim ihtiyaçlarının genel eğitim faaliyetleri içinde nasıl karşılanacağı ve öğretimin nasıl yürütüleceği önemli bir sorundur (Roberts ve Leko, 2013). Bu araştırma özel gereksinimli bir öğrencinin bireysel okuma yazma sorunlarına yönelik genel eğitim programı içerisinde neler yapılabileceği, hangi yardımların sunularak sağlanabileceği ve bu yardımlar sunulduğunda öğrencide hangi gelişmelerin yaşanabileceğini göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenler kaynaştırmayı her ne kadar başarıya ulaştırmak isteseler de kalabalık sınıf ortamlarında bunu her zaman sağlayamayabilirler (Roberts ve Leko, 2013). Bu araştırma, sınıfta ikinci bir öğretmenin yardımıyla özel gereksinimli bir öğrencinin genel eğitim programından nasıl yararlanabileceğine ilişkin bir alternatif sunmak açısından önem taşımaktadır.

Tüm bu açıklamaların ışığında, bu araştırmanın kaynaştırmaya dönük bir uygulamayı iyileştirme, birinci sınıf bağımsız okuma yazma becerilerini ele alma, sınıf içi yardımın nasıl sunulacağını gösterme ve bu konularda gerçek uygulama ortamlarında yaşanan sorunlara ışık tutma açısından ulusal ve uluslararası alanyazındaki araştırma gereksinimlerinin de göz önüne alınmasıyla önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, araştırma katılımcıların ve ortamın özelliklerine, verilerin toplanma sürecine ve toplanan verilerin analizine ilişkin detaylı bilgiler verilmiştir.

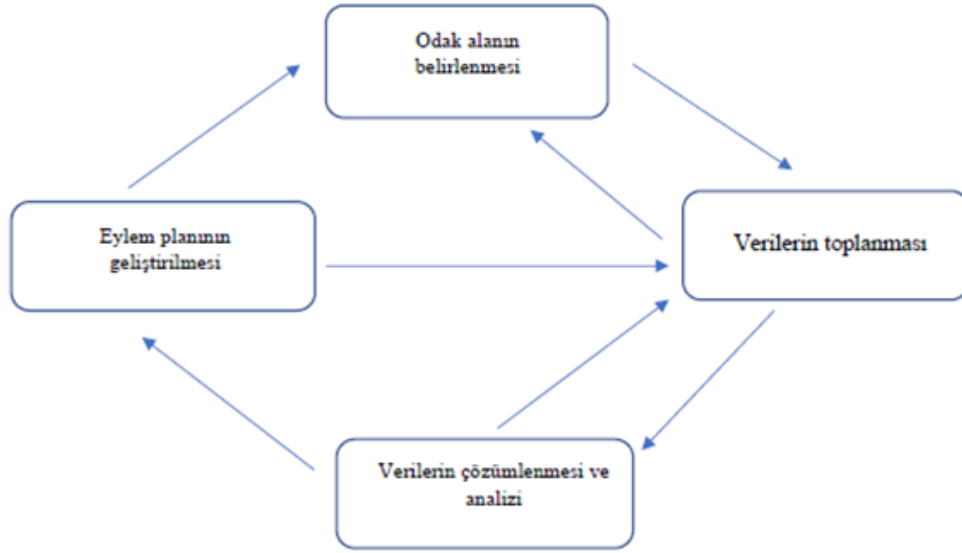
2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenciye Türkçe derslerinde gereksinim duyduğu yardımların destek eğitim hizmetleri modellerinden sınıf içi destek eğitim uygulaması olan birlikte yaklaşımın bir öğretene bir yardımcı modeliyle sunulma sürecinin ve süreç içinde gerekli iyileştirmelerin yapılabilmesi amacıyla eylem araştırmasıyla gerçekleştirilmiştir. Alanyazında eylem araştırmasının çeşitli tanımları yapıldığı görülmektedir. Stringer (2014) eylem araştırmasını insanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere etkili çözümler bulmak için geliştirilen sistematik bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Johnson (2005) gerçek bir okul veya sınıfta gelişen sorunları anlayarak eylemler veya öğretimle niteliğini arttırmaya amaçlayan bir çalışma süreci olarak tanımlamaktadır. Mills (2003) ise belirli okulların nasıl çalıştığı, nasıl öğrettikleri ve öğrencilerinin ne kadar iyi öğrendiği hakkında bilgi toplamak için öğretmen araştırmacıları, müdürler, okul danışmanları veya öğretim ortamındaki diğer paydaşlar tarafından yürütülen bir sistematik araştırma olarak tanımlamaktadır. Yapılan farklı tanımların ortak noktası “gerçek” okul ortamında oluşan “gerçek” sorunlara ilişkin “sistematik” çözümler üretmektir. Eylem araştırmasında belirli bir soruna yönelik çözümiyeleştirmeler yapılmaktadır (Tomal, 2010).

Eğitim alanında yapılan eylem araştırmaları uygulamalı eylem araştırması ve katılımlı eylem araştırması olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilebilir (Mills, 2003). Uygulamalı eylem araştırmasında öğretmenler sınıflarında veya okullarında oluşan problemleri sistematik olarak inceleyerek eğitim uygulamalarını iyileştirmeye çalışırlar. Katılımlı eylem araştırması ise okul ortamına sonradan dahil olan araştırmacı okullardaki, eğitim sistemindeki ve okul topluluklarındaki bireyleri geliştirmek ve güçlendirmeye dönük çalışmalar gerçekleştirir (Cresswell, 2012). Bu araştırmada araştırmacı bir devlet üniversitesinde araştırma görevlisiyken çalışma kapsamında sınıf ortamına girmiş ve Türkçe derslerinde bir özel gereksinimli öğrenciye sınıf içinde sunulabilecek destekleri geliştirdiği bir katılımlı eylem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir.

2.1.1. Eylem araştırması süreci

Eylem araştırmaları, araştırma ve uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran esnek bir yapıdadır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Eylem araştırmasının bu esnekliğine dayanarak, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli araştırma süreç ve basamakları ortaya konulmuştur Johnson, 2005; Stringer, 2008). Mills (2003) ise eylem araştırması sürecinin şekil 2.1.'de gösterildiği üzere odak alanın belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin çözömlenmesi ve analizi ve eylem planının geliştirilmesi olmak üzere dört aşamada gerçekeştirildiğini belirtmektedir.



şekil 2.1. Eylem araştırmasının diyalektik döngüsü (Mills, 2003, s. 19)

Eylem araştırması sürecinde evrensel adımlar yoktur (Johnson, 2005). Ancak farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulan eylem araştırması süreçlerine bakıldığında hepsinin ortak noktası planlama, uygulama, yansıtma ve tekrar eyleme geçme olduğu görölmektedir. Bu araştırmada Mills (2003) tarafından ortaya konan ve şekil 2.1'de gösterilen diyalektik eylem araştırması döngüsü temel alınmıştır.

Araştırma durum saptama, uygulama ve uygulama sonrası izleme süreci olmak üzere üç aşamada gerçekeştirilmiştir. Durum saptama sürecinde, öncelikle araştırma konusu ve araştırma soruları oluşturulmuş, araştırmanın uygulama aşamasının gerçekeştirileceği odak öğrenciye ilişkin birinci sınıfa başlamadan önce hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı konulması ve kaynaştırma eğitim kararı alınmış olması olmak

üzere iki ölçüt belirlenmiştir. Araştırmacı, yaz döneminde araştırmanın gerçekleştirileceği Marmara Bölgesi'nde yer alan bir ilçede belirlenen ölçütleri karşılayan bir öğrenci araştırmıştır. Yapılan araştırmada bu ölçütleri karşılayan yalnızca bir öğrenci olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin ailesiyle görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ailenin araştırmaya katılmayı kabul etmesinin ardından okul yönetimi ve öğrencinin kaydının yapıldığı sınıfın öğretmeniyle beraber sınıftaki diğer öğrencilerin velileriyle de görüşülmüş ve araştırmaya katılım onayı alınmıştır. Araştırmanın gerçekleştirileceği sınıfın belirlenmesinin ardından sınıf öğretmeni ve öğrenci velisiyle görüşülmüş, sınıfta gözlemler yapılmıştır. Birinci dönem yapılan gözlemlerde araştırmanın başlangıcında belirlenen öğrencinin, sınıfta var olan desteklerin dışında ek bir desteğe gereksinim duymadan okuma yazmayı öğrendiği, sınıftaki başka bir öğrencinin ise okuma yazma konusunda sorun yaşadığı görülmüştür. Sınıf öğretmeni ve araştırmacı uygulamanın bu öğrenciyle yapılması konusunda fikir birliğine vararak geçerlik komitesinin ve tez izleme komitesinin onayıyla odak öğrenci değişikliği yapmıştır. Odak öğrencinin değişimiyle beraber uygulamanın ikinci dönem Türkçe derslerinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecine geçmeden önce uygulamanın gerçekleştirileceği odak öğrenci ikinci dönem Türkçe derslerinde gözlemlenmiş, Türkçe ile diğer alanlardaki performans düzeyi de incelenmiş hem bu öğrencinin hem de sınıftaki diğer öğrencilerin okuma yazma performansları değerlendirilmiştir. Ayrıca yeni belirlenen bu odak öğrencinin annesiyle de yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Durum saptama sürecinde yapılan gözlemlerde odak öğrencinin okuma yazma sorunlarıyla beraber dersten kaçma davranışları nedeniyle Türkçe derslerini takip etmekte zorlandığı, sınıf öğretmenin Türkçe derslerinde odak öğrenciyle ilgilenme fırsatı bulamadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmeniyle araştırmacı odak öğrencinin yaşadığı bu sorunlara çözüm bulabilmek amacıyla destek eğitim hizmetlerinden sınıf içi yardım modelinin daha yararlı olacağını düşünmüş, geçerlik ve tez izleme komite üyelerinin de görüşleri alınarak sınıf içi yardım modelinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Uygulama sürecinde durum saptama sürecinde elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilecek eylemler planlanarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu aşamada araştırmacı sınıf içi yardım sunan yardımcı öğretmen rolünü üstlenerek Türkçe derslerinde odak öğrenciye akademik destek sunmuştur. Türkçe ders etkinliklerinde

sunulan akademik destekler üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada Türkçe ders etkinlikleri sırasında araştırmacı odak öğrencinin ders boyunca yanında bulunarak Türkçe ders etkinliklerini sürdürmesine yardımcı olmuştur. İkinci aşamada araştırmacı odak öğrencinin yanından ayrılmış ancak öğrenciye her an yardım sunabilecek bir mesafede bulunmuştur. Bu aşamada araştırmacı odak öğrencinin yakınında bulunarak ders çalışmaları sırasında izlemiş, odak öğrencinin yardım talep ettiği ya da yardım talep etmese de gereksinim duyduğunu gözlemlediği durumlarda yardım sunmuştur. Ayrıca odak öğrencinin ders etkinliklerini takip ederken zorlandığı konularda (ders kitabından uygun sayfayı bulma, tahtadaki yazıyı okuma gibi) sıra arkadaşından da destek alması sağlanmıştır. Üçüncü aşamada ise araştırmacı odak öğrencinin yanından daha fazla uzaklaşmış ve yalnızca yardım talep ettiği zamanlarda destek sunmuştur. Sınıfta sunulan akademik destek aşamaların belirlenmesinde odak öğrencinin okuma ve yazma beceri alanlarındaki gelişimiyle davranış sorunlarının azalarak ders etkinlikleriyle ilgilenme ve odaklanma süresindeki artış etkili olmuştur.

Uygulama sonrası izleme süreci sınıftaki tüm öğrencilerin okuma ve yazma performansı tekrar değerlendirilmiş, uygulamanın odak öğrencinin gelişimine katkısı diğer öğrencilerin performans düzeyleriyle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmeni ve odak öğrencinin annesiyle uygulama sürecine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca 1. sınıfın son haftası ile 2. sınıfın ilk döneminde sınıf içi gözlemler gerçekleştirilerek odak öğrencinin sınıf içi destek sunulmadığı durumu değerlendirilmiştir.

2.1.1.1. Odak alanın belirlenmesi

Eylem araştırmasında en önemli faktör, uygulamadaki bir problemi çözme ihtiyacıdır (Cresswell, 2012). Araştırma konusu bir öğretim yönteminin değerlendirilmesi, bir sorunun tanımlanması veya araştırmacının ilgili alanına göre belirlenebilir (Johnson, 2005). Araştırmacıyı tez çalışma konusuna getiren süreç araştırmacının lisans eğitimini tamamladıktan sonra yurt dışında bir okulda çalışma deneyimiyle başlamış, yüksek lisans eğitimi sürecinde aldığı dersler, özel eğitim sınıf öğretmeni olarak mesleki deneyimi ve araştırmacının tez çalışmasına başlamadan bir yıl önce yaptığı gözlemlerle devam etmiştir. Bu konu seçimi süreci danışmanının yönlendirmesi ve alanyazın taramasıyla son halini almıştır.

Araştırmacının araştırma konusuna yönelmesini sağlayan unsurlardan biri mesleki deneyimi olmuştur. Araştırmacı lisans eğitimini tamamladıktan sonra Avrupa Birliği Comenius Programı kapsamında Finlandiya’da bir devlet okulunda yaklaşık sekiz ay süresince gözlem yapma ve aynı okulun bir özel eğitim sınıfında öğretmen yardımcısı olarak çalışarak aynı sınıfta görev yapan diğer öğretmenlerle birlikte çalışma deneyimi kazanmıştır. Araştırmacının bir diğer deneyimi ise özel bir kurumda özel eğitim sınıf öğretmeni olarak çalışırken destek eğitim verdiği bir öğrencisine okuma yazma öğretme ve bu öğrencisinin sınıf öğretmeniyle iş birliğiyle süreci devam ettirebilme deneyimi olmuştur. Araştırmacı bu süreçte her hafta sınıf öğretmenine sınıfta öğrenciyle yapabileceği çalışmaları içeren bir dosya hazırlayarak bazen kendisine doğrudan, bazen de rehber öğretmen aracılığıyla ulaştırmış ve sınıf öğretmenine yönlendirmelerde bulunmuştur. Yaklaşık üç ay boyunca sürdürülen bu iş birliği sürecinde öğrencinin okuma yazma becerilerinde daha hızlı bir ilerleme kat ettiği gözlemlenmiştir. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği sürecini ve öğrencideki olumlu gelişmeleri görmek araştırmacıda kaynaştırma uygulamalarında iş birliği sağlamanın öğrencinin okuma yazma konusunda ilerleme sağlamasına ilişkin bir bakış açısı kazandırmıştır.

Mesleki deneyimin yanında araştırmacı 10.04.2017, 11.04.2017 ve 12.04.2017 tarihinde hem “Okul ve Kurum Deneyimi” dersi kapsamında lisans öğrencilerini gözlemlemek hem de tez çalışma konusuna karar vermek üzere bir ilkokulda zihin yetersizliği olan bir öğrencinin bulunduğu bir üçüncü sınıfta üç gün boyunca ikişer saat gözlem yapmıştır. Bu gözlemler kapsamında gözlemlenen öğrencinin derslere yeterince katılmadığı, öğretmenin ise öğrenciyle yeterince ilgilenme fırsatı olmadığı görülmüştür. Bu durum araştırmacıda akademik becerilerin öğretiminde sınıf içi yardımın bir ihtiyaç olabileceği fikrini oluşturmuştur.

Araştırmacı öğretmenlik sürecinde edindiği deneyim ve yaptığı gözlemler nedeniyle kaynaştırma uygulamalarında çalışmalara ilgi duymuştur. Araştırmacının sınıf öğretmenliği mezunu olması nedeniyle okuma ve yazma alanındaki öğretim yeterliliği göz önüne alınarak araştırmacının tez uygulama sürecindeki tez danışmanı Prof. Dr. Atilla Cavkaytar araştırmacıyı kaynaştırma uygulamalarında okuma yazma alanına yönlendirmiştir. Yapılan alanyazın incelemesinde zihin yetersizliği olan öğrencilerle okuma ve yazma becerilerinin öğretimi ve geliştirilmesine yönelik ülkemizde sınırlı düzeyde araştırmaya rastlanmıştır. Ayrıca ilkokul birinci sınıf düzeyinde kaynaştırma

uygulamalarında ve sınıf içi yardım konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Alanyazın incelemesinde araştırmacının mesleki deneyimi ve yaptığı gözlemler neticesinde ilkokul birinci sınıf Türkçe derslerinde özel gereksinimli öğrencilere destek sunulmasıyla ilgili hem araştırma hem de uygulama gereksinimi olduğu görülmüş ve çalışmanın odak alanı olarak belirlenmiştir.

Çalışma konusunun belirlenmesinin ardından durum saptama sürecine ilişkin veriler toplanmaya başlanmıştır. Durum saptama aşamasında araştırma ölçütlerini sağlayan bir öğrenci bulabilmek için Marmara Bölgesi'nde yer alan bir ilçedeki ilkokullar, özel eğitim kurumları ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi'yle iletişime geçmiştir. Araştırmaya uygun yalnızca bir öğrenci olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin velisiyle görüşülerek çalışmaya onay alınmıştır. Öğrencinin kaydolduğu okulun müdürü, sınıf öğretmeni, öğrencinin velisinin; eğitim-öğretim dönemi başladıktan sonra ise sınıftaki diğer öğrencilerinin velilerinin çalışmaya katılmayı kabul etmeleriyle birlikte araştırmanın gerçekleştirileceği sınıf belirlenmiştir. Ancak durum saptama aşamasında yapılan gözlemlerde başlangıçta belirlenen öğrencinin birinci dönemin sonunda ek bir desteğe gereksinim duymadan okuma ve yazmayı öğrenmesi ve sınıfta okuma yazma becerilerinde sorun yaşayan başka bir öğrencinin belirlenmesiyle araştırmanın odak öğrencisi bu yeni öğrenci olarak belirlenmiş, araştırmanın uygulama aşamasının ikinci dönem Türkçe derslerinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. İkinci dönem Türkçe derslerinde yapılan gözlemlerde öğrencinin okuma ve yazma sorunlarının yanında, dersten kaçma davranışları gösterdiği, bazen ders yönergelerini anlamakta zorlandığı, ders çalışmalarını yetiştiremediği belirlenmiş; sınıf öğretmenin Türkçe dersleri esnasında öğrencinin bu sorunlarına yeterli çözümler geliştiremediği görülmüş ve belirlenen bu sorunlara yönelik sınıf içi yardım uygulamaları yapılması kararlaştırılarak bu yönde uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

2.1.1.2. Verilerin toplanması

Eylem araştırmasının amacı, toplanan veriler aracılığıyla sınıf ortamına dair bazı unsurları anlayabilmek ve iyileştirmeler yapabilmektir (Johnson, 2005). Eylem araştırmasında veriler farklı kaynaklardan elde edilebilir. Veriler görüşme, katılımlı gözlem, belge incelemesi, görüntü ve ses kayıtları, günlük ve alanyazın taramasıyla toplanabilir (Stringer, 2008).

Araştırmanın durum saptama, uygulama ve uygulama sonrasındaki sürecinde araştırma verileri farklı veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Bunun için veriler görüntü kayıtları, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, saha notları, araştırmacı günlükleri ve değerlendirme araçlarıyla toplanmıştır. Toplanan veriler araştırma süreci boyunca düzenli olarak kayıt altına alınmış, veriler araştırmacının diz üstü bilgisayarının hafıza alanının yeterli olmaması nedeniyle 2 TB bir hard disk'e kaydedilmiş, ayrı bir hard disk'e yedeklenmiştir. Araştırma verileri toplanmadan önce Anadolu Üniversitesi Etik Kurul onayı (EK-1), İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzni (EK-2), okul müdürü (EK-3), sınıf öğretmeni (EK-4), odak öğrenci velisi (EK-5) ve diğer öğrenci velilerinden (EK-6) yazılı ve sözlü izin alınmıştır. Ses ve görüntü kayıtları alınmadan önce tüm katılımcıların izinleri alınmıştır.

Durum saptama sürecinde mevcut odak öğrenciyi belirlemek, belirlenen odak öğrencinin Türkçe dersindeki gereksinimlerini belirlemek, Türkçe derslerinin nasıl yürütüldüğünü anlayabilmek ve hangi alanlarda destek sunulabileceğini belirlemek amacıyla sınıf öğretmeni ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, saha notları ve araştırmacı günlükleri tutulmuş ve Türkçe dersleri görüntü kaydına alınmıştır. Uygulama sürecinde durum saptama sürecinde belirlenen gereksinimlere paralel olarak uygulama planlanmıştır. Süreç içindeki gelişme ve gereksinimlere göre yeni eylem planları geliştirilerek uygulanmıştır. Tüm uygulamalar görüntü ve ses kaydıyla kayıt altına alınmıştır. Süreç içinde sınıf öğretmeni ve geçerlik komitesiyle toplantılar gerçekleştirilmiştir. Ders sürecinde öğrenci ürünleri toplanmıştır. Uygulama sonrasındaki süreçte öğrencinin uygulama sürecinde edindiği kazanımları ne düzeyde sürdürebildiğini gözlemlemek amacıyla gözlemler yapılmış, tüm gözlemler kayıt altına alınmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni ve öğrencinin velisiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tüm öğrencilerin okuma ve yazma performansları değerlendirilmiştir.

2.1.1.3. Verilerin çözümlenmesi ve analizi

Eylem araştırmasını temel amacı araştırma sürecinde elde edilen verilerden yararlanarak etkili seçimler yapmaktır. Eylem araştırmasında veriler gerçekte olan biten durumu daha iyi anlamak için kategorilendirilir (Johnson, 2005). Bu çalışmada süreç içinde toplanan verilerin yoğunluğu nedeniyle görüntü kayıtları günlük olarak özetlenip önemli olabilecek noktalar not alınarak makro analizleri yapılmış ve geçerlik

komitesiyle yapılan toplantılarda gözden geçirilmiştir. Geçerlik komitesi toplantılarında uygulama sürecinde karşılaşılan problemler, problemlerin nedenleri ve problemlerin çözümüne dönük öneriler üzerinde durulmuştur. Verilerin hem toplanırken hem de toplanmasının ardından nasıl analiz edildiği “2.5. Verilerin Analizi” başlığında detaylı şekilde açıklanmıştır.

2.1.1.4. Eylem planının geliştirilmesi

Araştırmanın uygulama sürecinde eylem araştırmasının diyalektik döngüsü çerçevesinde adımlar izlenmiştir. Eylem döngüsünün ilk aşamasında sınıf içi yardım uygulamasında ve sınıf içi yardımla Mert’e okuma yazma çalışmalarında sunulacak desteklerde hangi iyileştirmelerin yapılabileceği, süreç içinde bu alanlarda karşılaşılan sorunlar belirlenmiştir. İyileştirme yapılacak alanlar sınıf öğretmeniyle yapılan yansıtıcı değerlendirmede veya geçerlik komitesiyle gerçekleştirilen genel değerlendirmelerde belirlenmiştir. Ardından iyileştirilmesi kararlaştırılan alanlara ve belirlenen sorunlara yönelik eylem planları geliştirilmiştir. Eylem planları bazı durumlarda sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen yansıtma toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanıp geçerlik komitesiyle paylaşılmış, bazı durumlardaysa geçerlik komitesinde alınan kararların sınıf öğretmeniyle paylaşılıp son halinin verilmesi şeklinde geliştirilmiştir. Eylem planına son halinin verilmesinin ardından sınıf ortamında uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Uygulama süreci hem sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen yansıtıcı değerlendirmeye, hem de geçerlik komitesiyle değerlendirilmiştir. Yansıtıcı değerlendirmede, yapılan uygulamaya ilişkin öğretmenle ilk iki hafta boyunca teneffüslerde günlük olarak, üçüncü haftadan itibaren ise öğle aralarında, teneffüslerde veya okul çıkış saatlerinde haftalık kısa değerlendirmeler şeklinde gerçekleştirilmiş, bir sonraki güne veya haftaya ilişkin uygulamanın aynı şekilde sürdürülmesi veya karşılaşılan durumlara ilişkin çözümler düşünülerek yeni eylem kararları alınmıştır. Genel değerlendirmede ise uygulama sürecindeki gelişmeler geçerlik komitesiyle paylaşılarak uygulamanın benzer şekilde sürdürülmesi veya geçerlik komitesinin önerileriyle yeni eylem kararları alınmıştır. Eylemler öğretmenle gerçekleştirilen yansıtıcı değerlendirmeler ve geçerlik komitesiyle belirli aralıklarla gerçekleştirilen genel değerlendirmeler çerçevesinde şekillenmiş, süreç uygulama tamamlanana kadar bu şekilde sürdürülmüştür. Araştırmanın eylem döngüsü Şekil 2.2’de sunulmuştur.



Şekil 2.2. Araştırmanın uygulama süreci eylem döngüsü

Araştırmanın uygulama sürecinde sınıf içi yardım uygulamasının iyileştirilmesi, Mert'e okuma yazma alanında sunulan desteklerle ilgili eylem döngüleri Şekil 2.2'de gösterildiği şekilde gerçekleştirilmiştir. Bunlardan biri yazma çalışmalarında materyal uyarlaması ile ilgili olmuştur. Mert'in ders kitabındaki yazma çalışmalarında kitapta yazma alanını kullanmayla ilgili sorun yaşadığı görülmüştür. Mert'in ders kitabında tek satır halinde verilen yazma alanını doğru şekilde kullanamadığı ve harflerin büyüklüklerini ayarlamakta güçlük yaşadığı sınıf içi yardımlar esnasında araştırmacının dikkatini çekmiştir. Bunun üzerine 28.03.2018 tarihindeki geçerlik komitesi toplantısında arkası yapışkanlı kılavuz çizgili sayfalar hazırlanması, bu sayfaların Mert'in ders kitabında yazma alanlarına yapıştırılarak kılavuz çizgili alana yazmasının sağlanması kararı alınmıştır. Bu karar doğrultusunda araştırmacı kılavuz çizgili alanın hazırlanması ve derste hangi etkinliklerde ve ne zaman bu alanların kullanılabileceğini içeren bir eylem planı hazırlayarak aynı gün sınıf öğretmeniyle WhatsApp'tan paylaşmıştır. Sınıf öğretmeninden uygun görüş alındıktan sonra araştırmacı aynı gün

içinde kılavuz çizgili bir defterden kırtasiyede arkası yapışkanlı olacak şekilde fotokopi çektirmiş ve ertesi günkü dersten itibaren Türkçe dersinde bu çizgili alanları Mert'in Türkçe Ders Kitabı'ndaki ilgili yazma alanına yapıştırmaya başlamıştır.

03.04.2018 tarihinde gerçekleştirilen yansıtma toplantısında yapılan materyal uyarlaması değerlendirilmiş, Mert'in yazı düzenini sağlama konusunda ilerleme kat etmesine katkı sunduğu hem sınıf öğretmeni hem de araştırmacı tarafından dile getirilmiş ve uygulamanın devam ettirilmesi kararı alınmıştır. Uygulama sürerken Mert zaman içinde bu kılavuz çizgili alanın kitabına yapıştırılmasını istemediğini, diğer arkadaşları gibi kitapta yazma için boş bırakılan alana yazmak istediğini dile getirmiştir. Bunun yanında ders kitabında yapılan incelemede Mert'in yazma çalışmalarında da ilerleme kat ettiği, kitaptaki yazma alanlarını daha düzenli kullandığı görülmüştür. 19.04.2018 tarihindeki yansıtma toplantısında materyal uyarlamasının sonlandırılması gündeme getirilmiştir. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni Mert'in ders kitabındaki yazma alanını daha düzenli kullandığı konusunda görüş birliğine varmış ve materyal uyarlamasına yönelik gerçekleştirilen bu eylemin sonlandırılması kararı alınmıştır. Araştırmacı 25.04.2018 tarihindeki geçerlik komitesi toplantısında komite üyelerini Mert'in gelişimiyle ilgili ders kitabından örnekler göstererek bilgilendirmiş ve sınıf öğretmeniyle alınan kararı açıklamıştır. Komite üyelerinin bu konuda uygun görüş bildirmesiyle materyal uyarlamasına dönük eylem uygulaması sonlandırılmıştır.

2.2. Ortam

Araştırma, Marmara Bölgesi'nde yer alan bir ilçede yer alan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet ilkokulunda yer alan bir birinci sınıfta yürütülmüştür. Bu bölümde araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokula genel bir bakış yapılacaktır. Okulun fiziksel ortamı, genel yapısı ve uygulamanın gerçekleştiği sınıfa ait fiziksel veriler sunulacaktır.

2.2.1. Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulun fiziksel özellikleri

Okul biri ana sınıfı dersliği olmak üzere 33 derslik, bir kütüphane, birçok amaçlı salon, bir rehberlik hizmeti odası, bir müdür, iki müdür yardımcısı odası, bir destek eğitim odası, bir öğretmenler odası, bir kantin, bir hizmetli odası ve her katta bulunan personel ve öğrenci lavaboları olmak üzere dört katlı bir binadan oluşmaktadır. Binada ayrıca bir asansör bulunsa da bu asansör çalışmadığı için kullanılamamaktadır.

Okulun binası bir bahçe içinde bulunmaktadır. Bahçede bir serbest dolaşım alanı, bir basketbol sahası ve güvenlik bekçi kabini bulunmaktadır. Okul bahçesinin iki giriş kapısı bulunmaktadır. Giriş kapılarından birinin hemen yanında güvenlik bekçi kabini yer almaktadır. Dışarıdan okul bahçesine giriş çıkışlar sabah okul giriş saati ile öğleden sonra çıkış saatleri dışında bu giriş kapısından yapılmaktadır. Okul bahçesinin diğer giriş kapısı yalnızca okul giriş ve çıkış saatlerinde açılmakta, bunun dışındaki zamanlarda kilitli tutulmaktadır. Öğrenciler ve okulda çalışan öğretmen ve diğer görevliler dışında okula gelenler güvenlik bekçi kabini bulunan güvenlik görevlisinin izniyle kimliklerini bırakarak okula giriş yapabilmektedirler. Araştırmacı 24.09.2017 tarihine kadar okula her girişte nüfus cüzdanını güvenlik görevlisine bırakarak okula giriş yapmıştır. Okul müdürü araştırmacıya okula girişte artık kimliğini bırakmasına gerek olmadığını “Hocam artık siz de bu okulun bir öğretmenisiniz. Girişte kimliğinizi bırakmanıza gerek yok. Ben güvenlik görevlimize de bilgi verdim, merak etmeyin” şeklinde ifade etmiş, 30.09.2017 tarihinden itibaren okula doğrudan giriş yapabirmiştir. Araştırmacı bu şekilde okulda kabul gördüğü ve okulun bir üyesi olarak kabul edildiği izlenimi edinmiştir (Araştırmacı günlüğü, 30.09.2017).

Okul binasının üç ayrı giriş kapısı bulunmaktadır. Girişlerden biri ana sınıfı dersliğine yapılmaktadır ve okulun batı cephesinde, güvenlik bekçi kabininin arkasında yer almaktadır. Okul binasının diğer iki giriş kapısı ise Görsel 2.1’de görüldüğü gibi okulun kuzey cephesinin sağ ve sol kısımlarında yer almaktadır.



Görsel 2.1. Okul binasının bahçeden görünümü

Uygulama, okul binasının giriş katındaki bir birinci sınıfta gerçekleştirilmiştir. Okulun giriş katında Görsel 2.2.’de görüldüğü üzere okulöncesi dersliği, beş adet birinci

sınıf ve bir adet ikinci sınıf dersliği, kantin ve hizmetli odası yer almaktadır. Okulun en küçük yaş grubu olan okulöncesi ve birinci sınıf öğrencilerinin merdivenden düşme riski ve bu öğrencilerin velilerinin sınıflara sık gelmesi nedeniyle bu sınıflar okulun giriş katında yer almaktadır. Ayrıca bir ikinci sınıf öğretmenin sağlık sorunlarından kaynaklı olarak merdiven inip çıkmakta zorlanması nedeniyle bu sınıf da yine giriş katında bulunmaktadır. Okulun giriş katındaki derslik sayısının yetersiz olması nedeniyle iki adet birinci sınıf ikinci katta yer almaktadır (Araştırmacı günlüğü, 18.09.2018).



Görsel 2.2. 1 – B sınıfının bulunduğu 1. katın koridor görünümü

2.2.2. Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulun genel özellikleri

Araştırmanın yapıldığı dönemde okulda yedi adet birinci, sekizer adet ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf bulunmaktadır. Okulda 31 sınıf, iki İngilizce, bir din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ile bir okul müdürü, iki müdür yardımcısı, üç hizmetli, iki kantin görevlisi ve bir güvenlik görevlisi görev yapmaktadır. Okulda toplam 928 öğrenci bulunmaktadır.

Okulda hafta içi her gün 09.00 – 14.40 saatleri arasında eğitim verilmektedir. 09.00- 12.30 saatleri arasında dört ders, 13.10 – 14.40 saatleri arasında ise iki ders yapılmakta; 12.30- 13.10 arasında öğle arası molası verilmektedir. Okulda herhangi bir yemekhane bulunmamakta ve yemek hizmeti verilmemektedir. İsteyen öğrenciler veli ve okul izniyle öğle arasında okul dışına çıkabilmektedirler (Araştırmacı günlüğü, 19.09.2017).

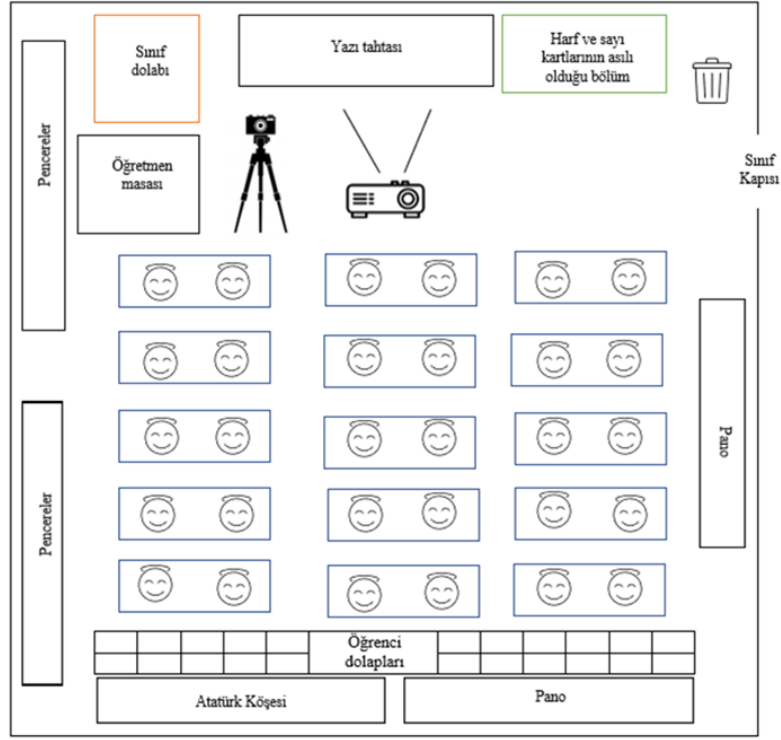
01.11.2017 tarihine kadar ders ve teneffüs saatlerini bildiren okul zili uygulaması kullanılmış, bu tarihten itibaren eğitim-öğretim yılı sonuna kadar okul zili kullanılmamıştır. Ders başlangıçları için katlarda ve bahçede görev yapan nöbetçi

öğretmenler flama sallayarak öğrencileri uyarmakta, 40 dakikalık ders bitiş saatlerinde öğretmenler öğrencilere ders sonunda duyuru yapmaktadırlar (Araştırmacı günlüğü, 01.11.2017).

Araştırmanın gerçekleştirildiği okula yaşça kayıt hakkı elde eden birinci sınıf öğrencilerinin kaydı Millî Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 11. Maddesine göre ulusal adres veri tabanındaki yerleşim yeri adres bilgileri esas alınarak e-Okul sistemi üzerinden otomatik olarak gerçekleştirilmiştir. Okul müdürü ve bazı öğretmenlerle veliler okulun bulunduğu konum, öğrencilere sunduğu sosyal olanaklar, öğrencilerin sportif faaliyetlerdeki ve mezunlarının Liselere Geçiş Sınavı'ndaki başarıları nedeniyle kayıt talebinin fazla olduğunu, bu amaçla bazı ailelerin çocuklarının kayıtlarını bu okula yaptırabilmek için adres değişikliği yaptığını ifade etmişlerdir (Araştırmacı günlüğü, 18.09.2017). Okulun öğrenci mevcudunun ilçedeki en yüksek okullardan biri olması da bu durumu doğrulamaktadır. 28.08.2017 tarihinde kurayla birinci sınıf öğretmenlerinin sınıf şubeleri ve derslikleri belirlenmiştir. Okul kaydı yapılan birinci sınıf öğrencilerinin sınıf şubeleri ise 29.08.2017 tarihinde okul bahçesinde yapılan ve velilerin katılımıyla gerçekleştirilen ayrı bir kurayla belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 18.09.2017).

2.2.3. Sınıfın fiziksel özellikleri

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf okulun giriş katında, okul binası ana giriş kapısının karşısında, merdivenlerin yanındaki ilk derslikte yer almaktadır. Sınıf yaklaşık 36 m² büyüklüğündedir. Sınıf duvarları yerden 90 cm yüksekliğe kadar turuncu, kalan kısmı sarı renktedir. Zemin 33x33 cm boyutlarında 323 karodan oluşmaktadır. Sınıfın krokisi Şekil 2.3'te gösterilmektedir.



Şekil 2.3. Sınıf krokisi

Sınıfta Görsel 2.3'te görüldüğü gibi üzerine masa örtüsü serilmiş, 109x39 cm boyutlarında arka arkaya beşerli şekilde üç sıra halinde dizilmiş 15 adet ikili okul sırası bulunmaktadır. Öğrencilerin yönü tahtaya dönük şekilde, sıralarda ikili olarak oturmaktadırlar.

Sınıfta 127x185 cm boyutlarında beyaz yazı tahtası (Görsel 2.4) bulunmaktadır. Sınıf kapısının hemen girişinde, tahtanın sağ yanında bir metre uzunluğunda tahta bir cetvel ve harf kartlarının asılı olduğu üst üste sıralanmış ipler bulunmaktadır. Birinci dönemde her harfin ve sayının öğretiminin ardından sınıf öğretmeni ilgili harfin ve sayının yazılı olduğu kartı asmıştır (Görsel 2.5). İkinci dönem derslerde bu kartlar kullanılmasa da asılı kalmaya devam etmiştir. Tahtanın üzerinde, tahtayı ortalayacak şekilde soldan sağa doğru İstiklal Marşı, Atatürk Portresi ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nin yer aldığı 60x41 cm boyutlarında üç çerçeve ve bu Atatürk portresinin üzerinde 20x30 cm boyutlarında Türk bayrağının olduğu bir çerçeve bulunmaktadır. Tahtanın altında bir adet priz, sol üst hizasında ise saat bulunmaktadır. Prizde projeksiyon cihazının fişi sürekli takılı olarak durmaktadır.



Görsel 2.3. *Sınıf iç mekân görünümü*



Görsel 2.4. *Sınıfta bulunan yazı tahtası*



Görsel 2.5. *Harf panosu*

Tahtanın sol yanında, duvara yaslı şekilde konumlandırılmış bir sınıf kitaplığı bulunmaktadır. İki kattan oluşan bu kitaplığın üst katı cam kapaklıdır ve içinde hikâye kitapları, ek kaynaklar ve boş yazı defterleri bulunmaktadır. Öğrenciler ikinci dönemden itibaren bu kitapları ödünç alarak evde okumakta ve en geç bir hafta içinde geri getirmektedirler. Üst katta bulunan ek kaynaklar öğrencilere Türkçe ve Matematik derslerinde verilen ödevler için kullanılmaktadır. Boş yazı defterleri ise ders esnasında defteri yırtılma, ıslanma gibi nedenlerle hasar gören öğrencilere ve maddi sıkıntılar yaşayan öğrencilere gereksinim durumunda verilmektedir. Kitaplığın birinci ve ikinci katı arasındaki bölümde iki adet çekmece bulunmaktadır. Bu çekmecede sınıf öğretmeni tarafından gereksinim duyan öğrencilere verilmek üzere kırtasiye malzemeleri, sınıfta bulunmuş silgi, düğme gibi çeşitli eşyalarla projeksiyon cihazı kumandası bulunmaktadır. Kitaplığın alt katı ahşap kapaklıdır ve içinde A4 kağıtları ve öğretmen

tarafından kullanılan çeşitli kaynaklar ve ders araçları bulunmaktadır. Kitaplığın üzerinde bir karton kutu yer almaktadır. Bu karton kutunun içinde matematik dersinde kullanılan araç gereçler, atlama ipi ve iki adet plastik top bulunmaktadır. Kitaplığın sağ tarafında bir raf yer almaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenin gereksinim halinde kullandığı ıslak mendil ve peçete bu rafta durmaktadır. Rafın altında 70 cm yükseklikte bir geri dönüşüm kutusu ve rafla sınıf tahtası arasında, rafla aynı hizada ve duvara sabit olarak konumlandırılmış bir kalemlik bulunmaktadır. Bu kalemlikte kırmızı, mavi ve siyah tahta kalemliyle kuru boya kalemli ve kurşun kalemler bulunmaktadır.

Sınıf kitaplığının hemen önünde 120x61 cm genişliğinde, 75 cm yüksekliğinde bir öğretmen masası ve sandalyesi bulunmaktadır. Pencerenin altındaki duvara yaslı şekilde konumlandırılmış öğretmen masasının üzerinde, yine aynı konumda Epson L605 marka bir yazıcı bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni yanında getirdiği ASUS marka diz üstü bilgisayarı derste kullanırken bu yazıcının üzerine koymakta, okuldan ayrılırken bilgisayarı yanında götürmektedir. Masanın hemen altında bir priz ve bu prize takılı duran ayrı bir dörtlü priz bulunmaktadır. Yazıcının, sınıf öğretmenin bilgisayarının ve araştırma süresince çekim yapılan kameranın kabloları bu dörtlü prize takılmaktadır.

Öğretmen masasının önünde duvara yaslı şekilde konumlandırılmış masası olmayan bir sıra bulunmaktadır. Araştırmacı uygulama aşamasına geçtiğinde odak öğrenci Mert'in öndeki ilk iki sıraya oturduğu haftalarda zaman zaman bu sıraya oturarak desteğini sürdürmüştür. Araştırmacı ayrıca teneffüste sınıftaki diğer öğrencilerle sınıfta ilgilendiği zamanlarda da çoğunlukla yine bu sırada oturmuştur. Ayrıca araştırmanın durum saptama sürecinde ilk dönem öğretmenlik uygulaması için gelen üç sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi de ders gözlemlerini bu sıraya oturarak gerçekleştirmişlerdir.

Öğretmen masasının yanındaki duvarda, yerden 70 cm yüksekliğinde yan yana altı adet pencere bulunmaktadır. Pencere alt kısmı 57x56 cm boyutunda buzlu, üst kısmı 105x53 cm boyutunda şeffaf camdan oluşmaktadır. Pencere kapatacak boyutta bir güneşlik ve bir tül perde bulunmaktadır. Pencere sınıf öğretmenin projeksiyon kullandığı zamanlarda perdeyle örtülmekte, bunun dışındaki zamanlarda pencereler tül perdeyle kapatılmaktadır. Pencere önünde 50x80 cm boyutlarında ve birer metre arayla iki adet kalorifer bulunmaktadır.

Öğrenci sıralarının arkasında, yerden 78 cm yükseklikte duvara monte edilmiş 40x18 cm boyutlarında, iki katlı, toplam 24 adet bölmenin olduğu bir raf bulunmaktadır.

Her bir raf boşluğu bir öğrenciye aittir ve her raf boşluğunun üzerinde bulunan etikette rafın ait olduğu öğrencinin ismi yazmaktadır. Bu raflarda öğrencilerin okul kitapları bulunmakta, rafta kendine ait bölmesi olmayan öğrenciler ders kitaplarını rafın üzerinde kendilerine belirledikleri bölümlere bırakmaktadırlar. Öğrenciler her dersin başında ilgili dersin kitabını raftan alıp ders bitiminde kitaplarını bu raflara tekrar bırakmakta ve ders kitaplarını eve götürmemektedirler.

Öğrencilerin kitaplarını koydukları rafların hemen üzerinde, duvarın sağ köşesinde bir Atatürk Köşesi ve Atatürk Köşesinin yanında 79x247 cm boyutlarında bir sınıf panosu bulunmaktadır. Panonun üzerinde dört mevsimi temsil eden dört adet ağaç görseli yer almaktadır. Sınıfın en arkasında cam kenarında ve rafın hemen önünde, bir adet sandalye bulunmaktadır. Araştırmacı durum saptama sürecinde sınıftaki video çekimlerini yapmaya başlayana kadar gözlemlerini bu sandalyeye oturarak gerçekleştirmiştir. Ayrıca Mert'in sınıfın sonundaki iki sıraya oturduğu zamanlarda da zaman zaman bu sandalyeye oturmuştur.

Sınıf kapısının olduğu duvarda yerden 2 m yükseklikte 46x80 cm boyutlarında bir cam bulunmaktadır. Camın altında yerden yüksekliği 115 cm olan, 11 cm aralıklarla dizilmiş sekiz adet ikili askı bulunmaktadır. Öğrenciler kışlık montlarını ve okul hırkalarını bu askılara asmaktadırlar. Askının sağ yanında 79x140 cm boyutlarında boş bir pano bulunmaktadır. Bu panoya zaman zaman resim dersinde yapılan çalışmalar asılmaktadır. Sınıf kapısının sağ yanındaki küçük duvar bölümünde bir çöp kutusu ve çöp kutusunun yanında da süpürgeli faraş bulunmaktadır.

Sınıfın tavanında bir giriş çıkıntısı yer almakta ve bu kirişe sabitlenmiş ve tahtaya doğru konumlandırılmış Acer X1110 DLP model bir projeksiyon cihazı bulunmaktadır. Projeksiyon cihazının sağ ve sol kısmında üçer adet olmak üzere toplam altı adet renkli balon bulunmaktadır. Projeksiyon cihazının güç ve bilgisayar bağlantı kabloları tavan ve pencerenin olduğu duvarda yer alan kablo kanalı içinden geçerek gizlenmiştir.

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları sınıf öğretmeni, araştırmanın gerçekleştirileceği okulun ve sınıfın belirlenmesini sağlayan ancak uygulama gerçekleştirilmeyen öğrenci, uygulamanın gerçekleştirildiği odak öğrenci, sınıftaki diğer öğrenciler, odak öğrencinin velisi, araştırmacı, tez izleme komitesi üyeleri ve geçerlik komitesi üyeleridir. Bu bölümde araştırmanın katılımcılarına dair bilgiler sunulacaktır.

2.3.1. Öğrenciler

Araştırmanın uygulama sürecinde hazırlanan eylem planları ağırlıklı olarak odak öğrenciyle gerçekleştirilse de sınıftaki diğer öğrenciler de bu araştırmanın çeşitli aşama ve durumlarında katılımcıları olmuşlardır. Durum saptama ve uygulama sonrası izleme süreçlerinde odak öğrencinin okuma ve yazma performansı sınıf ortalamasıyla karşılaştırılarak belirlenmiştir. Ayrıca odak öğrencinin akran destek durumuna ilişkin gözlemler yapılmıştır. Uygulama aşamasının bazı dönemlerinde sınıf içi yardımlar yalnızca odak öğrenciyle sınırlandırılmamış, sınıftaki diğer öğrencilere de sunulmuştur. Bunun yanında uygulama sürecinde karşılaşılan çeşitli sorunları aşmak amacıyla araştırmacı sınıfın geneline dönük çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu nedenle bölümde hem sınıftaki diğer öğrencilere ve odak öğrencilere ilişkin bilgiler verilecektir.

2.3.1.1. Araştırmanın yürütüldüğü sınıfın öğrencileri

Araştırma bir birinci sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaşları 66 ve 70 ay arasında değişmektedir. Araştırmanın durum saptama sürecinin başında sınıf mevcudu 30 olsa da 19.12.2017 tarihinde sınıfa yeni bir öğrenci daha katılmış ve araştırmanın uygulama sürecinin sonuna kadar sınıftaki öğrenci sayısı 31 olmuştur. Sınıfta 15 kız, 16 erkek öğrenci bulunmaktadır.

Birinci sınıf uyum haftasının son günü olan 15.09.2017 tarihinde saat 12.00’da gerçekleştirilen veli toplantısında tüm velilere araştırmanın genel süreci hakkında bilgi verilmiş, araştırma süresince ses ve görüntü kaydının alınacağı bilgisi verilmiştir. Aileler araştırmanın genel süreci hakkında bilgilendirilirken yardımcı öğretmenlik/asistan öğretmenlik gibi genel ifadeler kullanılmış, uygulamanın yapılacağı öğrenciyi ayrıştırıcı bir dil kullanılmamaya özen gösterilmiştir. Tüm öğrencilerin velileri araştırmaya katılım için onay vermişlerdir. Bazı veliler “Tabi sınıfta bir öğretmen daha olursa iyi olur. Çocuklarımız daha çok küçük, ihtiyaç duyduklarında siz de yardım edersiniz”, “Bu uygulama okulda sadece bizim sınıfımızda mı yapılacak, ne güzel” gibi ifadelerle araştırmaya katılmaktan duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir (Araştırmacı günlüğü, 21.09.2017). Sınıfa daha sonra katılan öğrencinin velisi de araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiş ve diğer velilerden olduğu gibi yazılı ve sözlü izni alınmıştır. Ailelerden izin alınırken öğrencilerin ses ve görüntü kayıtlarının araştırma dışında paylaşılmayacağı, öğrencilerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılacağı ifade edilmiştir.

Sınıfta tanı almış üç öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden biri araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın belirlenmesi için araştırmanın başlangıcındaki ölçütleri sağlayan ancak uygulamanın gerçekleştirilmediği ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olan öğrenci, uygulamanın gerçekleştirildiği hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olan odak öğrenci ve görme sorunu yaşayan bir öğrencidir. Sınıfta yapılan gözlemler, okuma ve yazma performanslarına yönelik yapılan değerlendirmelerde uygulama aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardıma en fazla odak öğrencinin gereksinim duyduğu belirlenmiştir. Diğer iki öğrencinin sınıfta ek bir desteğe gereksinim duymadan Türkçe ders etkinliklerine katıldığı, ders esnasında gerçekleştirilen çalışmaları bağımsız şekilde veya akran desteğiyle tamamlayabildikleri gözlemlenmiş; okuma ve yazma performanslarının sınıf ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde 12.02.2018 tarihinde sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede sınıf öğretmeni de uygulamanın odak öğrenciye yoğunlaştırılması gerektiğini; araştırmanın başlangıcında belirlenen öğrencinin ders esnasında sıra arkadaşından aldığı akran desteğinin öğrenci için yeterli olduğunu, görme sorunu yaşayan öğrencinin ise yalnızca tahtayı görmeyle ilgili bir sorun yaşadığını ve bu sorunu da ön sırada oturarak çözdüğünü, bu öğrencinin Türkçe dersindeki performans düzeyinin sınıftaki en iyi öğrencilerden biri olduğunu ve ders esnasında yardıma gereksinim duymadığını ifade etmiştir.

2.3.1.2. Odak öğrenci

Araştırmanın durum saptama aşamasının başlangıcında, uygulamanın gerçekleştirileceği öğrenciyi belirlemek için aşağıdaki ölçütler belirlenmiştir:

- Öğrencinin birinci sınıfa başlamadan önce zihinsel yetersizlik tanısı almış olması
- Ailesinin araştırmaya katılım onayı vermesi
- Araştırmacının ulaşımını sağlayabilmesi için öğrencinin Marmara Bölgesi'nde yer alan bir ilçe merkezinde veya çevresinde bulunan yerleşim yerlerinden birinde bir okula kayıtlı olması

Yukarıdaki ölçütleri sağlayan bir öğrenci bulabilmek amacıyla Marmara Bölgesi'nde yer alan bir ilçedeki ilkokullar, özel eğitim kurumları ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi'yle iletişime geçilmiştir. Yapılan araştırmada hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış, yaş aralığı 66 – 80 ay arasında olan ve birinci sınıfa başlama olasılığı bulunan üç öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerin kayıtlarının yapılacağı okullar

telefonla aranarak bilgi alınmıştır. Müdür yardımcısıyla yapılan görüşmelerde bu iki öğrencinin velilerinin 1. Sınıf Kayıt Erteleme Dilekçesi verdikleri ifade edilmiştir. Kalan bir öğrencinin ise okul kaydının yapıldığı okul müdürü tarafından ifade edilmiştir. Henüz eğitim-öğretim dönemi başlamadan önce okul müdürünün, sınıf öğretmeninin, öğrencinin velisinin; eğitim-öğretim dönemi başladıktan sonra ise sınıftaki diğer öğrencilerinin velilerinin çalışmaya katılmayı kabul etmeleriyle birlikte araştırmanın bu sınıfta gerçekleştirilmesi ve bu öğrencinin uygulamanın odak öğrencisi olmasına karar verilmiştir. Ancak bu öğrenci birinci sınıfın başlangıcında yaşadığı okuma yazma sorunlarını sınıf dışında aldığı destek eğitim, sınıf içinde ise akran desteğiyle aşarak birinci dönemin sonunda okuma yazma becerilerini kazanmıştır. Birinci dönemin sonunda yapılan değerlendirmede sınıf öğretmenin önerisi, geçerlik komitesi ve tez izleme komitesi üyelerinin onayıyla bu öğrenci ile uygulama aşamasına geçilmemesine karar verilmiştir. Böylece araştırmanın başlangıcında belirlenen öğrenci yalnızca araştırmanın durum saptama sürecinin ilk aşaması olan araştırmanın gerçekleştirileceği okulun ve sınıfın belirlenmesine karar verilmesinde rol oynamıştır. Durum saptamanın ilk aşamasında yapılan gözlem ve değerlendirmelerde sınıftaki başka bir öğrencinin okuma yazmada sorunlar yaşadığı gözlemlenmiş, uygulama Mert kod adı verilen bu öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Mert, 07.07.2011 tarihinde doğmuştur. Birinci sınıfa kadar herhangi bir destek özel eğitim desteği almamış, yalnızca bir yıl anasınıfına gitmiştir. Birinci sınıfa başlamadan yaklaşık bir yıl önce Mert'in davranış sorunları nedeniyle ailesi özel bir klinikte görev yapan bir psikiyatristten destek istemiştir. Bu özel klinikte Mert'e dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı konulmuş ve dikkat eksikliğine yönelik birinci sınıfa başlayana kadar bu ilacı kullanmıştır. Birinci sınıfta ilaç kullanımıyla ilgili psikiyatristin önerisi kararın aileye ve sınıf öğretmenine bırakılması yönünde olmuştur. Sınıf öğretmenin isteğiyle Mert birinci sınıf boyunca dikkat eksikliğine yönelik herhangi bir ilaç kullanmamıştır (19.12.2017, Mert'in annesiyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme). Mert'in dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna ilişkin resmi bir tanı raporu bulunmamaktadır.

01.12.2017 tarihine kadar yapılan gözlemlerde Mert'in Türkçe ders etkinliklerine katılmadığı ve çalışmalarını yapmadığı, derste başını sıraya koyduğu veya kalem açma, tuvalete gitme gibi dersten kaçma davranışlarını sık gösterdiği, okuma ve yazma becerilerinde akranlarından düşük bir performans izlediği görülmüştür. Bu nedenle sınıf

öğretmeni Mert'i 27.11.2017 tarihinde Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne tanılama için yönlendirmiş ve 17.12.2017 tarihinde hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısıyla kaynaştırma uygulaması almasına ilişkin bir eğitsel tanı raporu çıkarılmıştır (EK-7).

Yapılan gözlemler, sınıf öğretmeninin önerisi, geçerlik komitesi ve tez izleme komitesi üyelerinin onayıyla araştırmanın uygulama aşaması Mert ile gerçekleştirilmiştir. Mert'in araştırmanın uygulama sürecinin gerçekleştirileceği odak öğrencisi olarak belirlenme süreci, hem birinci dönem gerçekleştirilen Okuma Yazma dersleri hem de ikinci dönem gerçekleştirilen Türkçe derslerinde sınıf içi yardım almadığı durumla ilgili yapılan gözlem ve değerlendirmelere ilişkin bulgular araştırmanın "Bulgular" bölümünün "Durum Saptama Süreci" başlığında detaylı olarak açıklanmıştır. "Bulgular" bölümündeki görsellerde Mert kırmızı daire içine alınarak gösterilmiştir.

2.3.2. Odak öğrencinin ailesi

Mert ailenin ilk çocuğudur. Birinci sınıfa başlamadan iki ay önce doğmuş bir kız kardeşi vardır. Annesi 30 yaşında, ortaokul mezunu ve ev hanımıdır. Babası 34 yaşında, lise mezunu ve bir elektrik firmasında işçi olarak çalışmaktadır. Ailenin aylık ortalama asgari ücret düzeyinde bir geliri vardır. Evde anne, baba ve iki çocuk olarak yaşamaktadırlar

Araştırmanın uygulama aşamasına geçmeden önce Mert'in annesiyle görüşülmüş ve Mert'in sınıftaki durumu hakkında bilgi verilmiştir. Bunun için Mert'in Türkçe derslerinde alacağı yardımın okuma ve yazma konusunda yaşadığı sorunları aşmasına yardımcı olacağı dile getirilmiştir. Annesi sınıf içi yardım sunulmasından memnun olacağını, kendisinin evde yardımcı olamadığı için ek bir desteğin yararlı bulduğunu belirtmiştir. Araştırma süresince Mert'in ailesiyle iletişim ve iş birliği kurulması gereken durumlarda süreç annesiyle yürütülmüştür. Araştırmada Mert'in annesine Yonca kod adı verilmiştir. Mert'in annesi ile yapılan görüşme ve ev ortamına ilişkin gözlemler "Bulgular" bölümünde detaylı olarak sunulmuştur.

2.3.3. Sınıf öğretmeni

Araştırmada, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında sınıf öğretmeniyle birlikte çalışılmıştır. Sınıf öğretmeni 48 yaşındadır. Evli ve üç çocuk babasıdır. 24 yıldır Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

18 yıldır aynı okulda almaktadır. Sınıf öğretmeni meslek yaşamı süresince toplam altı kez birinci sınıf okutmuştur. Sınıf öğretmeni daha önce özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Sınıf öğretmeni görevi süresince sınıfında kaynaştırma uygulaması yapmadığını ancak daha önce tanısı olmayan ancak öğrenme sorunları olduğunu düşündüğü bir öğrencisiyle çalışma deneyimi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bir yıl da başka bir sınıftaki hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenciye destek eğitim verdiğini ifade etmiştir (23.10.2017 tarihinde öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme).

06.09.2017 tarihinde birinci odak öğrencinin belirlenmesiyle birlikte aynı gün araştırmacı okul müdürüne odak öğrencinin kaydının yapıldığı sınıfın öğretmeniyle tanışmak istediğini belirtmiştir. Okul müdürü sınıf öğretmeniyle görüşüp onayını aldıktan sonra araştırmacıya sınıf öğretmenin telefon numarasını vermiştir. Araştırmacı 07.09.2017 tarihinde sınıf öğretmenini telefonla arayarak tanışmıştır. Araştırmanın durum saptama ve uygulama aşamalarında yapılması planlanan uygulamalardan ve bu uygulamaların kayıt altına alınacağından bahsetmiş ve sınıf öğretmenin araştırmaya katılma konusunda istekli olup olmadığını sormuştur. Sınıf öğretmeni araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu dile getirmiştir. Birinci sınıf öğrencilerine yönelik uyum haftasının ilk günü olan 11.09.2017 tarihinde saat 13.00’da sınıf öğretmeniyle yüz yüze görüşerek bir toplantı yapılmış ve sınıf öğretmenin araştırma süreciyle ilgili soruları yanıtlamıştır. Sınıf öğretmeni bu toplantıda da çalışmaya katılma konusunda istekli olduğunu tekrarlamıştır.

Araştırma süreci boyunca sınıf öğretmeniyle iş birliği halinde çalışılmış, odak öğrenciler ve sınıftaki diğer öğrencilerle ilgili kararlar ortak olarak alınmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenin rolü sınıfın geneline sunulan Türkçe derslerini yürütmek ve odak öğrenciyle sınıf dışındaki destek eğitim çalışmalarını sürdürmek olmuştur. Araştırmada sınıf öğretmenine Mehmet kod adı verilmiştir. Sınıf öğretmeniyle araştırma süresince zaman zaman yansıtma toplantıları yaparak araştırma süreci genel olarak değerlendirilmiş, uygulama sürecinde gerçekleştirilen eylemler değerlendirilerek uygulanan eylem planına devam edilmesi veya gerekli durumlarda yeni eylem kararları alınmıştır. Yansıtma toplantılarında alınan kararlardan bir örnek EK-18’de sunulmuştur. Sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen yansıtma toplantılarına ilişkin bilgiler Tablo 2.1’de gösterilmektedir.

Tablo 2.1. Sınıf öğretmeni ile uygulama sürecinde gerçekleştirilen yansıtma toplantılarına ilişkin bilgiler

Sıra No	Tarih	Katılımcılar	Yer	Süre
1	14.03.2018	Sınıf öğretmeni ve araştırmacı	Öğretmenler odası	00:28:44
2	27.03.2018	Sınıf öğretmeni ve araştırmacı	Öğretmenler odası	00:18:02
3	03.04.2018	Sınıf öğretmeni ve araştırmacı	Okul bahçesi	00:22:13
4	10.04.2018	Sınıf öğretmeni ve araştırmacı	Araştırmanın yürütüldüğü sınıf	00:27:49
5	16.04.2018	Sınıf öğretmeni ve araştırmacı	Rehber öğretmen odası	01:01:48
6	19.04.2018	Sınıf öğretmeni ve araştırmacı	Öğretmenler odası	00:29:36
7	25.04.2018	Sınıf öğretmeni ve araştırmacı	Araştırmanın yürütüldüğü sınıf	00:33:19
8	10.05.2018	Sınıf öğretmeni ve araştırmacı	Araştırmanın yürütüldüğü sınıf	00:32:57

2.3.4. Araştırmacı

Araştırmacı bir devle üniversitesinin Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Lisans eğitimi Sınıf Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Lisans eğitimi esnasında “Okuma Yazma Öğretimi” ve “Türkçe Öğretimi” dersleri almıştır. Araştırma görevliliğinden önce bir yıl zihinsel engelliler sınıf öğretmeni olarak özel bir kurumda çalışmıştır. Odak alanın belirlenmesi başlığında detaylarının sunulduğu gibi, bu sırada kaynaştırma uygulamasına devam eden zihin yetersizliği olan bir öğrenciye bir dönem boyunca haftada iki saat okuma yazma konusunda destek eğitim vermiş, bu eğitimi öğrencinin sınıf ve rehber öğretmenleriyle eşgüdümlü şekilde yürütmüştür.

Araştırmacı 2009-2010 yılları arasında yaklaşık sekiz ay Avrupa Birliği Comenius Programı'yla Finlandiya'da bir devlet okulunda görev yapmıştır. Burada genel ve özel eğitim sınıflarında yardımcı öğretmen olarak çalışmış, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleriyle eşgüdümlü çalışma deneyimi kazanmıştır.

Araştırmacı doktora ders sürecinde “Nitel Araştırma Yöntemleri” ve “Eylem Araştırması” derslerini almış; “Nitel Veri Toplama Süreci ve Nvivo” eğitimlerine katılmıştır. Ayrıca araştırma öncesinde 2016-2017 Bahar Dönemi'nde “Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları” dersi kapsamında haftada bir gün araştırmanın yürütüldüğü okulda öğretmen adaylarının gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Bu gözlemler esnasında okul müdürü ve müdür yardımcılıyla okuldaki bazı öğretmenlerle tanışma

ve okulla ilgili gözlemler yapma fırsatı bulmuştur. “Bulgular” bölümündeki görsellerde araştırmacı yeşil daire içine alınarak gösterilmiştir.

2.3.5. Geçerlik komitesi

Araştırmanın durum saptama aşamasından uygulama sonuna kadar elde edilen verilere göre durumları tartışarak uygulama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilecek eylem planları konusunda araştırmacıya yol gösterici olarak bilgilendirmeyi sağlayacak bir “Geçerlik Komitesi” oluşturulmuştur. Komitede araştırmacının dışında araştırmacıyla aynı fakültede görev yapan nitel araştırmalar konusunda bir uzman, bir özel özel eğitim alan uzmanı ve okuma yazma öğretimi konusunda bir uzman öğretim elemanı yer almaktadır.

Geçerlik komitesi üyelerinden biri bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Lisansüstü düzeyde “Nitel Araştırma Yöntemleri” dersini yürütmektedir. Ayrıca daha önce özel eğitim alanında eylem araştırması olarak yürütülmüş bir doktora tezinde geçerlik komitesi üyesi olarak yer almıştır. Bir diğer geçerlik komitesi üyesi bir devlet üniversitesinde Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesidir. Doktora tez çalışmasını bir özel eğitim okulunda teknoloji entegrasyonu sürecini eylem araştırmasıyla yürütmüş, özel eğitim alanında çeşitli konularda nitel araştırmaları bulunmaktadır. Diğer geçerlik komitesi üyesi ise Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğretim elemanıdır. Sınıf öğretmenliği bölümünde “Okuma Yazma Öğretimi” ve “Türkçe Öğretimi” derslerini yürütmekte, tipik gelişen ve özel gereksinimli öğrencilere okuma yazma öğretimi konusunda mesleki deneyimi bulunmaktadır. Geçerlik komitesi araştırmanın durum saptama ve uygulama aşamalarında belirli aralıklarla toplanarak araştırma süreciyle ilgili görüş ve önerilerde bulunmuştur. Geçerlik komitesinde alınan kararlara ilişkin EK-19’da bir örnek sunulmuştur. Geçerlik komitesiyle gerçekleştirilen geçerlik toplantılarına ilişkin bilgiler Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Geçerlik komitesi ile gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarına ilişkin bilgiler

Araştırma Süreci	Sıra No	Tarih	Süre	Yer
DURUM SAPTAMA SÜRECİ	1	20.09.2017	01:03:59	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu
	2	27.09.2017	01:51:59	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu

Tablo 2.2. (Devam) *Geçerlik komitesi ile gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarına ilişkin bilgiler*

Araştırma süreci	Sıra No	Tarih	Süre	Yer
	3	04.10.2017	01:09:20	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu
	4	18.10.2017	01:06:23	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu
	5	25.10.2017	01:27:22	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu
	6	01.11.2017	00:51:18	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu
	7	22.11.2017	01:24:48	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu
	8	13.12.2017	01:38:49	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu
	9	27.12.2017	01:09:40	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu
	10	14.02.2018	00:36:40	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu
	11	07.03.2018	01:22:44	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu
	12	21.03.2018	00:35:26	Google Hangouts
UYGULAMA SÜRECİ	13	28.03.2018	01:11:42	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu
	14	02.04.2018	00:30:31	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu
	15	11.04.2018	01:08:57	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu
	16	25.04.2018	00:43:47	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu
	17	02.05.2018	00:41:16	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu
	18	17.05.2018	00:20:37	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu

2.3.6. Tez izleme komitesi

Araştırma sürecinde araştırmacının izlediği basamakları, topladığı verileri, toplanan verilerin analizini denetlemek ve öneriler sunma amacıyla Tez İzleme Komitesi oluşturulmuştur. Araştırmanın durum saptama, uygulama ve izleme süreçlerinde Tez İzleme Komitesinde bir devlet üniversitesinde görev yapan üç öğretim üyesi görev yapmaktadır. Daha sonra ikinci tez danışmanının emekli olması nedeniyle aynı üniversiteden bir öğretim üyesi de tez izleme komitesine dahil olmuştur.

Tez izleme komitesi üyelerinden biri yaklaşık 26 yıldır bir devlet üniversitesinin özel eğitim bölümünde görev yapmaktadır. Özel gereksinimli bireylere okuma yazma öğretimi, nitel ve eylem araştırması konusunda çeşitli çalışmaları bulunmakta, bu alanda lisans ve lisansüstü dersler yürütmektedir. Bir diğer tez izleme komitesi üyesi 30 yıldan fazla süredir bir devlet üniversitesinin özel eğitim bölümünde görev yapmış ve 2021 yılında emekli olduktan sonra son bir yıldır bir özel üniversitede çalışmalarını sürdürmeye devam etmektedir. Özel gereksinimli bireylerin istihdamı, aile eğitimi gibi konularda çeşitli çalışmaları bulunmakta, eylem araştırmasıyla yürütülen doktora tezlerinde danışmanlık yapmıştır. Bir diğer tez izleme komitesi üyesi bir devlet üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı alanında görev yapmaktadır. Bu tez izleme komitesi üyesinin Türkçe öğretimi konusunda ve eylem araştırmaları konularında çalışmaları bulunmakta, bu alanda lisans ve lisansüstü dersler yürütmekte ve eğitimler vermektedir. Bir diğer tez izleme komitesi üyesi bir devlet üniversitesinin özel eğitim bölümünde 25 yıldır görev yapmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitimi, geçiş, uygulamalı davranış analizi gibi konularda çalışmaları bulunmakta, bu alanlarda lisans ve lisansüstü dersler yürütmektedir.

2.4. Verilerin Toplanması

Eylem araştırmasında hangi verilerin toplanacağı problemin doğasıyla ilgilidir. Verilerin nasıl toplanabileceğine ilişkin kesin bir tarif yoktur (Mills, 2003). Araştırmacılar problem durumuna en doğru çözümü geliştirmek için farklı veri kaynaklarından yararlanırlar (Gay vd., 2006). Eylem araştırması sürecinde veriler sistematik ve düzenli şekilde toplanır. Bunun için araştırma başlamadan önce verilerin ne zaman, nasıl, hangi sıklıkla ve hangi araçlarla toplanacağı belirlenmelidir (Johnson, 2005). Bu araştırmanın verileri resmî belgelerin incelenmesi, kişisel bilgi formu, yarı

yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, gözlemler (saha notları ve görüntü kayıtları), araştırmacı günlüğü, süreç ürünleri, yansıtma toplantıları ve geçerlik komitesi toplantı tutanaklarıyla elde edilmiştir.

2.4.1. Resmî belgelerin incelenmesi

Dokümanlar, nitel araştırmalarda kullanılan önemli bilgi kaynaklarıdır. Araştırmacılar resmî dokümanları inceleyerek önemli bilgiler elde ederler (Mills, 2003; Stringer, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da öğrencilere ilişkin bilgiler edinebilmek ve süreçte elde edilen verilere dayanak oluşturabilmek amacıyla çeşitli resmî belgeler incelenmiştir. Bu belgelerden biri daha önce sınıf öğretmeni tarafından ailelerden alınmış aile bilgi formlarıdır. Bu formlarda ailelerin iletişim bilgileri, aile bireylerinin kişisel bilgileri, aylık gelir düzeyi, çocukların kişisel bilgileri (yaş, boy, kilo, geçirdiği hastalıklar, düzenli kullandığı ilaçlar vs.) gibi bilgiler yer almaktadır. Formların sınıf öğretmenin ve ailelerin izni alınarak fotoğrafları çekilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İncelenen belgelerden bir diğeri öğrencilerin Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından verilen eğitsel tanılama raporlarıdır. Mert'in bu raporlarının bir kopyası doğrudan ailesinden alınarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

2.4.2. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu odak öğrenci, odak öğrencinin ailesi ve sınıf öğretmene ilişkin detaylı bilgi alma amacıyla her bir katılımcı için ayrı şekilde oluşturulmuştur. Görüşme formu katılımcılarla durum saptama aşamasında yarı yapılandırılmış görüşmeleri gerçekleştirilirken doldurulmuştur (EK-8 ve EK-9).

2.4.3. Görüşme

Nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme, bir eylem araştırması için güçlü veri toplama araçlarından biridir. Görüşme, bireye sorulan soruların sözlü yanıtlarını almak olarak tanımlanmaktadır (Tomal, 2010). Bu araştırmanın farklı aşamalarında yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasına başlamadan önce ve uygulama aşamasının tamamlanmasının ardından sınıf öğretmeni (EK-8 ve EK-10) ve odak öğrenci velisiyle (EK-9 ve EK-11) yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uygulamanın tamamlanmasının ardından Mert'le de bir yarı yapılandırılmış görüşme

gerçekleştirilmiştir (EK-12). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, alanyazındaki çalışmalar incelenerek araştırma sorularıyla paralel şekilde hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasının ardından sorular uzman görüşü almak üzere geçerlik komitesi üyeleriyle paylaşılmıştır. Geçerlik komitesi üyelerinin görüş ve önerileriyle yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son hali verilmiştir.

Sınıf öğretmeniyle uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde sınıf öğretmenin odak öğrencilere ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin deneyim, gözlem ve görüşleriyle uygulamadan beklentisi öğrenilmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmeniyle uygulama sonrasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise sınıf öğretmenin uygulama sürecine ilişkin görüşleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler okulda rehber öğretmenin odasında gerçekleştirilmiştir.

Mert'in annesiyle araştırmanın uygulama sürecine başlamadan önce ve uygulama sonrası izleme sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi süreçte velilerden öğrencilere ilişkin bilgiler edinilmiş, uygulama sürecine ilişkin beklentileri öğrenilmiştir. Uygulama sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede ise uygulamanın gerçekleştirildiği odak öğrenci velisinin uygulamaya ilişkin görüş ve önerileri alınmıştır. Her iki veliyle olan görüşmeler kendi evlerinin salonlarında gerçekleştirilmiştir.

Önceden planlanmış yarı yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra uygulama sürecinde anlık gerçekleşen, beklenmedik durumlarla ilgili araştırmanın katılımcılarıyla yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde uygulama sürecindeki anlık gelişmelere ilişkin araştırmacı ve sınıf öğretmeni hızlı bir değerlendirme yaparak çeşitli kararlar alıp aynı gün içinde uygulamışlardır. Sınıf öğretmeniyle yapılan yapılandırılmamış görüşmeler bazen teneffüs veya öğle aralarında, bazen de okul çıkışında gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmamış görüşmeler sınıfta, öğretmenler odasında veya sınıf öğretmenin nöbetçi olduğu mekanlarda (okul koridoru veya bahçesi) gerçekleştirilmiştir.

Hem yarı yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış görüşmelerin tamamında katılımcıların onayları alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeleri tamamında katılımcıların bilgisi ve onayı dahilinde araştırmacının cep telefonu ile ses kaydına alınmıştır. Yapılandırılmamış görüşmelerin bir kısmı cep telefonu ile kayıt altına alınmıştır.

Görüşmelerin tamamlanmasının ardından dökümleri gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler beş Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı öğrencisi tarafından yazıya geçirilmiştir. Görüşmeler yazıya geçirilmeden önce, görüşme dökümlerinin nasıl yapılacağı araştırmacı tarafından lisans öğrencilerine açıklanmış ve birlikte örnek bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Görüşme dökümlerinin tamamlanmasının ardından dökümlerin tamamı araştırmacı tarafından kontrol edilmiş, ses kayıtlarıyla dökümleri arasında herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 2.3'te gösterilmektedir.



Tablo 2.3. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler

Araştırma Süreci	Görüşme Tarihi	Katılımcı	Görüşme Türü	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
DURUM SAPTAMA SÜRECİ	17.09.2017	Sınıf öğretmeni	Yapılandırılmamış görüşme	Öğretmenler odası	00:09:32
	21.11.2017	Sınıf öğretmeni	Yapılandırılmamış görüşme	Okul koridoru	00:07:02
	23.11.2017	Sınıf öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme	Rehber öğretmen odası	01:07:36
	06.12.2017	Sınıf öğretmeni	Yapılandırılmamış görüşme	Okul bahçesi	00:08:23
	13.12.2017	Sınıf öğretmeni	Yapılandırılmamış görüşme	Öğretmenler odası	00:14:37
	13.12.2017	Rehber öğretmen	Yapılandırılmamış görüşme	Öğretmenler odası	00:04:01
	19.12.2017	Mert'in annesi	Yapılandırılmamış görüşme	Telefon	00:39:29
	09.01.2018	Sınıf öğretmeni	Yapılandırılmamış görüşme	Öğretmenler odası	00:47:44
	12.02.2018	Sınıf öğretmeni	Yapılandırılmamış görüşme	Öğretmenler odası	00:10:48
	20.02.2018	Sınıf öğretmeni	Yapılandırılmamış görüşme	Destek eğitim odası	00:46:47
	18.02.2018	Mert'in annesi	Yarı yapılandırılmış görüşme	Ailenin evi	01:55:28
UYGULAMA SONRASI İZLEME SÜRECİ	12.07.2018	Mert	Yarı yapılandırılmış görüşme	Ailenin evi	00:06:19
	12.07.2018	Mert'in annesi	Yarı yapılandırılmış görüşme	Ailenin evi	00:45:37
	24.12.2018	Sınıf öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme	Rehber öğretmen odası	01:27:51

2.4.4. Gözlem

Gözlem, eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir (Mills, 2003). Bu araştırmada araştırmacı gözlemler esnasında araştırmanın farklı aşamalarında farklı rolleri benimsemiştir. Durum saptamanın başlangıç aşamasında ve uygulama sonrası izleme sürecinde katılımcı olmayan gözlemci, durum saptama sürecinin ilerleyen aşamalarında ve uygulama sürecinde ise katılımcı gözlemci rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı sınıfta yaptığı gözlemleri okulun ilk gününden birinci sınıf tamamlanana kadar hafta içi her gün Okuma Yazma ve Türkçe derslerinde gerçekteşirmiştir. MEB izni alınana kadar yalnızca saha notları tutulmuş, MEB izninin alınmasıyla birlikte durum saptama, uygulama ve uygulama sonrasındaki süreçteki Okuma Yazma ve Türkçe dersleri video kaydına alınmıştır. Video çekimleri Canon marka bir el kamerasıyla gerçekteşirilmiiştir. Kamera, araştırma süreci boyunca üç ayaklının üzerinde, öğretmen masasının yanına konumlandırılmıştır. Video çekimleri esnasında zaman zaman saha notları tutulmaya devam edilmiştir.

Araştırmacı durum saptama aşamasının başlangıcında kameranın çekim açısını ayarladıktan sonra kamerayı çalıştırarak sınıfın arkasında, pencere kenarındaki bir sandalyede gözlemlerini gerçekteşirmiştir. Ancak kamera açısını değiştirmeden yapılan bu çekimlerde odak öğrencilerin çalışmaları, sıralarından kalktıkları durumlar ya da sınıf öğretmeninin hareketlerinin görüntüye girmediğini fark etmiştir. Araştırmacı bu durumu fark ettikten sonraki gözlemlerinde kamera arkasına geçerek gözlemler esnasında zaman zaman odak öğrencilerin sıralarında ders çalışmalarını daha yakından görebilmek ve kayıt altına alabilmek amacıyla zoom yaparak yakınlaştırmış, odak öğrencilerin ders esnasında sıralarından kalktıkları anları ve sınıf öğretmeninin Okuma Yazma ve Türkçe ders etkinlikleri esnasında sınıfın farklı konumlarında bulunduğu anları takip edebilmek amacıyla kamerayla izlemiştir. Araştırmacı durum saptama aşamasında gerçekteşirdiği gözlemlerde dersleri video kaydına alırken önemli olabilecek konuları yanında bulundurduğu not defterine saha notu şeklinde not almıştır.

Durum saptama sürecinin başlangıcında gözlemler araştırmanın başlangıcındaki araştırma soruları doğrultusunda gerçekteştirilmiiştir. Bu aşamada yapılan gözlemlerde Okuma Yazma dersinin sınıfın geneline nasıl sunulduğu ve bu esnada Mert'in de ne gibi desteklere ihtiyacı olabileceğini belirlenmeye çalışılmıştır. Birinci dönem hafta içi her gün Okuma Yazma derslerinde gözlemler gerçekteştirilmiiştir. Bu aşamada yapılan gözlemler beş ay boyunca toplam 74 gün sürmüştür. 11.09.2017-22.09.2017 tarihinde

yapılan toplam 40 ders gözleminde yalnızca saha notu tutulmuş, kamerayla görüntü kaydı alınmamıştır. MEB izninin alınmasıyla birlikte 25.09.2017 tarihinden itibaren Okuma Yazma derslerinde yapılan gözlemler kamerayla kayıt altına alınmaya başlanmıştır.

Durum saptama sürecinin birinci döneminde gerçekleştirilen gözlemlerde önce araştırmanın başlangıcında belirlenen öğrencinin okuma yazma çalışmalarında yaşadığı sorunlara dönük gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemler süresince öğrencinin okuma yazma öğretiminin başlangıç aşamasında bazı sorunlar yaşadığı görülse de geçerlik komitesi üyeleri ve sınıf öğretmeni bu sorunların geçici olabileceğini, ilk ses grubunun tamamlanmasına kadar öğrencinin gözlemlenmesini önermişlerdir. Bu nedenle araştırmacı olası eylem planları hazırlayarak her an uygulamaya geçebilecek şekilde gözlemlerini sürdürmüştür. İlerleyen zamanlarda öğrencinin süreç içinde var olan destekler dışında ek bir desteğe gereksinim duymadan okuma yazma becerilerini kazandığı görülmüş, bu aşamanın sonunda Mert'in ise okuma yazma beceri alanlarında sorunlar yaşamaya devam ettiği, ders çalışmalarını sürdürmekte güçlük çektiği görülmüş ve bu sorunların giderilmesinde sınıf içi yardıma gereksinim duyduğu belirlenmiştir. Bu nedenle uygulamanın Mert'le devam ettirilmesine karar verilmiş ve gözlemlere Mert odağında devam ettirilmiştir. İkinci dönem Okuma Yazma dersleri sonlandırılarak yerine Türkçe dersleri yapılmıştır. Yapılan gözlemlerde Türkçe ders içeriğinde ve sınıfın geneline sunumunda Okuma Yazma derslerinden farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu nedenle uygulamaya geçmeden önce yapılan bu gözlemlerde Türkçe ders içeriği, bu içeriğin sınıfın geneline sunumu, bu esnada Mert'in hangi desteklere gereksinim duyduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Birinci dönem sınıfın genel atmosferi, sınıf öğretmeni ve Mert'in ders etkinliklerine katılımı ve sürdürülmesine ilişkin detaylı gözlemler gerçekleştirildiği için ikinci dönem yapılan gözlemler daha kısa sürmüştür. İkinci dönem hafta içi her gün Türkçe derslerinde gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada beş hafta, 21 gün, 58 ders boyunca toplam 35 saat 45 dakika gözlem yapılmıştır. En kısa gözlem 18, en uzun gözlem 47 dakika, bir ders süresi gözlemi ortalama 37 dakika sürmüştür. Birinci dönem yapılan gözlemlere ilişkin bilgilerin sunulduğu Tablo 2.6. EK-13'te, ikinci dönem yapılan gözlemlere ilişkin bilgilerin sunulduğu Tablo 2.7 EK-14'te verilmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinde araştırmacı katılımcı gözlemci olarak gözlemlerini sürdürmüştür. Bu aşamadaki gözlemler yine aynı kamerayla kayıt altına

alınmıştır. Araştırmacı araştırma süreci için önemli olabilecek durumlarda aynı zamanda saha notu tutmuştur. Uygulama aşamasında araştırmacı odak öğrenciyle çalışmalarını sürdürürken kamera, odak öğrenci ve araştırmacıya daha yakın olması ve sınıftaki diğer öğrencilerin de kamera kadrajına girebilmeleri için öğretmen masasının yanına konumlandırılmış üç ayak üzerine yerleştirilmiştir. Araştırmacı, sınıf öğretmeni derse başlarken kamera kaydını başlatıp daha sonra uygulamaya geçmiştir. Uygulama aşamasında 12.03.2018-16.03.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen gözlemlerde yalnızca görüntü kaydı alınmıştır. Bu tarihlerdeki gözlemlerde odak öğrenci cam kenarında en öndeki sırada otururken kamerayla hem görüntü hem ses kaydı aynı anda alınabilmektedir. Ancak 19.03.2018 tarihinde yapılan gözlemlerde Mert bir arka sırada oturmaya başladığında ders esnasında araştırmacı ve Mert'in gerçekleştirdiği konuşmalara ilişkin seslerin kameraya yeterince ulaşmadığı, kamera kayıtlarında bu konuşmaların duyulmadığı fark edilmiştir. Bu nedenle 20.03.2018 tarihinden itibaren kamera kaydıyla birlikte aynı anda araştırmacının cep telefonundan ses kaydı da alınmıştır. Görüntü ve ses senkronizasyonunun sağlanabilmesi için görüntü ve ses kaydı aynı anda başlatılmıştır. Bu aşamada kamera ve üç ayak yine öğretmen masasının yanına konumlandırırken cep telefonu ise odak öğrencinin sırasının altına konulmuştur. Araştırmacı kamera görüntülerini izlerken odak öğrenciyle yaptığı konuşmaları ses kaydından dinlemiştir. Uygulama sürecinde hafta içi her gün Türkçe derslerinde gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada 11 hafta, 48 gün, 104 ders boyunca toplam 64 saat yedi dakika gözlem yapılmıştır. En kısa gözlem 13 dakika, en uzun gözlem 48 dakika, bir ders gözlemi ortalama 38 dakika sürmüştür. Uygulama sürecinde yapılan gözlemlere ilişkin bilgilerin sunulduğu Tablo 2.8 EK-15'te verilmiştir.

Uygulama sonrası izleme sürecinde Mert'in, uygulama basamağında edindiği ve geliştirdiği becerileri Türkçe derslerinde bir özel eğitim öğretmeni yardım sunmadığında ne düzeyde kullanabildiği gözlemlenmiştir. Bu gözlemlerde kamera durum saptama ve uygulama aşamalarında olduğu gibi öğretmen masasının yanındaki üç ayak üzerine konumlandırılarak ders başlangıcında kayıt almaya başlanmıştır. Araştırmacı bu gözlemler esnasında odak öğrenciyi görebileceği şekilde sınıfın en arkasında bir sandalyede oturmuş, ders çalışmalarını izleyerek saha notları tutmuştur. Uygulama sonrası izleme sürecinde yapılan gözlemler geçerlik komitesinin önerisiyle üç farklı zamanda gerçekleştirilmiştir. Önce odak öğrencinin birinci sınıfın sonunda Türkçe derslerinde sınıf içi yardım almadığı durumuna ilişkin gözlemler, daha sonra

henüz ikinci sınıfın başlangıcında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım alamadığı durumlar, son olarak ise ikinci sınıfın ilerleyen aylarında sınıf içi yardım almadığı durumlara ilişkin gözlemler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası izleme sürecinde altı hafta, 20 gün, 39 ders süresince toplam 24 saat 55 dakika gözlem yapılmıştır. Uygulama sonrası izleme sürecinde yapılan gözlemlere ilişkin bilgilerin sunulduğu Tablo 2.9 EK-16'da verilmiştir.

2.4.5. Araştırmacı günlüğü

Bu araştırmada araştırmacı araştırma konusunun belirlenmesinin ardından araştırmacı günlüğü tutmaya başlamıştır. Araştırmacı günlüğünde araştırma sürecinde karşılaştığı olumlu ve olumsuz gelişmelerle ilgili yaşananları, kendi duygu ve düşüncelerini yansıtarak günlüğüne aktarmıştır. Araştırmacı günlüklerini durum saptama aşamasında gözlemlerini tamamladıktan sonra uygulama okulunda, bir deftere yazmış, daha sonra bilgisayarda Word dosyasına geçirmiştir. Uygulama sürecinde ise araştırmacının çalıştığı kurumdan aldığı araştırma izin saatleri kısıtlandığı için araştırmacı günlüğünü üniversitedeki ofisinde yazmaya çalışmış ancak araştırmacı araştırmanın uygulama sürecinde aynı zamanda lisans dersleri yürüttüğü ve araştırma görevlisi olarak çalıştığı bölümde ve fakültede sorumluluklarını yerine getirmeye çalıştığı için gün içinde günlük yazmaya fırsat bulamamış, bu nedenle günlüklerini akşam saatlerinde yazmaya çalışmıştır. Ancak akşam saatlerinde uygulama sürecinde gerçekleşen bazı olayları hatırlamakta güçlük çektiği için günlüğüne aktaramadığını fark etmiştir. Bu nedenle araştırmacı uygulama esnasında önemli olan durumlarla ilgili anlık kısa notlar tutmuş, aynı günün akşamı günlüğünü yazarken bu notlardan yararlanmıştır. Araştırma süresince toplam 163 sayfa günlük bilgisayar ortamında tutulmuştur. Araştırmacı günlüğünden bir örnek EK-20'de sunulmuştur.

2.4.6. Süreç ürünleri

Araştırmanın durum saptama, uygulama ve uygulama sonrası izleme sürecinde hem odak öğrencinin hem de sınıftaki diğer öğrencilerin Türkçe dersi ürünleri incelenmiştir. Araştırma süreci ilişkin bilgiler Tablo 2.4'te detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 2.4. Süreç ürünlerine ilişkin bilgiler

SÜREÇ	SÜREÇ ÜRÜNÜ
DURUM SAPTAMA SÜRECİ	Okuma Yazma ders kitabı
	Okuma Yazma ders defterleri
	Yazı defterleri
	Türkçe ders kitabı
	Türkçe ders defteri
	Türkçe dersi ek çalışma sayfaları
	Doğru yazma becerisi değerlendirme kayıt formu
	Akıcı okuma becerisi değerlendirme kayıt formu
UYGULAMA SÜRECİ	Türkçe ders kitabı
	Türkçe ders defteri
	Türkçe dersi ek çalışma sayfaları
UYGULAMA SONRASI İZLEME SÜRECİ	Türkçe ders kitabı
	Türkçe ders defteri
	Doğru yazma becerisi değerlendirme kayıt formu
	Akıcı okuma becerilerini değerlendirme kayıt formu

Süreç ürünlerinden biri “Okuma Yazma Kitabı”dır. Okuma Yazma derslerinde sınıf öğretmeni temel ders materyali olarak Okuma Yazma Ders Kitabından yararlanmıştır. Okuma Yazma derslerinin büyük çoğunluğu toplam 208 sayfa olan bu kitapta yer alan çalışmalarla gerçekleştirilmiştir. Okuma Yazma Ders Kitabı ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretim metodu doğrultusunda Türk alfabesindeki tüm seslere ilişkin okuma ve yazma beceri alanlarının yanında dinleme ve konuşma öğrenme alanlarına ilişkin çeşitli çalışmalar da yer almaktadır. Kitabın içeriği Zaman ve Mekân, Erdemler, Milli Kültürümüz ve Sağlık ve Spor olmak üzere dört temadan oluşmaktadır. Kitapta yer alan çalışmalar ve metinler bu temalara uygun olarak hazırlanmıştır. Durum saptama sürecinin başlangıcında Mert’in derste gerçekleştirilen ve kitapta yer alan okuma ve yazma etkinliklerini ne düzeyde gerçekleştirebildiği ve ders esnasında zorlandıkları alanların neler olabileceğini belirlemek amacıyla her iki öğrencinin Okuma Yazma Ders Kitabı incelenmiştir. Bunun için her iki öğrencinin de Okuma Yazma Ders Kitapları tarayıcıdan geçirilerek bilgisayarda ilgili klasöre kaydedilmiş

ayrıca kitapların renkli fotokopileri de çekilerek klasörlenmiştir. Mert'in Okuma Yazma Ders Kitabı'ndan bir örnek EK-24'te sunulmuştur.

Bir diğer süreç ürünü “yazı defteri”dir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tüm 1. Sınıf öğrencilerine birinci dönemdeki Okuma Yazma derslerinde kullanılmak üzere yazı defteri verilmektedir. Toplam 80 sayfa olan bu defterlerde ses temelli cümle öğretimine göre tüm sesler ve bu seslerle ilgili sözcüklerin yazımına ilişkin alıştırmalar yer almaktadır. Yazı defterleri Türkçe derslerinde sınıftaki tüm öğrenciler tarafından Okuma Yazma dersinde kullanılmıştır. Araştırmanın durum saptama sürecinin başlangıcında Mert'in yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla yazı defterleri incelenmiştir. Bunun için her iki öğrencinin de yazı defterleri tarayıcıdan geçirilerek bilgisayarda ilgili klasöre kaydedilmiştir. Ayrıca odak öğrencilerin yazı defterlerinin renkli fotokopileri de çekilerek klasörlenmiştir. Mert'in yazı defterinden bir örnek EK-25'te sunulmuştur.

Diğer bir süreç ürünü “okuma yazma ders defteri”dir. Okuma Yazma derslerinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen yazı defterlerinin yanında, öğrencilerin kendileri edindikleri ayrı okuma yazma defterleri de bulunmaktadır. Okuma Yazma derslerindeki yazma çalışmaları ağırlıklı olarak ders kitabı ve bir üst maddede açıklanan Yazı Defterlerinde gerçekleştiriliyor olsa da sınıf öğretmeni Okuma Yazma derslerindeki yazma çalışmalarını zaman zaman bu defterlerde de gerçekleştirmiştir. Yazı defterlerinde olduğu gibi Okuma Yazma dersi defterleri de durum saptama sürecinin başlangıcında Mert'in yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla incelenmiştir. Defterler tarayıcıdan geçirilerek elektronik ortama aktarılmış ve ayrıca renkli fotokopileri çekilerek klasörlenmiştir. Mert'in okuma yazma ders defterinden bir örnek EK-26'da sunulmuştur.

Bir diğer süreç ürünü “Türkçe Ders Kitabı”dır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tüm 1. Sınıf öğrencilerine ikinci dönemin başında Türkçe derslerinde kullanılmak üzere Türkçe Ders Kitabı verilmektedir. Türkçe derslerinde sınıf öğretmeni temel ders materyali olarak Türkçe Ders Kitabından yararlanmıştır. Türkçe derslerinin büyük çoğunluğu toplam 157 sayfa olan bu kitapta yer alan çalışmalarla gerçekleştirilmiştir. Türkçe Ders Kitabında Türkçe dersi birinci sınıf kazanımları doğrultusunda okuma, yazma, dinleme ve konuşma beceri alanlarına ilişkin çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Kitabın içeriği Çocuk Dünyası, Doğa ve Evren, Millî Mücadele ve Atatürk ve Bilim ve Teknoloji olmak üzere dört temadan oluşmaktadır. Kitapta yer alan çalışmalar ve

metinler bu temalara uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın durum saptama sürecinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonrası izleme sürecinde Mert'in Türkçe Ders Kitabı incelenmiştir. Durum saptama sürecinde Mert'in derste gerçekleştirilen ve kitapta yer alan çalışmaları ne düzeyde yapabildiği ve ders esnasında zorlandığı alanların neler olabileceğini belirlemek amacıyla Türkçe Ders Kitabı incelenmiştir. Uygulama aşamasına geçmeden önce ders kitabındaki çalışmalar, bu çalışmaların sınıf öğretmeni tarafından sınıfın geneline nasıl sunulduğu ve Mert'in hangi çalışmalarda ne tür zorluklar yaşadığı, etkinliklerin türüne göre Türkçe dersi esnasında yardımların nasıl sunulabileceğine ilişkin planlamalar yapabilmek amacıyla analiz edilmiş, araştırmanın uygulama süreci kitapta yer alan etkinlikler temel alınarak planlanmıştır. Uygulama sürecinde Türkçe derslerinde sınıf öğretmeni sınıfın geneline yönelik Türkçe çalışmalarının sunumunu bu kitaptan sürdürürken, araştırmacı bu esnada Mert'e gereksinim duyduğu noktalarda yardım sunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmeni belirli bir ders planı hazırlamak yerine Türkçe derslerinde Türkçe Ders Kitabındaki çalışmaları izleyerek Türkçe dersini yürüttüğü için araştırmacı bir sonraki günün ders etkinliklerinde nasıl yardım sunabileceğine ilişkin hazırlıklarını yaparken bu ders kitabındaki etkinliklerden yararlanmıştır. Uygulama sonrası izleme sürecinde odak öğrenciye araştırmacı tarafından sınıf içi yardım sunulmadığında Türkçe ders etkinliklerini ne düzeyde gerçekleştirdiğini gözlemlemek ve değerlendirmek amacıyla Mert'in Türkçe Ders Kitabı incelenmiştir. Birinci sınıfın sonunda Mert'in Türkçe Ders Kitabı tarayıcıdan geçirilerek bilgisayarda ilgili klasöre kaydedilmiş ayrıca kitabın renkli fotokopisi de çekilerek klasörlenmiştir. Mert'in Türkçe Ders Kitabı'ndan bir örnek EK-27'de sunulmuştur.

Diğer bir süreç ürünü "Türkçe ders defteri"dir. Türkçe derslerindeki yazma çalışmaları ağırlıklı olarak ders kitabında gerçekleştiriliyor olsa da Türkçe derslerinde zaman zaman bu defterlerde de yazma çalışmaları yapılmıştır. Durum saptama sürecinde birinci dönem boyunca yapılan gözlemlerde Mert'in yazma becerilerini ve Türkçe derslerindeki yazma çalışmalarını ne düzeyde sürdürebildiğini incelemek için Türkçe ders defterlerinden yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde Türkçe derslerinde Türkçe ders defterlerinde yapılan yazma çalışmalarında sınıf içi yardım çalışmaları gerçekleştirilmiş ve incelenmiştir. Uygulama sonrası izleme sürecinde ise Türkçe derslerinde Türkçe ders defterinde yapılan yazma çalışmalarını Mert'in sınıf içinde ek

bir destek almadan ne düzeyde sürdürebildiğini incelemek için yararlanılmıştır. Mert'in Türkçe ders defterinden bir örnek EK-28'de sunulmuştur.

Bir diğer süreç ürünü "Akıcı Okuma Becerisi Değerlendirme Kayıt Formu"dur. 14.02.2018 tarihinde yapılan geçerlik toplantısında Mert'in okuma ve yazma beceri alanlarında sınıftaki diğer öğrenciler arasındaki düzeyinin belirlenmesi kararı alınmıştır. Bunun için durum saptama sürecinde tüm öğrencilerin akıcı okuma becerileri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme için bir metin belirlenmiş, bu metnin uygunluğuna ilişkin okuma yazma alanında uzman bir geçerlik komitesi üyesi ve iki sınıf öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü sınıftaki tüm öğrencilere bu metin okutulmuş, ardından öğrencilerin okuma akıcılığı ve okuma hataları EK-29'da sunulan "Akıcı Okuma Becerisi Değerlendirme Metni ve Kayıt Formu" ile değerlendirilmiştir.

Son süreç ürünü ise "Doğru Yazma Becerisi Değerlendirme Kayıt Formu"dur. 14.02.2018 tarihinde yapılan geçerlik toplantısında Mert'in okuma ve yazma beceri alanlarında sınıftaki diğer öğrenciler arasındaki düzeyinin belirlenmesi kararı alınmıştır. Bunun için durum saptama sürecinde tüm öğrencilerin dikteyle yazma becerileri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme için birinci sınıf yazı alanına uygun olarak oluşturulan boş kağıtlar verilmiş, Mert de dahil olmak üzere, sınıftaki tüm öğrencilere Türk alfabesindeki sesler karışık sırayla söylenerek öğrencilerin verilen kağıtlara yazmaları istenmiş ayrıca tüm seslerden oluşan kısa bir metin dikteyle yazdırılmıştır. Hazırlanan metnin dikte yazma becerisini değerlendirme için uygunluğuna ilişkin okuma yazma alanında uzman bir geçerlik komitesi üyesi ve iki sınıf öğretmenin görüşüyle onayı alınmıştır. Aynı değerlendirme uygulama sonrası izleme sürecinde tekrarlanarak Mert'in dikteyle yazma beceri alanındaki gelişimi EK-30'da sunulan "Doğru Yazma Becerisi Değerlendirme Metni ve Kayıt Formu" ile değerlendirilmiştir. Öğrencileri tarafından doldurulan formlar tarayıcıdan geçirilerek kayıt altına alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Eylem araştırmasında veri analizinin temel amacı, araştırma sürecinde gözlemlenen ve deneyimlenen olayların daha açık şekilde anlaşılmasını sağlamak için verilerin bileşenlerine ayrılmasıdır (Johnson, 2005; Stringer, 2008). Verilerin analizi sürecinde araştırma sorularına yönelik elde edilen veriler doğru, güvenilir ve sistematik şekilde sınıflandırılır (Frankel ve Wallen, 2008; Mills, 2003). Böylece veri setinde

doğrudan görülemeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla elde edilen temalar ve bu temalar arasındaki anlamlı ilişkiler ortaya çıkarılarak araştırma bulgularına ulaşılır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Eylem araştırmasında elde edilen nitel verilerin analizine ilişkin çeşitli strateji ve görüşler olsa da toplanan verilerden anlamlı bilgilere nasıl ulaşılacağına ilişkin standart bir formül ve kesin bir kural bulunmamaktadır (Cohen vd. 2007; Leech ve Onwuegbuzie, 2007; Maxwell ve Miller, 2018; Patton, 2014). Eylem araştırması sürekli gelişen bir süreçtir. Süreç içinde, eylem araştırmasında veri toplama ve veri analizi eş zamanlı şekilde yapılmalıdır. (Merriam, 2009). Bu araştırmanın verileri de hem elde edilme sürecinde hem de verilerin toplanmasının ardından analiz edilmiştir. Verilerin elde edilme sürecinde makro analizler, veriler elde edildikten sonra daha detaylı mikro analizler gerçekleştirilmiştir. Her iki aşamada da yapılan analizler aşağıda “Süreç İçinde Yapılan Analizler” ve “Veriler Toplandıktan Sonra Yapılan Analizler” başlıkları altında açıklanmıştır.

2.5.1. Süreç içinde yapılan analizler

Eylem araştırması sürecinde elde edilen veriler odaklanılan alandaki uygulamaların geliştirilmesine yardımcı olur. Belirli bir alandaki uygulamanın eylem araştırmasıyla geliştirilmeye çalışıldığı bir araştırma sürecinde zaman zaman elde edilen verilerin araştırma sorusunu cevaplayıp cevaplamadığı, süreç içinde kullanılan veri toplama tekniklerinin araştırma sorularına cevap bulmada etkili olup olmadığı ve ileriye dönük hangi adımların atılacağına veriler elde edilirken aynı zamanda analiz edilmesiyle karar verilir. Bu yansıtıcı tutum, araştırmadaki uygulamaların geliştirilmesinde rehber olur (Anderson vd., 1994; Mills, 2003). Bu araştırmada da durum saptama ve uygulama süreçlerinde veriler toplanırken makro düzeyde betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Durum saptama aşamasında gerçekleştirilen analizler şu şekildedir:

- Geçerlik Komitesi Toplantıları, Tez İzleme Kurulu Toplantıları, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerde alınan ses kayıtlarında uygulama süreci için gerekli olabilecek noktalar özetlenmiştir.
- Video kaydı alınan derslerin genel akışı özet olarak yazıya geçirilmiş, bu derslerde önemli olabilecek noktalar not alınmıştır.
- Odak öğrencilerin süreç ürünleri incelenmiştir.

- Öğrencilerinin akıcı okuma performansları değerlendirilmiştir. Akıcı okuma performansının nasıl değerlendirildiği Bulgular bölümünde “Öğrencilerin okuma performans düzeyine ilişkin bulgular” başlığında detaylı şekilde açıklanmıştır.
- Öğrencilerinin doğru yazma performansları değerlendirilmiştir. Doğru yazma performansının nasıl değerlendirildiği “Tüm öğrencilerin yazma performansı ve Mert’in yazma sorunları” başlığında detaylı şekilde açıklanmıştır.

Durum saptama sürecinde yapılan analizler Türkçe derslerinin ve bu derslerde odak öğrenci Mert’in yaşadığı güçlükleri ortaya koymaya yardımcı olmuştur. Bu aşamada gerçekleştirilen makro analizlerden yola çıkılarak taslak eylem döngüleri oluşturulmuştur. Araştırmanın durum saptama sürecinde olduğu gibi uygulama sürecinde de veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu aşamada gerçekleştirilen analizler şu şekildedir:

- Türkçe derslerinde elde edilen görüntü kayıtları günlük olarak izlenerek özetlenmiş ve önemli gelişmeler not alınmıştır.
- Mert’in uygulama sürecindeki ürünleri günlük olarak incelenerek kayıt altına alınmıştır. Uygulama sürecindeki ilerlemelerde odak öğrencinin ürünlerinden yararlanılmıştır.
- Uygulama sürecinde sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen günlük görüşmeler araştırmacı günlüğüne aktarılmıştır.
- Uygulama sürecindeki gelişmeler belirli aralıklarla özetlenerek geçerlik komitesine sunulmuştur.

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen makro analizlerden Mert’e Türkçe derslerinde okuma ve yazma çalışmaları sırasında bir öğretene bir yardımcı modeliyle sunulan sınıf içi yardım sürecinde iyileştirmeler yapmak ve modelin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözümler geliştirmek amacıyla eylem döngülerinin oluşturulmasında yararlanılmıştır.

2.5.2. Veriler toplandıktan sonra yapılan analizler

Araştırma süresince oldukça yoğun düzeyde ve fazla sayıda veri elde edilmiştir. Verileri karmaşıklıktan çıkarmak ve sistemli bir yol izleyebilmek amacıyla veriler araştırma soruları doğrultusunda analiz edilmiştir. Nitel veriler NVIVO 11 programına aktarılarak, okuma ve yazma performansları ise akıcı okuma becerileri değerlendirme

kayıt formu ve doğru yazma becerisi değerlendirme kayıt formuyla ayrı şekilde analiz edilmiştir. Bu bölümde nitel verilerin nasıl analiz edildiği açıklanacaktır.

Araştırmanın durum saptama, uygulama ve uygulama sonrası izleme sürecinde tüm veriler toplandıktan sonra, mikro düzeyde ayrıntılı analiz sürecine geçilmiştir. Ayrıntılı analiz sürecinde önce a) veriler ayrıntılı analiz sürecine hazırlanmış, b) yazılı forma aktarılan görüntü kayıtları ve ses dökümleri doğrulatilmiş ve ardından c) veriler kategorileştirilmiştir.

2.5.2.1. Verilerin analize hazırlanması

Veri analizine başlanmadan önce tüm veriler analize hazırlanmıştır. Verilerin analizi için aşağıdaki hazırlıklar gerçekleştirilmiştir:

- Veri analizine başlamadan önce “Durum Saptama”, “Uygulama” ve “Uygulama Sonrası İzleme Süreci” olmak üzere üç adet NVIVO 11 dosyası oluşturulmuştur.
- Sınıf öğretmeni, odak öğrenci velileri ve Mert’le yapılan görüşmeler ilgili NVIVO 11 dosyasında olduğu gibi yazıya geçirilmiştir.
- Geçerlik komitesi toplantıları ve Tez izleme komitesi toplantısı ses kayıtları olduğu gibi elektronik ortamda yazıya aktarılarak ilgili NVIVO 11 dosyasına aktarılmıştır.
- Araştırmacının araştırma sürecinde defterine yazdığı saha notları elektronik ortama aktarılarak ilgili NVIVO 11 dosyasına metin olarak aktarılmıştır.
- Mert’in Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı tarayıcıdan geçirilerek elektronik ortama aktarılarak pdf dosyasına dönüştürülmüş ve “Uygulama” başlıklı NVIVO 11 dosyasına aktarılmıştır.
- Araştırma sürecinde toplam 383 ders video kaydına alınmıştır. Video kayıtlarının yoğunluğu başlangıçta veri analizini güçleştirmiş, tüm verilerin anlamlı hale nasıl getirileceği konusunda bir çözüm yolu geliştirilmeye çalışılmıştır. Alan yazında büyük miktardaki veri setlerinin nitel analiz sürecini daha zor hale getirmesi nedeniyle öncelikle sınırlı miktardaki bir veri kümesinin detaylı bir analizinin yapılması önerilmektedir (Patton, 2014; Silverman, 2018). Bu nedenle araştırma sürecinde rutin olarak gerçekleşen durumları ortaya koyabilmek amacıyla durum saptama, uygulama ve uygulama sonrası izleme süreçlerinin her biri için okuma, ders kitabında yazma ve ders kitabı dışındaki yazma çalışmalarını temsil eden videolar seçilmiş, bu videolar EK-21’deki Ayrıntılı Gözlem Formu’nda yazıya

geçirilerek ilgili NVIVO 11 dosyasına aktarılmıştır. Temsili video kayıtlarının seçiminde aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

- Sınıf öğretmenin Okuma Yazma ve Türkçe derslerinde gerçekleştirdiği çalışmaların çeşitliliğini temsil etmesi (dikte yazı çalışması, paylaşımlı okuma vb.)
- Derslerin sınıfın geneline sunumunda oluşan rutinleri temsil etmesi
- Mert'in ders etkinliklerine katılımı ve sürdürmedeki durumlarını temsil etmesi
- Durum saptama sürecinde Mert'in derste aldığı yardımları temsil etmesi
- Uygulama sürecinde araştırmacının Mert'e sunduğu yardımları ve bu yardımların farklı düzeylerini temsil etmesi
- Uygulama sonrası izleme sürecinde Mert'in sınıfta yardım sunulmadığında Türkçe ders etkinliklerindeki performansını temsil etmesi
- Videolardaki ses ve görüntü kayıtlarının net ve anlaşılır olması

Seçilen videoların temsili video olamaya ilişkin uygunluğu daha önce eylem araştırması ve nitel veri analizi alanında deneyimli bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Videoların mikro analiz için temsil özelliğinin uygun olduğuna dair uzman görüşü alındıktan sonra temsili videoların mikro analizine geçilmiştir. Belirlenen kriterlere göre seçilen temsili videolar Tablo 2.5'te sunulmuştur:

Tablo 2.5. Verilerin mikro analizi için seçilen temsili videolar

Araştırma Aşaması	Seçilen Temsili Videolar
Durum Saptama Süreci – Birinci Dönem	Okuma: 06.10.2017 – 1. Ders ve 26.10.2017 – 5. Ders Yazma (kitap etkinliği): 02.10.2017 – 2. Ders ve 20.11.2017 – 5. Ders Yazma (defter etkinliği): 26.09.2017 – 2. Ders ve 19.12.2017 – 3. Ders
Durum Saptama Süreci – İkinci Dönem	Okuma: 15.02.2018 – 2. Ders Yazma (kitap etkinliği): 27.02.2018 – 3. Ders Yazma (defter etkinliği): 02.03.2018 – 2. Ders
Uygulama Süreci – Birinci Aşama	Okuma: 05.03.2018 – 2. Ders Yazma (kitap etkinliği): 06.03.2018 – 5. Ders
Uygulama Süreci – İkinci Aşama	Okuma: 16.03.2018 – 1. Ders Yazma (kitap etkinliği): 06.04.2018 – 1. Ders Yazma (defter etkinliği): 27.03.2018 – 3. Ders
Uygulama Süreci – Üçüncü Aşama	Okuma: 30.04.2018 – 3. Ders Yazma (kitap etkinliği): 04.05.2018 – 3. Ders Yazma (defter etkinliği): 20.04.2018 – 2. Ders

Tablo 2.5. (Devam) Verilerin mikro analizi için seçilen temsili videolar

Araştırma Aşaması	Seçilen Temsili Videolar
Uygulama Sonrası	Okuma: 30.05.2018 – 3. Ders
İzleme Süreci – Birinci sınıfta yapılan gözlemler	Yazma (kitap etkinliği): 01.06.2018 – 1. Ders
Uygulama Sonrası	Okuma: 16.11.2018 – 2. Ders
İzleme Süreci – İkinci sınıfta yapılan gözlemler	Yazma (kitap etkinliği): 13.11.2018 – 1. Ders Yazma (defter etkinliği): 19.11.2018 – 2. Ders

2.5.2.2. Yazılı forma geçirilen görüntü kayıtlarının ve ses dökümlerinin doğrulanması

Temsili olarak seçilen ders videolarının yazılı forma geçirilmesinin ardından, bu görüntü kayıtlarının %30'u rastgele belirlenerek nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir özel eğitim alan uzmanından incelemesi istenmiştir. Özel eğitim alan uzmanı görüntü kayıtlarının dökümleriyle paralellik gösterdiğini belirtmiştir.

Ses kayıtları bir devlet üniversitesinin Özel Eğitim Bölümü'nde eğitim gören beş lisans öğrencisi tarafından yazıya aktarılmıştır. Araştırmacı önce ses kayıtlarının dökümünün nasıl yapılacağını uygulamalı olarak öğrencilere göstermiş ve ardından öğrenciler birer görüşme kaydının dökümünü yapmışlardır. Daha sonra bu dökümler araştırmacı tarafından kontrol edilmiş, eksikler ve hatalar giderildikten ve geribildirimler verildikten sonra kalan ses kayıtları öğrenciler tarafından yazıya geçirilmiştir. Ses kayıtlarının yazıya geçirilmesinin ardından araştırmacı ses kayıtlarını ve dökümlerini karşılaştırarak kontrol etmiştir.

2.5.2.3. Verilerin kategorileştirilmesi

Ses ve video dökümlerinin doğrulanmasının ardından tüm veriler NVIVO 11 programında analiz edilerek kategorileştirilmiştir. Verilerin kategorileştirilmesinde izlenen basamaklar şu şekilde açıklanabilir:

1. Doğrulan ses ve video dökümleriyle diğer veri kaynakları araştırmanın Durum Saptama, Uygulama ve Uygulama Sonrası İzleme süreçleri başlıkları altında analiz edilmiştir. Analizler NVIVO 11 programında gerçekleştirilmiştir. Program dosyasından bir örnek EK-23'te sunulmuştur. Bunun için analiz edilmeye hazır olan tüm veriler daha önce oluşturulmuş ve ilgili olduğu NVIVO 11 program dosyasına aktarılmıştır.

2. Ardından araştırma sürecinin her bölümündeki veriler (durum saptama, uygulama ve uygulama sonrası izleme süreci) ayrı ayrı okunarak analizine başlanmıştır. Veri kaynağına göre mikro düzeyde gerçekleştirilen içerik analizleri şu şekilde açıklanabilir:

- Önce yarı yapılandırılmış görüşmelerin yazılı dökümleri okunup kodlanarak ortak bir kod havuzu oluşturulmuştur. Ardından birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek alt tema ve temalar oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerle durum saptama sürecindeki “Sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?” ve “Ailelerin çocuklarının okuma ve yazma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?” araştırma soruları yanıtlanmıştır. Uygulama sonrasındaki sürecindeki ise “Sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinde ne gibi değişiklikler olmuştur?”, “Sınıf öğretmenin sınıf içi yardıma ilişkin görüşleri nelerdir?”, “Odak öğrencinin annesinin sınıf içi yardım uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?” ve “Odak öğrencinin sınıf içi yardım uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?” araştırma soruları yanıtlanmıştır.
- Temsili video kayıtlarının dökümleri araştırma sürecinde farklı araştırma sorularını yanıtlamak üzere analiz edilmiştir. Bunun için temsili video kayıtları durum saptama sürecindeki “Sınıfta okuma yazma çalışmaları nasıl yürütülmektedir?” araştırma sorusunu yanıtlamak üzere, ders rutinlerinin belirlenmesi amacıyla analiz edilmiştir. Bunun yanında “Sınıftaki öğrencilerin okuma ve yazma performansları nasıldır?” araştırma sorusu için odak öğrencinin okuma yazma çalışmalarındaki durumunu, aldığı destekleri ve bu desteklerin odak öğrenci için yeterliliğini açıklamak amacıyla analiz edilmiştir. Uygulama sürecindeki temsili video kayıt dökümleri ise “Türkçe dersinde okuma yazma becerilerinin sınıf içi yardımla desteklenmesi süreci nasıldır?” araştırma sorusunu yanıtlamak üzere odak öğrenciye farklı düzeylerde, o düzey içinde rutin olarak sunulan yardımlara ve “Odak öğrencinin uygulama sürecindeki okuma yazma gelişimi nasıldır?” araştırma sorusunu yanıtlamak üzere bu uygulamalarda odak öğrencinin gösterdiği gelişime ilişkin bulguları sunmak amacıyla analiz edilmiştir. Uygulama sonrası izleme sürecindeki temsili video kayıtlarının dökümleri ise “Odak öğrencinin okuma yazma becerilerinde nasıl bir gelişim gerçekleşmiştir?” araştırma sorusunu yanıtlamak üzere odak öğrencinin uygulama aşamasında kazandığı becerileri, uygulama sonrasında sınıf içi yardım

almadığı okuma ve yazma çalışmalarına katılma ve sürdürme durumuna ilişkin bulguları sunmak amacıyla analiz edilmiştir. Bunun için ilgili video kayıtlarının dökümleri okunarak oluşan yeni kodlar daha önce oluşturulmuş kod havuzuna eklenmiş, birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek alt tema ve temalar oluşturulmuştur.

- Araştırmacı günlüğü ve yapılandırılmamış görüşmeler ise tüm araştırma sorularını yanıtlamak üzere analiz edilmiştir. Bu veriler de baştan sona okunmuş ve diğer veri kaynaklarından oluşturulmuş kod havuzu ve alt tema ve temalardan yararlanarak analiz edilmiştir.
 - Süreç ürünlerinden özellikle odak öğrencinin defter ve kitaplarından ağırlıklı olarak durum saptama ve uygulama aşamasında destekleyici veri olarak yararlanılmıştır. Ancak Türkçe Ders Kitabı durum saptama aşamasındaki “Sınıfta okuma yazma çalışmaları nasıl yürütülmektedir?” araştırma sorusunu yanıtlamak üzere Türkçe ders etkinliklerinin belirlenmesinde yararlanılmış, Türkçe Ders Kitabı’nda ders etkinlikleri doküman analiziyle kategorilendirilmiştir. Bunun için ders kitabındaki etkinlikler okuma ve yazma olmak üzere iki grup altında toplanarak incelenmiş, her etkinlik kendi bulunduğu gruptaki etkinlik türüne göre kodlanmıştır.
3. Yukarıda veri kaynaklarının nasıl analiz edildiği açıklanmıştır. Bu veri kaynakları araştırma sorularını yanıtlayacak şekilde bir araya getirilerek okunup kodlanmıştır. Örneğin “Sınıfta okuma yazma çalışmaları nasıl yürütülmektedir?” araştırma sorusu şu şekilde cevaplandırılmıştır:

Önce Türkçe Ders Kitabı’nın doküman analiziyle Türkçe ders içeriği ve etkinliklerini gösteren kodlar oluşturulmuştur. Ders içeriğine ilişkin kodların oluşturulmasında doküman analizine ek olarak sınıfta yapılan diğer çalışmalar da eklenmiştir. Daha sonra temsili görüntü kayıtlarının video dökümlerine gidilerek bu etkinliklerin sınıfta nasıl yürütüldüğüne ilişkin örüntüyü belirlemek üzere ders akışını tanımlayan kodlar oluşturulmuştur. Ardından araştırmacı günlüğü ve süreçte gerçekleştirilen analizler aracılığıyla bu kodları temsil eden başka örnek ders video kayıtları belirlenmiştir. Böylece bulguların sunumu yalnızca temsili video kayıtlarıyla sınırlandırılmamış, araştırma sürecinde elde edilen ancak detaylı analiz edilmeyen diğer video kayıtları da örnek olarak sunulmak üzere bulgulara yansıtılabilmektedir.

4. Alanyazında uygun zaman sıralaması içinde düzenlenmiş kapsamlı bir öykünün ortaya konulabilmesi için önemli olayların olduğu zamana göre sıralanması önerilmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Bu araştırmada da verilerin kodlanmasının yanında, araştırmacı günlüğü, video kayıtlarından çıkarılmış notlar, yansıtma toplantı tutanakları ve geçerlik komitesi toplantı tutanaklarından yola çıkarak araştırma sürecindeki önemli gelişmeleri gösteren tarihlerden oluşan bir kronolojik çizelge oluşturulmuştur. Kronolojik çizelgeden bir örnek EK-22’de sunulmuştur.
5. Bulgular analiz sürecinin sonunda ortaya çıkan kod, alt tema ve temaların yanında, oluşturulan bir kronolojik çizelgeden de yararlanılarak sunulmuştur.

2.6. İnandırıcılık / Trustworthiness (Verilerin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması)

Nitel araştırmacılar bütün araştırmanın yorumlayıcı olduğunu ve araştırmacının çalışmadaki rolü, bulguları nasıl yorumladığı ve yorumlarının kendisini yansıtmayı gerektirdiğini dile getirirler. Bu nedenle bulguların inanırlığı veya doğruluğu oldukça önem taşır (Creswell, 2007; Creswell, 2012). Nitel araştırmalarda geçerlik terimi yerine inandırıcılık teriminin daha uygundur. Guba (1981) nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması için belirlediği ölçütleri inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik olmak üzere dört alanda toplamıştır. Araştırma bu kriterlere uygun şekilde yürütülmüştür. Araştırmanın inandırıcı sağlanması için bu alanlara yönelik olarak şu önlemler alınmıştır:

1. **İnandırıcılık:** Araştırmacının inandırıcı olma yeteneğini ifade etmektedir (Mills, 2003). İnandırıcılık araştırmacının kendisinin ve diğer araştırmacıların araştırma verilerini güvenle kullanmalarına olanak tanımaktadır (Johnson, 2005). Guba (1981)’nın inandırıcılığın sağlanması için sunduğu öneriler doğrultusunda araştırma süresince dikkat edilen hususlar şu şekilde sıralanabilir:
 - Araştırmanın inandırıcılığı uzun süreli etkileşim ve gözlem, katılımcı teyidi ve uzman değerlendirmesiyle sağlanmıştır. Araştırmacı durum saptama ve uygulama sürecinde 1. Sınıftaki Türkçe derslerinin %95’inde sınıfta bulunmuştur. Araştırmacının bir eğitim-öğretim yılı süresince Türkçe derslerinin hemen hemen tamamında sınıfta bulunması, araştırmacının sınıf ortamını daha iyi tanımasını ve Türkçe derslerinde sınıfın bir üyesi olmasını sağlamıştır.

- Araştırmacı süreç içinde elinde olmadan oluşan bazı olumsuz durumlara rağmen (sınıf öğretmeniyle iş birliği kurulamayan durumlar gibi), araştırma boyunca gözlemlerine devam etmiştir.
 - Araştırma süresince uzman görüşleri alınmıştır.
 - Toplanan veriler gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünler gibi farklı veri araçları ve kaynaklarıyla elde edilmiştir.
 - Araştırmacı araştırma süreci boyunca ses ve görüntü kayıtları almıştır.
 - Veriler özetlenerek sınıf öğretmeniyle paylaşılmıştır.
 - Araştırma raporlaştırılırken ilgili alanyazından yararlanılmıştır.
2. Transfer edilebilirlik: Nicel veya deneysel araştırmalardan farklı olarak, eylem araştırmalarında bir odak alanına ilişkin veri elde edilir. Elde edilen verilerin genellenebilirlik gibi bir amacı olmasa da araştırma verilerinin farklı araştırmalardaki benzer durumlarda kullanılmasına olanak sağlaması için araştırma süreci ayrıntılı şekilde açıklanır (Mills, 2003; Stringer, 2014), araştırma sürecinin bağlamıyla ilgili ayrıntılı betimsel veri toplanarak araştırma raporu detaylı şekilde yazılır (Uzuner, 2005). Bu araştırmada da araştırma konusuna karar verilmesinden araştırma sürecinin tamamlanmasına kadar geçen süreçte elde edilen tüm veriler objektif ve detaylı şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın katılımcıları ve gerçekleştirildiği ortam okuyucunun zihninde canlandırabileceği şekilde betimlenmeye, yapılan uygulamalar olabildiğince detaylarıyla sunulmaya çalışılmıştır. Bunun için öğrencinin çalışmalarından örnekler verilmiş, ses ve görüntü kayıtlarıyla araştırmacı günlüğünden doğrudan alıntılar yapılmıştır.
3. Güvenilmeye layık olma: Verilerin sağlamlığını ifade eden güvenilmeye layık olmayla araştırmacının kullandığı veri toplama yöntemlerinin örtüşmesi ve verilerin araştırmacıdan bağımsız uzmanlarla kontrolü sağlanır (Mills, 2003; Uzuner, 2005). Bu araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için aşağıdaki çalışmalar gerçekleştirilmiştir:
- Bu araştırmanın dış gözlemcisi geçerlik komitesi olmuştur. Durum saptama ve uygulama aşamalarında geçerlik komitesiyle değerlendirme toplantıları yapılmış, veriler bu toplantılarda özetlenerek komite üyeleriyle paylaşılmış, uygulama sürecine geçmeden önce odak öğrencinin ve alanın netleştirilmesi için tez izleme komitesinin de görüşleri alınmıştır. Tez izleme komitesi ve geçerlik komitesi üyeleri

araştırmanın kapsamına uygun şekilde eylem araştırması, özel eğitim, okuma yazma öğretimi alanlarında deneyimli uzmanlardan oluşmaktadır.

- Araştırmanın durum saptama, uygulama ve uygulama sonrası izleme süreçlerinde elde edilen görüntü ve ses kayıtlarının dökümlerinin kontrolü bir Özel Eğitim Bölümü lisans öğrencisi tarafından yapılmış, bu süreçlere ilişkin örnek olarak seçilen görüntü kayıtlarının kodlamalarının güvenilirliğinde özel eğitim alanında uzman ve eylem araştırması yürütme deneyimi olan bir uzman görüşüne başvurulmuştur.
4. Onaylanabilirlik: Verilerin yansız ve objektif biçimde sunulmasıdır (Uzuner, 2005). Bu araştırmada da verilerin elde edilmesinde yalnızca bir veri toplama yöntemine bağlı olunmamış, farklı veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı toplanan verileri yansız olarak yansıtabilmek için verilerin analizi ve sunumunda tarafsız ve objektif olmaya çalışmış, elde edilen verileri doğrudan alıntılarla sunmuştur.

2.7. Araştırma Etiği

Eylem araştırmalarında çeşitli etik süreçler söz konusudur. Eylem araştırmaları, diğer araştırma yöntemlerinden farklı olarak karmaşık etik konular mevcuttur (Nolen ve Putten, 2007). Bilimsel araştırmaların objektif şekilde yürütülmesi esastır. Ancak eylem araştırmasında araştırmacıların veri toplama sürecinde objektif şekilde yaklaşma ve verileri objektif şekilde değerlendirmeleri konusunda çeşitli zorluklar yaşanabilir. Mills (2003) bu durumu öğretmen araştırmacılar için etik konusunu zorlayıcı yapan, eylem araştırmasının yakın ve açık uçlu doğası olarak açıklamaktadır. Bu araştırmada çalışmaya başlamadan önce, veri toplama, verilerin analizi, verilerin saklanma ve açıklanma süreçlerinde dikkat edilen hususlar şu şekilde sıralanabilir:

Çalışmaya başlamadan önceki süreç:

- Araştırma sürecine başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan Etik Kurul İzni alınmıştır.
- Etik Kurul İzni'nin ardından araştırmanın gerçekleştirildiği ilçenin bağlı olduğu İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır.

- Araştırmanın yapılacağı okul belirlendiğinde okul müdürüyle görüşülmüş, alınan izinler kendisine sunulmuş ve araştırma süreci hakkında bilgi verilerek yazılı ve sözlü onayı alınmıştır.
- Okul müdüründen alınan onayın ardından sınıf öğretmeniyle görüşülerek onayı alınmıştır. Sınıf öğretmenine sınıfta yapılacak video çekimleri, ses kayıtları ve diğer veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Tüm bu bilgilendirmelerin ardından sınıf öğretmeni çalışmaya katılmaya gönüllü olduğunu ifade etmiş, öğretmenin yazılı ve sözlü onayı alınmıştır.
- Araştırmanın durum saptama sürecinin başlangıcında, 1. dönemin 2. haftasında sınıftaki tüm velilere genel süreç hakkında bilgi verilmiş, öğrencilerin ses ve görüntü kaydı alınması, uygulamanın yapılması ve toplanan verilerin bilimsel toplantılarda paylaşılabilmesi için yazılı ve sözlü izinleri alınmıştır. Tüm veliler araştırmaya katılmaya onay vermişlerdir.
- Okul müdürü, sınıf öğretmeni ve öğrenci velilerinden yazılı izin almadan önce araştırma süreci hakkında bilgilendirme yapılırken sürecin nasıl yürütüleceği ve verilerin nasıl toplanacağı hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya onay vermeleri için velilere fiziksel veya psikolojik herhangi bir baskı kurulmamış, diledikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir.
- Velilere araştırma süreciyle ilgili bilgi verilirken “sınıf içi yardım, yardımcı öğretmenlik” gibi genel kavramlar kullanılmış; özel gereksinimli öğrencilere ve velilerine ilişkin herhangi bir açıklama yapılmaktan kaçınılmıştır.
- Uygulamanın gerçekleştirildiği özel gereksinimli öğrenciye Türkçe derslerindeki gereksinimlerini karşılayacağı düşünülen ve kendisine yarar sağlayacak bir uygulama planlanmıştır.

Veri toplama süreci:

- Araştırma için 28.09.2017 tarihinde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izni alınana kadar hiçbir görüntü ve ses kaydı alınmamıştır. Bu tarihe kadar sınıf içi gözlemler saha notu şeklinde tutulmuş, yapılandırılmamış görüşmeler günlüğe aktarılmıştır.
- Araştırma başladıktan ve sınıftaki tüm velilerin izinleri alındıktan sonra, sınıfa yeni gelen öğrencilerin velileri de araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiş, kendilerinden yazılı ve sözlü izin alınmıştır. Yeni gelen öğrencilerin veli izni alınana kadar sınıfta video çekimi yapılmamış ve ses kaydı alınmamıştır.

- Odak öğrencilerin kimliği ve bu öğrencilere yönelik yapılan uygulamalar ve toplanan veriler diğer öğrenciler, veliler ve öğretmenlerle paylaşılmamıştır. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni, odak öğrencileri hedef gösteren ve ayırtırmaya neden olabilecek davranışlardan kaçınmaya özen göstermişlerdir.
- Araştırmacı sınıf iklimini bozan, zarar verici davranışlardan kaçınmıştır.
- Araştırmanın veri toplama süreci şeffaf şekilde gerçekleştirilmiş, sınıf öğretmeni tüm süreç hakkında bilgilendirilmiş, araştırma süreciyle ilgili tüm kararlar sınıf öğretmeniyle iş birliği kurularak alınmıştır.
- Sınıf öğretmeni uygulama sürecinde araştırmadan çekilmek istediğini ifade ettiğinde, araştırma sürecinin devam etmesi konusunda üzerinde baskı kurulmamış, var olan sorunlara yönelik geliştirilen çözümlerle araştırmanın devam ettirilmesi konusunda sınıf öğretmenin soru işaretleri giderilmiş, geliştirilen çözümler süreç içinde uygulanmıştır.
- Araştırmacı veri toplama sürecinin ardından ortamdan ayrılarak katılımcıları kullanmaktan kaçınmıştır. Bunun için araştırma süreci tamamlandıktan sonra araştırmacı zaman zaman uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfı ziyaret etmiş, sınıf öğretmeniyle iletişimini sürdürmüş, sınıf öğretmenin uygulamanın gerçekleştirildiği odak öğrenciyle ilgili çalışmalarında gereksinim duyduğu konularda yardımcı olmaya çalışmıştır.

Veri analizi süreci:

- Veriler analiz edilmeden önce araştırmanın tüm katılımcılarına kod isimler verilmiş, bulgular katılımcıların kod isimleriyle sunulmuştur.
- Verilerin yazılı doküman haline getirilmesinde objektif bir yaklaşım benimsenmiştir. Ayrıca kodların güvenirliğinde uzman görüşüne başvurulmuştur.
- Araştırma sürecindeki olumlu ve olumsuz tüm gelişmelere ilişkin elde edilen veriler objektif şekilde analize dahil edilmiş ve bulgu olarak sunulmuştur.

Verilerin saklanma ve açıklanma süreci:

- Bulguların sunumunda taraflı davranmaktan kaçınılmıştır. Araştırmacı araştırma süresince topladığı tüm verileri objektif şekilde değerlendirmiş, araştırmayla ilgili hiçbir veri kapsam dışı bırakılmadan raporlaştırılmıştır.
- Araştırmanın katılımcılarının gizliliği göz önünde bulundurulmuş, kimliklerini açığa çıkaracak bilgilerin verilmesinden kaçınılmıştır.
- Araştırmanın ekinde yer alan resmî belgelerde okulun, öğrencilerin ve sınıf öğretmenin isimleriyle kullanılan görsellerdeki yüzler bulanıklaştırılarak sunulmuştur.
- Araştırmanın raporlaştırılmasında sınıf öğretmeni, öğrenci ve velilerin kendi isimleri yerine kod adları kullanılmıştır.
- Araştırmada sınıf öğretmenin paylaşılmasını istemediği video görüntüleri, ses kayıtları ve sınıf içindeki diğer gelişmeler hiçbir yerde ve hiç kimseyle paylaşılmamıştır.
- Araştırma süreci boyunca toplanan yazılı, sesli ve görsel veriler sınıf öğretmeni, geçerlik komitesi, tez izleme komitesi ve verilerin düzenlenmesinde yardımcı olan lisans öğrencisi dışında kimseyle paylaşılmamıştır. Sınıf öğretmeni bu verilerin paylaşılacağı kişiler hakkında araştırmanın başlangıcında bilgilendirilmiş ve onayı alınmıştır. Yalnızca öğrencilerin okuma performanslarına yönelik yapılan değerlendirmelerine ilişkin video kaydı, öğretmenin ve öğrenci velilerinin izniyle Özel Eğitimde Türkçe Öğretimi derslerinde Sakarya Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü 3. Sınıf öğrencilerine okuma akıcılığı konusunda ilkökul öğrencilerinin okuma performanslarından örnek göstermek amacıyla sunulmuştur.
- Veri kaybının önüne geçmek için tüm veriler iki ayrı hard disk'e kaydedilerek yedeklenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Veriler araştırma soruları ve araştırma süreci doğrultusunda ele alınarak sunulmuştur. Kaynaştırma uygulaması yapılan ilkokul birinci sınıfta hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenciye Türkçe dersinde okuma yazma becerilerinin sınıf içi yardımın bir öğreten bir yardımcı öğretim modeliyle iyileştirilmesi sürecinin ortaya konulmasını amaçlayan bu araştırma durum saptama, uygulama ve uygulama sonrası olmak üzere üç süreçten oluşmaktadır. Bulgular araştırma sürecinin bu üç ana teması altında sunulacaktır.

Araştırmanın durum saptama süreci odak alanın ve odak öğrencinin belirlenmesi ile başlamaktadır. Durum saptama sürecinin başlangıcında araştırmanın amacı hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir ilkokul birinci sınıf öğrencisine sınıf içi yardım sunmak olarak belirlenmiş, birinci dönem süresince araştırmanın başlangıç aşamasında odaklanılan bir öğrenciye ilişkin gözlemler gerçekleştirilmiştir. Ancak bu öğrencinin sınıf dışında aldığı destek eğitim ve ailesinin desteğiyle, sınıf içinde ise sıra arkadaşından aldığı akran desteğiyle araştırmacının sınıf içinde yardım sunmasına ihtiyaç duymadan okuma yazmayı öğrenmesi ve birinci dönem sonuna doğru tanısı konulan Mert'in okuma yazma becerilerini edinmede güçlük yaşaması nedeniyle araştırmanın uygulamasındaki odak öğrencisinin Mert olmasına ve uygulamaya ikinci dönem geçilmesine karar verilmiştir. Odak öğrencinin Mert olması ve uygulamaya ikinci dönem geçilme kararının alınmasıyla araştırmanın amacı ve odak alanda da değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikte araştırmanın amacı kaynaştırma uygulaması yapılan ilkokul birinci sınıfta hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenciye Türkçe dersinde okuma yazma becerilerinin sınıf içi yardımın bir öğreten bir yardımcı öğretim modeliyle iyileştirilmesi sürecinin ortaya konması olarak güncellenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ikinci dönemde okuma yazma dersleri yerine Türkçe dersinin yapılması ve ders içeriğinin değişmesi nedeniyle dersin genel işlenişini anlamak ve Mert'in Türkçe ders etkinliklerinde yaşadığı problemleri belirlemek amacıyla gözlemler sürdürülmüştür. Mert'in Türkçe derslerinde okuma ve yazma becerilerinde yaşadığı sorunlar sınıftaki diğer öğrencilerin bu beceri alanlarındaki gelişimiyle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bulguları “Durum Saptama”, “Uygulama” ve “Uygulama Sonrası İzleme Süreci” temaları altında açıklanmıştır. “Durum Saptama Süreci” temasında

yalnızca uygulamanın odak öğrencisi Mert’e yönelik bulgular sunulmuştur. “Uygulama Süreci” temasında Mert’in Türkçe derslerinde okuma ve yazma beceri ile sınıf içi yardım uygulamasını geliştirmek üzere gerçekleştirilen eylemler açıklanmıştır. “Uygulama Sonrası İzleme Süreci” temasında ise Mert’in okuma ve yazma becerilerindeki gelişimi, tüm öğrencilerin okuma ve yazma becerilerindeki gelişimleriyle karşılaştırılarak değerlendirilmiş, uygulamaya ilişkin sınıf öğretmeninin, Mert’in ve annesinin görüşleri sunularak açıklanmıştır. Ayrıca araştırmacının araştırma sürecine ilişkin görüşlerine de yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları “Durum Saptama Süreci” temasının sunumu ile açıklanmaya başlanacaktır.

3.1. Durum Saptama Sürecine İlişkin Bulgular

Durum saptama süreci sırayla önce odak öğrencinin belirlenmesi ve sonrasında belirlenen odak öğrenciye ilişkin verilerin elde edilmesi olarak gerçekleştirilmiştir. Odak öğrencinin belirlenebilmesi için okuma yazma derslerinde gözlemler yapılmış, sınıf öğretmeni ve uygulamanın gerçekleştirildiği odak öğrencinin annesiyle görüşmeler yapılmış, geçerlik komitesi ve tez izleme komitesiyle yapılan toplantılarla uygulamanın gerçekleştirileceği odak öğrenci belirlenmiştir. Odak öğrencinin belirlenme aşamasında ayrıca “Sınıf öğretmeninin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?” araştırma sorusunu yanıtlamak üzere sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Bunun yanında “Sınıfta okuma yazma çalışmaları nasıl yürütülmektedir?” araştırma sorusunu yanıtlamak üzere birinci dönem gerçekleştirilen Okuma Yazma derslerinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Uygulamanın gerçekleştirileceği odak öğrencinin belirlenmesinin ardından “Sınıfta okuma yazma çalışmaları nasıl yürütülmektedir?” araştırma sorusu bu kez Türkçe derslerindeki okuma ve yazma çalışmalarına ilişkin gözlemler gerçekleştirilerek yanıtlanmıştır. “Sınıftaki öğrencilerin okuma ve yazma performansları nasıldır?” sorusu ise odak öğrenci de dahil olmak üzere, sınıftaki tüm öğrencilerin akıcı okuma ve dikte ile doğru yazma becerilerinin değerlendirilmesi ile cevaplandırılmıştır. Ayrıca Türkçe derslerinde yapılan okuma ve yazma çalışmalarında Mert’in ders etkinliklerini gerçekleştirme durumunu anlayabilmek için gözlemler gerçekleştirilmiştir. Son olarak “Odak öğrencinin annesinin çocuğunun okuma ve yazma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?” araştırma sorusunu yanıtlamak üzere Mert’in annesi Yonca Hanım’la yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorularının yanında, verilerin

analizi esnasında araştırmacının sınıf ortamına etkisi ve sınıf öğretmeni ile Mert'in annesinin araştırma sürecinden beklentilerine ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgular da Durum Saptama Süreci'nde ayrıca sunulmuştur. Durum saptama sürecine ilişkin bulgular “Odak öğrencinin belirlenme süreci”, “Odak öğrencinin ve alanın belirlenmesinden sonra elde edilen bulgular”, “Sınıf öğretmeninin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve deneyimleri”, “Uygulama süreci ile ilgili beklentiler” ve “Araştırmacının ortama etkisi” alt temaları altında sunulmuştur. Bundan sonraki bölümde ilk olarak “Odak öğrencinin belirlenme süreci” açıklanacaktır.

3.1.1. Odak öğrencinin belirlenme sürecine ilişkin bulgular

Bu başlıkta birinci dönem elde edilen verilerle Mert'in uygulamanın gerçekleştirileceği odak öğrenci olarak nasıl belirlendiği açıklanacaktır. Bunun için önce ilk dönem Okuma Yazma derslerinin nasıl yürütüldüğü, ardından Mert'in Okuma Yazma derslerinde yaşadığı sorunlar ve sınıf öğretmeninden sınıf içinde ve dışında aldığı destekler ve bu desteklerin Mert için yeterliliğine ilişkin bulgulara yer verilecektir. Daha sonra bu bilgiler ışığında Mert'in uygulamanın odak öğrencisi olmasına nasıl karar verildiğine ilişkin bulgular sunulacaktır. Bu kapsamda odak öğrencinin belirlenme sürecine ilişkin bulgular “Sınıfta yürütülen okuma yazma dersleri”, “Mert'in okuma yazma derslerindeki durumuna ilişkin gözlemler”, “Öğretmenin Mert'e okuma yazma öğretimine yönelik yaptığı çalışmalar”, “Mert'in ev ortamına ve ailesine ilişkin bulgular” ve “Mert'in odak öğrenci olarak belirlenmesine karar verme süreci” alt temaları altında sunulmuştur. Bundan sonraki bölümde ilk olarak “Sınıfta yürütülen okuma yazma dersleri” alt temasına ilişkin bulgular sunulacaktır.

3.1.1.1. Sınıfta yürütülen okuma yazma derslerine ilişkin bulgular

Araştırmanın durum saptama ilk aşamasında birinci dönem yapılan gözlemlerde sınıfta yürütülen Okuma Yazma dersleri incelenmiştir. Bu bölümde dersin nasıl yürütüldüğü kısaca açıklanacaktır. Ardından okuma yazma derslerinde Mert'e yönelik yapılan gözlemlere değinilecektir.

Okuma Yazma dersleri günde en az iki, en fazla dört, çoğu zaman üç ders saati yürütülmektedir. Okuma yazma öğretimine önce hazırlık becerileri kapsamında çizgi çalışmaları yapılmıştır. 02.10.2017 tarihinde “e” sesinin sunumuyla okuma yazma

alışmalarına başlanmıştır. Ses temelli cümle yöntemine dayalı olarak ilerleyen okuma yazma öğretim süreci önce ses hissettirme, ardından sesin okunması ve yazılması, öğretilen sesle kendinden önce öğrenilen seslerle ilgili iki ve üç sestten oluşan hecelerin okunması ve yazılması, ardından öğrenilen sesle ilgili sözcüklerin okunması ve yazılması şeklinde ilerlemektedir. Cümle oluşturma daha çok cümle okuma çalışmaları ağırlıklı ilerlemiş, cümle yazma çalışmaları hece ve sözcüğe kıyasla daha az yapılmıştır. Metin oluşturma basamağında ise yalnızca metin okuma çalışmaları yapılmıştır.

Yapılan gözlemlerde ses hissetme çalışmalarının yalnızca görselin içinde öğretilen sesin geçip geçmediğini bulma şeklinde kısa bir çalışmayla geçildiği, daha çok sesi yazma çalışmalarına ağırlık verildiği görölmüştür. Öğretmen bir sesin sunumunu yaptıktan sonra en az bir ders o sesin yazımını gerçekleştirmiştir (Örneğin 23.10.2017 tarihindeki 2. ve 3. Ders videoları). Tahtada sesin nasıl yazılacağını gösterdikten sonra öğrencilere çalışma kâğıdı (Örneğin 02.10.2017 tarihindeki 3. Ders videosu), Okuma Yazma Kitabı (Örneğin 23.10.2017 tarihindeki 3. Ders videosu) ve/veya yazı defterlerinde (Örneğin 08.11.2017, 2. Ders videosu) yazmaları yönergesini sunmaktadır. Öğretmen özellikle yazı çalışmalarında yazılacak heceyi ya da sözcüğü önce tahtada kendisi yazarak göstermektedir. Bunun için önce tahtaya kılavuz çizgilerini cetvelle çizip ardından o günün konusu olan hece veya sözcükleri yazmaktadır. Öğretmen bu hece ve/veya sözcükleri tahtaya yazdıktan sonra öğrencilere önce kendisi okuyarak model olmakta, daha sonra öğrencilere koro şeklinde okutmaktadır. Özellikle hece çalışmalarında öğrencilere sırayla da okutmaktadır. Okumanın tamamlanmasının ardından öğrencilerden ilgili heceyi tahtadan (Örneğin 02.11.2017, 2. Ders videosu), kitaptan veya yazı defterinden (Örneğin 09.11.2017, 3. Ders videosu) kopyalayarak yazmaları yönergesini vermektedir. Öğretmen kitap veya yazı defterindeki çalışmaları aynı zamanda tahtaya projeksiyonla yansıtmaktadır. Öğretmen öğrencilere yazmaları yönergesini verdikten sonra sıraların arasında dolaşarak öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmekte, ihtiyaç duyan öğrencilere fiziksel yardım sunarak elinden tutup yazdırmakta ya da hata düzeltmesi yapmaktadır. Metin çalışmalarında öğretmen öğrenilen sesle ilgili metni önce tahtada bir çubukla hecelerini göstererek kendisi okumakta, daha sonra önce kendisi daha sonra öğrencilerin söyleyeceği şekilde yankılı okuma yaptırmaktadır. Ardından sırayla öğrencilere okutmaktadır. Okuma sırası gelen öğrenciye öğretmen heceyi göstererek veya sözcüğün ilk hecesini göstererek ipucu sunmaktadır.

Öğretmen okuma yazma çalışmalarına ilişkin her gün bir sayfalık bir çalışma kâğıdı ödevi vermektedir. Çalışma kâğıdında bir okuma metni ve 4-5 satırlık hece/sözcük/cümle yazma çalışması bulunmaktadır. Bunun dışında herhangi bir ödev vermemektedir. Ayrıca öğrenci velileriyle kurdukları WhatsApp grubunda her gün ödevler hakkında bilgilendirmektedir. Bundan sonraki bölümde odak öğrencinin belirlenme sürecinden “Mert’in okuma yazma derslerindeki durumuna ilişkin gözlemler” alt temasındaki bulgular sunulacaktır.

3.1.1.2. Mert’in okuma yazma derslerindeki durumuna ilişkin gözlemlere ilişkin bulgular

Birinci dönemin başlangıcında Okuma Yazma derslerinde çizgi, boyama ve yapılandırma gibi okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan gözlemlerde Mert’in bu çalışmaları çoğu zaman bağımsız şekilde ya da bazen öğretmenin yapılacak alanı göstermesi şeklinde işaret ipuçlarıyla tamamladığı görülmüştür. Örneğin 26.09.2017 tarihinde 2. ve 3. derslerde çizgi çalışmaları yapılmıştır. Mert’in bu çizgi çalışmasını kendisi tamamladığı gözlemlenmiştir.

Mert’in E ve L sesleriyle ilgili çalışmalarda sesi yazma ve okumada ciddi bir sorun yaşamadığı ve sınıfta ders çalışmalarını yerine getirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmen sesin yazımını tahtada gösterdikten sonra sıraların arasında dolaşarak öğrencilerin çalışmalarını tek tek kontrol etmekte ve yazmakta zorlanan öğrencilere fiziksel yardım sunmakta, sesi yanlış şekilde yazan öğrencilerde hata düzeltmesi yapmaktadır. İlk iki sesin yazımında öğretmen öğrencilerle benzer şekilde Mert’in de yazısını kontrol etmiş, hatalarını fiziksel ipucuyla düzeltmiştir. Mert öğretmenin yanından ayrılmasından sonra çalışmasını öğretmenin gösterdiği şekilde yapmaya devam etmiştir. Yapılan gözlemlerde Mert için öğretmenin sınıfta sunduğu bu yardımın yeterli olduğu görülmüştür. Örneğin 02.10.2017 tarihindeki 2. derste E sesi ders kitabında noktaların üzerinden geçilerek yazılmıştır. Mert’in bu çalışmayı derste herhangi bir uyarı almadan tamamladığı görülmüştür.

Okuma çalışmalarında da Mert’in ilk dönemin başlangıcında öğretmenin tahtaya yazdığı hecelerin koro halinde okunmasına katıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenin tahtaya tek bir hece yazdığı ve bu heceyi parmak kaldıran öğrencilere okuttuğu çalışmalara Mert’in de katılmada istekli davrandığı gözlemlenmiştir. Örneğin 17.10.2017 tarihinde öğretmen tahtaya “al” hecesini birkaç kez yazmış ve okunuşunu

A teacher in a white shirt and dark tie is writing the word 'al' on a whiteboard. The whiteboard has a grid of lines, and the word 'al' is written in a cursive script. The teacher is holding a white marker and is in the process of writing the second 'l'.



Yapılan gözlemlerde Mert'in okuma ve yazmadaki bu motivasyonunun okuma yazma becerileri karmaşıklaştıkça azaldığı görülmüştür. Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminin yığışımli şekilde ilerlemesiyle öğretilen sesler kendinden önce öğretilen seslerle birleştirilerek heceler, sözcükler ve cümleler oluşturulmaktadır. Dolayısıyla her yeni sesin sunulmasıyla öğrenilmesi gereken hece ve sözcük sayısı da artmaktadır. Bu durumun Mert'in öğretilen hecelerin ve sözcüklerin çoğalmasıyla ders akışına yetişemeyerek hem okuma hem de yazma alanlarındaki sorunlarının giderek artmasına ve Mert'in ders etkinliklerini sürdürememesine neden olduğu gözlemlenmiştir.

98

sunduğu, yanından ayrıldıktan sonra Mert'in kısa bir süre ders etkinliğiyle ilgilendiği ve sonrasında çöp kutusunun yanına gittiği anlara ilişkin görüntüler yer almaktadır.



00:30:26 – Öğretmenin yardım sunması



00:31:32 – Mert'in yazmaya bir süre devam etmesi



00:33:14 – Mert'in yazı çalışmasını tamamlamadan çöp kutusunun yanında kalem açması

Görsel 3.2. Mert'in dersten kaçma davranışı

Mert'in yazma çalışmalarında gösterdiği dersten kaçma davranışları yazma becerisinin gelişimini oldukça olumsuz etkilediği ve yeterince yazma çalışması yapmadığı için ilerleyen zamanlarda yazma becerilerine ilişkin çalışmaları doğru şekilde gerçekleştiremediği görülmüştür. Örneğin 21.12.2017 tarihinde 2. derste yapılan dikte yazma çalışmasında öğretmen tüm sınıfa “b” sesiyle oluşan üç harfli heceler yazdırılmıştır. Mert dikte edilen “bom”, “bel”, “bik” gibi heceleri eksik şekilde yazmıştır. Yazdığı heceler arasında boşluk bırakmadığı, harfleri sırayla rastgele şekilde yazdığı görülmüştür. Ayrıca yine defterini de düzenli kullanmadığı gözlemlenmiştir. Bir sayfada birkaç satır yazdıktan sonra arka sayfaya yazmaya devam etmektedir.

Mert ders kitabına yazma çalışmalarında da benzer özellikleri göstermektedir. Bu materyaller üzerindeki harf yazma çalışmalarını tamamlarken hece, sözcük ve cümle yazma çalışmalarını ya hiç yazmamakta ya da kısmen yazmaktadır. Yapılan gözlemlerde Mert'in harf yazma dışındaki diğer yazma çalışmalarını yalnızca öğretmen

uyardığında (Örneğin 09.11.2017, 5. Ders videosu), sıraları dolaşırken yanına yaklaştığında (Örneğin 30.10.2017, 3. Ders videosu) ya da yanına gelip yardım ettiğinde (Örneğin 07.11.2017, 2. Ders videosu) yaptığı görülmüştür.

Mert'in birinci dönem başından itibaren okuma becerilerindeki performans düşüşü incelendiğinde ise öğretilen seslerin, hecelerin ve sözcüklerin artmasına bağlı olarak okuma yazma becerileri karmaşıklaştıkça daha fazla zorlandığı, sözcükleri hiç okuyamadığı ya da yanlış okuduğu gözlemlenmiştir. Örneğin 22.11.2017 tarihindeki 2. derste “t” sesiyle ilgili metin okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Öğretmen tahtaya astığı metni, Görsel 3.3'te görüldüğü gibi elindeki çubukla heceleri göstererek bazı öğrencilere okutmuştur. Sıra Mert'e geldiğinde öğretmen Mert'e “Tuna otlak otlu” cümlesini göstermiş ve ilk sözcüğü önce kendisi okumuş, ardından çubukla otlak sözcüğündeki “ot” hecesini göstererek okuma yönergelerini vermiştir. Mert Görsel 3.4'te görüldüğü gibi ayağa kalkarak okumaya çalışmış, yalnızca “o” sesini okumuş, öğretmen “Evet, yanındakini de oku, devam et” şeklinde yönergelerini yineleyerek Mert'in heceyi okuması için 15 saniye kadar beklemiştir. Ancak Mert hece okumayı tamamlayamamış ve öğretmen sert bir ses tonuyla “Tamam, otur” demiştir.



Görsel 3.3. Öğretmenin metni göstermesi



Görsel 3.4. Mert'in metni okuması

Derste yapılan gözlemlerde öğretmenin Mert'e sert şekilde uyarılarda bulunduğu görülmüştür. Örneğin 11.10.2017 tarihindeki 2. derste “L” ve “E” seslerinden oluşan heceler öğretmenin çocuklara verdiği çalışma kâğıdı üzerinde yazılmaktadır. Öğretmen sınıfta sıraların arasında gezerken henüz Mert'in hiçbir heceyi yazmamış olduğunu görmüş, “Bir tane yapmadın, ama oyun oynuyorsun!” diyerek yüksek sesle uyardığı görülmüştür. Benzer şekilde 25.10.2017 tarihindeki 2. derste öğretmenin tahtaya yazdığı “kel” ve “kelle” sözcüklerini defterlerine kopyalayarak yazdıkları esnada “Ya hiçbir şey yazmıyorsunuz!” diyerek Mert'in yanına oturup fiziksel yardımıyla metni birlikte

yazmışlardır. Yapılan gözlemlerde öğretmenin özellikle bireysel destek eğitim verene kadar bu sert tutumunu sürdürdüğü gözlemlenmiştir. 5. geçerlik toplantısında öğretmenin iki çocuğa olan yaklaşımındaki farklılığın araştırmanın odağındaki öğrenciye göre değiştiği, Mert'in henüz araştırmanın odak öğrencisi olmaması nedeniyle öğretmenin doğal süreçte, daha sert bir tutum içinde olabileceği şeklinde yorumlanmıştır (5. Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı, 18.11.2017). Mert'in uygulamanın odak öğrencisi olarak belirlenip bu kararın öğretmenle 15.12.2017 tarihinde paylaşılmasının ardından öğretmenin Mert'e olan tutumunun daha ılımlı hale geldiği, öğretmenin Mert'i uyarırken sesini daha önceki gözlemlerdeki kadar yükseltmediği, bazen “Çak!” yaparak pekiştirdiği dikkat çekmiştir. Bundan sonraki bölümde odak öğrencinin belirlenme sürecinden “Öğretmenin Mert'e okuma yazma öğretimine yönelik yaptığı çalışmalar” alt temasına ilişkin bulgular sunulacaktır.

3.1.1.3. Öğretmenin Mert'e okuma yazma öğretimine yönelik yaptığı çalışmalara ilişkin bulgular

Durum Saptama Süreci'nin ilk aşamasında yapılan gözlemlerde Mehmet Öğretmen'in başlangıçta Mert'e diğer öğrencilerle benzer düzeyde destek sunduğu gözlemlenmiştir. Ancak sınıftaki diğer öğrencilerin okuma yazma çalışmalarında daha az yardıma gereksinim duymasıyla birlikte Mehmet Öğretmen Mert'e sınıf içinde daha fazla yardımcı olmaya başlamıştır. Mehmet Öğretmen Mert'e dönem sonunda daha fazla yardımcı olmaya başladığını “Önce diğer çocukları okumaya geçiriyoruz. Sonra daha geç öğrenebilecek, daha zor öğrenen öğrencilerle ilgileniyoruz” şeklinde açıklamıştır (Araştırmacı günlüğü, 24.12.2017). Yapılan gözlemlerde diğer birinci sınıf öğretmenlerinin de benzer şekilde davrandığı gözlemlenmiştir. Örneğin okuldaki bir öğretmen “Bütün sınıfı bırakıp bu çocukla ilgilenemem. Hepsine aynı anda nasıl yeteyim. Başarılı çocukların da hakkına giriyoruz. Önce bir onları önden götürelim, kalanlarla ya ikinci dönemde, olmazsa da ikinci sınıfta ilgileniriz” şeklinde ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 18.09.2017).

İlk dönem yapılan gözlemlerde Mehmet Öğretmen 13.11.2017 tarihinden itibaren Mert'e sınıf içinde daha fazla yardım etmeye başladığı, 20.11.2017 tarihinden itibaren ise haftada iki gün birer saat bireysel eğitim vermeye başlamıştır. Mehmet Öğretmen Mert'in eğitsel değerlendirme raporu çıksın veya çıkmasın haftada iki gün ders çıkışlarında Mert'le bireysel çalışmayı planladığını ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü,

24.11.2017). 15.12.2017 tarihinde Mert'e resmi eğitsel değerlendirme ve tanı kararı çıkmasının ardından öğretmen bireysel destek eğitimini resmi olarak sürdürmeye devam etmiştir.

Mehmet Öğretmen 11.12.2017 tarihinden itibaren Mert'le bireysel olarak okuma yazma çalışmalarına başlamıştır. Bu çalışmalar kapsamında aşağıdaki çalışmaları gerçekleştirdiğini ifade etmiştir:

- Mehmet Öğretmen Mert'in sesleri sonuna “e” ya da “ı” koyarak okuduğu için hece oluşturma çalışmalarında da zorlandığını, bu nedenle birinci ses grubundaki seslerin doğru şekilde okunması üzerine çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Ayrıca bunun için annesiyle görüştüğünü, evdeki çalışmalar esnasında seslerin sonuna “e” ve “ı” getirilmiş şekilde (le, te gibi) değil, yalnızca ses olarak (l, t gibi) sunulmasını istediğini belirtmiştir (Yapılandırılmamış görüşme, 21.11.2017).
- Mehmet Öğretmen Mert'le karıştırdığı sesler olan “m” ve “n” sesleriyle ilgili seslerin yazılı olduğu kartlarla çalıştığını, artık bu sesleri karıştırmadığını dile getirmiştir (Araştırmacı günlüğü, 29.12.2017). Sınıfta yapılan gözlemler de Mehmet Öğretmeni destekler niteliktedir. Örneğin 04.01.2018 tarihinde 2. derste yapılan hece okuma çalışmasında Mert'in “m” ve “n” sesleriyle oluşturulan heceleri hatasız şekilde okuduğu görülmüştür.
- Mehmet Öğretmen ilk dönemki bireysel çalışmalarda okumaya ağırlık verdiğini, yazma çalışmalarını ise o gün çalıştığı sesleri ve heceleri birer kez defterine dikteyle yazdırarak gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Mehmet Öğretmen yalnızca sınıf dışında değil, sınıf içinde de Mert'e zaman zaman yardımcı olmaya çalışmıştır. Yapılan gözlemlerde Mert'in “L” sesine kadar dönem başındaki çizgi çalışmalarını sınıfta yardım almadan yapabildiği, ancak 10.10.2017 tarihinde “L” sesiyle hecelerin öğretimine başlandığında ders çalışmalarını yerine getirmekte güçlük çektiği, sırayla hece okuma çalışmalarında heceleri okuyamadığı ya da yanlış okuduğu gözlemlenmiştir (10.10.2017, 3. Ders videosu). Mehmet Öğretmen her ders en az birer kez Mert'in yanına gelerek yardımcı olmaya çalışmıştır. Ayrıca aralık ayından itibaren Mehmet Öğretmen'in ilgisin Mert'e yöneldiği, Mert'e olan yaklaşımının birinci dönemin başlangıcıyla karşılaştırıldığında daha ılımlı olduğu, Mert'i daha fazla pekiştirdiği gözlemlenmiştir.

Mehmet Öğretmen'in okuma yazma dersinde sunduğu yardımları belirlemek için örnek dersler seçilmiştir. Okuma çalışmalarında sunulan yardımları incelemek için 07.11.2017 tarihindeki 2. ders ve 17.11.2017 tarihindeki 1. dersler detaylı olarak incelenmiştir. Yazma çalışmalarında sunulan yardımları incelemek için 17.11.2017 tarihindeki 2. ders ve 04.12.2017 tarihindeki 3. ders detaylı olarak incelenmiştir. Bu dersler detaylı olarak analiz edildiğinde sunulan yardımlar şu şekilde sıralanabilir:

Okuma çalışmalarında sunulan yardımlar:

- Okuma çalışmalarında Mert'e ek süre vermesi: Mert heceleri akranlarına göre daha yavaş okuduğu için öğretmen öğrencilere sırayla heceleri okuturken Mert'e daha fazla düşünme fırsatı sunmaktadır.
- Okunacak alanı işaret ipucuyla göstermesi: Kitap ya da fotokopiden okunacak alanı öğretmen her ders yanına giderek Mert'e parmağıyla göstermekte veya ilgili sayfayı kendisi açmaktadır.
- Okunacak hecenin ipucu olarak ilk sesinin söylenmesi: Mert okuma esnasında seslerden hecelere ulaşmakta güçlük çektiği için öğretmen hecenin ilk sesini söyleyerek, kalanını Mert'in tamamlamasını istemektedir. Örneğin "ni" hecesini okuturken "n" sesini göstererek "nnnn" dedikten sonra elindeki çubukla i sesini gösterirken "Evet?" diyerek Mert'in heceyi tamamlamasını sağlamaktadır.
- İpucunun tekrarlama: Öğretmen heceleri okuturken Mert heceyi doğru şekilde okuyana kadar ipucunu yukarıda açıklandığı şekliyle birkaç kere sunmaktadır.

Yazma çalışmalarında sunulan yardımlar:

- Fiziksel ipucu sunulması: Öğretmen yazma çalışmaları esnasında sıraların arasında dolaşarak öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmektedir. Bu esnada Mert'in yanına oturup elinden tutarak ilgili yazıyı birlikte yazmaktadırlar.
- Hata düzeltilmesi: Sınıfta öğrencilerin çalışmalarını kontrol ederken yazım yanlışlarını silerek Mert'le yukarıdaki maddede açıklandığı şekilde fiziksel ipucu sunarak Mert'le birlikte yazmaktadır.

Mehmet Öğretmen'in Mert'e sunduğu destekler genel olarak değerlendirildiğinde bireysel eğitim desteğinin özellikle okurken karıştırdığı ses ve heceleri ayırt etme becerilerinde ilerleme kat etmesine oldukça katkı sağladığı sınıftaki çalışmalar esnasında da gözlemlenmiştir. Mert'in özellikle daha önce okurken karıştırdığı sesler ("m" ve "n", "d" ile "b") ve hecelerde artık sınıftaki okuma çalışmaları esnasında daha

az hata yaptığı görülmüştür. Örneğin 26.10.2017 tarihindeki 5. derste heceleri hiç okuyamazken 15.01.2018 tarihinde 3. derste yapılan gözlemde iki harften oluşan tüm heceleri doğru şekilde okuyabildiği gözlemlenmiştir. Ancak sözcük ve cümleleri hala yavaş okuduğu, heceleri birleştirmekte güçlük yaşadığı da görülmüştür.

Mehmet Öğretmen'in sınıf içinde sunduğu destekler incelendiğinde ise Mert'in özellikle ders etkinliklerine katılımı ve bu etkinlikleri sürdürmesi noktasında yeterli olmadığı dikkat çekmektedir. Örneğin 23.10.2017 tarihindeki 3. derste Okuma Yazma Kitabı s. 34'te "Al lale al" ve "Ela lale al" cümlelerinin kitapta yazılmasına yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Görsel 3.5. ve 3.6'da görülebileceği gibi Mert'in bu ders boyunca yalnızca "Al lale al" cümlesini bir kez yanına geldiğinde Mehmet Öğretmen'le birlikte yazdığı, Mehmet Öğretmen yanından ayrıldığında hatalı şekilde yazdığı, "Ela lale al" cümlesini ise öğretmen yanına gelmediği için yazmadığı, ayağa kalkarak araç gereçleriyle oynadığı gözlemlenmiştir.



Görsel 3.5. Mert'in Mehmet Öğretmen'in yardımıyla yazdığı sayfa



Görsel 3.6. Mehmet Öğretmen'in Mert'e yardım sunması

Mert'in yalnızca öğretmen yanındayken yazması ya da ders etkinliğini yapması, bunun dışındaki zamanlarında ders etkinlikleriyle ilgilenmemesi ve dersi boş geçirmesi de Mert'in akranlarıyla birlikte okuma yazma çalışmalarında ilerleyememesinde önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Mehmet Öğretmen her ne kadar her ders Mert'in yanına giderek yardımcı olmaya çalışsa da okuma yazma öğrenme sürecinde sınıftaki çoğu öğrencinin yoğun şekilde yardıma gereksinim duyması nedeniyle ders esnasında

Mert'in öğrenme ihtiyacını karşılayacak miktarda yardımcı olma fırsatı bulamadığı görülmüştür. Derste sınırlı da olsa daha çok yazma çalışmalarında yardımcı olduğu, okuma çalışmalarındaki bireysel desteğinin yalnızca öğrencilerin sırayla hece/sözcük/metin okuma çalışması yapması esnasındaki kısa sürede ipuçları verme şeklinde gerçekleşebildiği, bunun dışındaki zamanlarda okuma becerilerine yönelik sınıf içinde destek sunulamadığı görülmüştür.

İlk dönem yapılan gözlemlerde Mert'in çoğunlukla yalnız oturduğu ve dolayısıyla akran desteği alamadığı da dikkat çekmektedir. Mehmet Öğretmen bu durumu “Ben her ders Mert'in sırasına gidince siz de görüyorsunuz yanına oturup, elinden tutup yazdırıyorum. Bir de şimdi hangi çocuğu getirsek sıkıntı. Bu sefer onu da yoldan çıkaracak” şeklinde açıklamıştır (Araştırmacı günlüğü, 20.10.2017). Ancak Mehmet Öğretmen öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde ilerlemesi ve Mert'in okuma yazma becerilerinde sınıfın gerisinde kalması ve kendisinin sınıf içinde sunduğu bireysel desteklerin yeterli olmadığını fark etmesiyle 08.11.2017 tarihinden itibaren Mert'in sırasını değiştirmiş, akran desteği alabilmesi için bir akranıyla aynı sırayı paylaşmasını sağlamıştır. Bu sıra arkadaşının da okuma ve yazmada bazı sorunlar yaşaması nedeniyle yeterli akran desteği sağlayamadığı için sınıfta okuma yazma becerilerinde daha iyi performans gösteren bir başka öğrenciyle beraber 19.11.2017 tarihinden itibaren aynı sırayı paylaşmasını sağlamıştır. Sınıf öğretmeni bu öğrenciye Mert'e yardımcı olmasını söylediği halde öğrencinin Mert'e yeterince yardımcı olmadığını “Ya söylüyorum yardımcı ol diye. O da inadına yapmıyor” şeklinde ifade etmiştir (Yapılandırılmamış görüşme, 13.12.2017). Sınıfta yapılan gözlemlerde de Mert yazacağı yeri ya da okunacak sayfayı ararken bu öğrenciye sorduğunda yanıt vermediği, Görsel 3.7'de görüldüğü gibi defterini göstermediği, kalemligi ve koluyla gizlediği görülmüştür (01.12.2017, 1. Ders videosu). Araştırmacı durum saptama aşamasında yapılan gözlemler esnasında bu durumun akran desteği sunması beklenen öğrencinin oldukça hırslı olduğu, ders çalışmalarında birinci olmaya çalıştığı, bu nedenle Mert'e yardımcı olmayabileceği izlenimi edinmiştir (Araştırmacı günlüğü, 01.12.2017). Sınıf öğretmeni de Mert'in sıra arkadaşının hem akrabası hem sınıf arkadaşı olan iki öğrenciyle rekabet halinde olduğunu söyleyerek araştırmacının bu izlenimini doğrulamıştır (Yapılandırılmamış görüşme, 09.01.2017). Bundan sonraki bölümde odak öğrencinin belirlenme sürecinden “Mert'in ev ortamına ve ailesine ilişkin bulgular” alt temasına ilişkin bulgular sunulacaktır.



Görsel 3.7. Mert'in akran desteği alamaması

3.1.1.4. Mert'in ev ortamına ve ailesine ilişkin bulgular

Sınıfta yapılan gözlemlerde Mert'in okuma yazma becerilerinde akranlarına kıyasla daha geride olmasında etkili olan faktörlerden birinin de Mert'in evde yeterince destek alamamasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni ailesinin Mert'le yeterince ilgilenmediğini, Mert'in ev ödevleri konusunda ailesinden yeterli destek alamadığını zaman zaman araştırmacıyla paylaşmıştır (Araştırmacı günlüğü, 18.10.2017, 09.11.2017, 23.11.2017). Bu durumu daha yakından anlayabilmek için Mert'in annesi Yonca Hanım'la yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiş, ayrıca Mert'in ev ortamını görmek için ev ziyaretinde bulunulmuştur.

Ailenin yaşadığı eve ilişkin gözlemde evin sobalı olduğu, ailenin tüm vaktinin sobanın kullanıldığı tek odada birlikte geçirdiği görülmüştür. Bu odada bir kanepe, televizyon, yer sofrası ve bebek beşiği bulunmaktadır (Saha notu, 18.02.2018). Yonca Hanım ev ödevlerini çoğunlukla yer sofrasında yapmaya çalıştıklarını, ancak bebek ağlaması, televizyon sesi, eve gelen misafirler gibi nedenlerle çalışma esnasında zaman zaman bölündüklerini ifade etmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 18.02.2018). Ayrıca Mert'in zaman zaman kardeşi gibi kendisinin de okula gitmek istemediğini belirtmiştir. Yonca Hanım bu olumsuzluklara rağmen Mert için bir çalışma düzeni oluşturmaya çalıştığını ancak istediğini elde edemediğinde Mert'in kendisine saldırgan davranışlarda bulunduğunu, bu nedenle bir çalışma düzeni kuramadığını ifade etmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 18.02.2018).

Ev ziyaretinde yapılan gözlemde Yonca Hanım kayınvalidesiyle aynı apartmanda yaşadıklarını ve bunun Mert'le ilgili bazı sorunları aşmakta güçlük yaşamasına neden olduğunu belirtmiştir. Mert'in derslerini yaparken evde zorlandığı zamanlarda babaannesine gittiğini ve dedesi tarafından marketten her istediği atıştırmalığın

alındığını, aile büyüklerinin kendisine Mert'in üzerine gitmemeleri yönünde sıklıkla uyardıklarını ve bu durumda Mert'in davranışlarını kontrol etmekte güçlük yaşadığını belirtmiştir. Bu nedenle Mert'in evde gösterdiği problem davranışların bir nedeninin de ailedeki yetişkinlerin tutarsız davranışlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yonca Hanım bu konuda daha tutarlı davranmaya çalışsa da kendisinin de eşi ve aile büyüklerinden bu konuda destek görmemesi, tam tersine Mert'in olumsuz davranışlarını pekiştirmelerinin de evdeki okuma yazma çalışmalarını sağlıklı şekilde yürütememesine neden olabileceği düşünülebilir.

Yonca Hanım'la yapılan görüşmede Mert'in 6 aylık bir kardeşi olduğu, kendisinin dışarıda çalışmasa da evde bebekle ve ev işleriyle meşgul olduğunu belirtmiştir. Yonca Hanım eşinden evdeki sorumluluklara veya Mert'e ilişkin bir destek alamadığını, bu nedenle tüm bu sorumluluklarla kendisinin ilgilenmek durumunda kaldığını belirtmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 18.02.2018). Birinci dönemde yapılan gözlemlerde de Yonca Hanım'ın yeni doğum yaptığı için okula sık gelemediği, Mehmet Öğretmen'in Mert'in durumunu görüşmek üzere babasını birkaç kez okula davet ettiği ancak yalnızca bir kez öğretmenle görüştüğü de görülmüştür (araştırmacı günlüğü 23.10.2017, 08.11.2017, 01.12.2017). Mert'in ev ödevleriyle de kendisinin ilgilenmeye çalıştığını ancak Mert'in gösterdiği davranış problemleriyle baş etmekte güçlük yaşaması nedeniyle okuma yazma çalışmalarını da verimli şekilde sürdüremediklerini dile getirmiştir. Yonca Hanım kendisi ilgilenemediği durumlarda Mert'le liseye giden halasının ve amcasının ev ödevlerinde yardımcı olmaya çalıştığını ifade etmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 18.02.2018). Mehmet Öğretmen de zaman zaman evdeki sorunlara ilişkin görüşlerini araştırmacıyla paylaşmıştır (Araştırmacı günlüğü, 01.12.2017). Evde ailenin Mert'le yeterince ilgilenmediğini, Mert'in ödevlerini çoğu zaman yapmadan geldiğini, evde ilgilenildiğinde ise seslerin sonuna "e" veya "ı" sesini ekleyerek sesleri hataları şekilde okumayı öğrettiklerini ifade etmiştir (Yapılandırılmamış görüşme, 13.12.2017).

Mert'in ailesi ve ev ortamı genel olarak değerlendirildiğinde Mert'in okuma yazma becerilerini ilk dönem akranlarıyla benzer zamanda ve düzeyde kazanamamasının nedeninin yalnızca Mert'in yetersizliği ya da sınıfta aldığı desteklerin yetersizliğiyle ilgili değil; aynı zamanda evde verimli bir çalışma ortamının sağlanamaması, ailesinden yeterli düzeyde destek alamaması ve Mert'le ilgili kararlarda anne ve babasının dışındaki aile büyüklerinin de olumsuz etkisi olabileceği ve evde

seslerin okuma yazma sürecinin başlangıcında yanlış şekilde öğretilmesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Araştırmacı günlüğü, 18.02.2018). Araştırmanın durum saptama sürecinde Mert'in ev ortamı ve ailesine ilişkin elde edilen bulgular yalnızca Mert'in okuma yazma öğrenme aşamasında yaşadığı güçlüklerin altında yatan gerekçeleri daha bütünsel şekilde ele alabilmek amacıyla sunulmuştur. Araştırmanın uygulama sürecinde Mert'in ev ortamı ve ailesiyle ilgili herhangi bir müdahalede bulunulmamış, uygulama araştırma soruları çerçevesinde yalnızca sınıf içi yardımla sınırlandırılmıştır. Bundan sonraki bölümde odak öğrencinin belirlenme sürecinden “Mert'in odak öğrenci olarak belirlenmesine karar verme sürecine ilişkin bulgular” alt temasına ilişkin bulgular sunulacaktır.

3.1.1.5. Mert'in odak öğrenci olarak belirlenmesine karar verme sürecine ilişkin bulgular

Araştırmanın başlangıcında her ne kadar uygulamanın başka bir öğrenciyle yapılması planlansa da Mert'in okuma yazma becerilerinde akranlarının gerisinde kalmasıyla Mert'te karar kılınmıştır. Ancak Mert'in odak öğrenci olarak belirlenmesi ilk dönem yapılan uzun süreli gözlemler, geçerlik komitesi ve tez izleme komitesinin önerileri ile sınıf öğretmeni ve araştırmacının ortak kararı çerçevesinde olmuştur. Bu bölümde Mert'in uygulamanın gerçekleştirileceği odak öğrenci olarak belirlenmesine karar verme süreci açıklanacaktır.

Yapılan gözlemler esnasında her ne kadar başlangıçta başka bir öğrenciye odaklanılsa da diğer öğrencilerin de gözlemlenme fırsatı olmuştur. Bu gözlemler esnasında özellikle 12.10.2017 tarihinde hece oluşturma çalışmaları esnasında sorun yaşayan Mert araştırmacının ve Mehmet Öğretmen'in dikkatini çekmeye başlamıştır. Mert'in bu tarihte yapılan gözlemlerden sonra da okuma yazma ders etkinliklerinde yaşadığı sorunların giderek artmasıyla araştırmacı ilk kez 12.10.2017 tarihinde sınıf öğretmeniyle Mert'in okuma yazma derslerinde sınıf içi yardıma gereksinimi olup olamayacağını görüşmüştür. Mehmet Öğretmen okuma yazma öğretiminin başlangıcında oldukları için bu durumun doğal olabileceğini, ilk ses grubunun tamamlanmasının ardından daha doğru karar verilebileceğini ifade etmiştir. Mehmet Öğretmen Mert'in ders etkinliklerini tamamlamada bazı sorunlar yaşadığını kendisi fark etse de görüşmenin yapıldığı tarihte “Mert iyi gidiyor, şimdilik idare ediyoruz” diyerek uygulamayı gerçekleştirme kararı almak için bir süre daha Mert'in gelişiminin

izlenmesi gerektiğini ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 12.10.2017). 18.10.2017 tarihinde Mert'in odak öğrenci olma ihtimali araştırmacı tarafından geçerlik komitesinde gündeme getirilmiştir. Bunun üzerine geçerlik komitesi üyeleri derste alınan video kayıtlarından birini izleyerek bu konuyu tartışmışlardır. İzlenen ders videosunda Mert'in bir şekilde dersteki çalışmayı yapma gayretinde olduğu ve öğretmenin de yardımcı olduğu, bu yardımların Mert'in okuma yazma derslerindeki öğrenme ihtiyacını karşılayabileceği konuşularak Mert'in izlenmeye devam edilmesi kararı alınmıştır.

Mert'in önceki başlıklarda daha detaylı şekilde açıklandığı üzere okuma yazma becerilerindeki sorunlarının ve dersten kaçma davranışlarının artması üzerine Mehmet Öğretmen 23.10.2017 tarihinde Mert'i Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne yönlendirmeyi planladığını söyleyerek bu konuda araştırmacının fikrini sormuştur. Araştırmacı araştırmanın durum saptama sürecinde var olan duruma müdahale etmemek için herhangi bir yorumda bulunmamış, kararı Mehmet Öğretmen'e bırakmıştır (Araştırmacı günlüğü, 23.10.2017). Mehmet Öğretmen 30.10.2017 tarihinde Mert'i Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne yönlendirmiştir (Araştırmacı günlüğü, 30.10.2017). 01.11.2017 tarihinde yapılan Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda sınıfta yapılan gözlemlerin yalnızca araştırmanın başlangıcındaki öğrenciyle sınırlandırılmaması, henüz odak öğrenci olmasa da Mert'in de gözlemlenmesi kararı alınmıştır (Geçerlik Komitesi Karar Tutanağı). 02.11.2017 tarihinden itibaren Mert de gözlemlenmeye başlanmış, kamera çekimlerinin açıları her iki öğrenciyi ve çalışmalarını alabilecek şekilde ayarlanmıştır.

02.11.2017 tarihinden itibaren Mehmet Öğretmen Mert'in durumu hakkındaki düşüncelerini araştırmacıyla dönem başına kıyasla daha fazla paylaşmaya başlamıştır. Bu paylaşımlarda Mert'in dersten kaçma davranışlarının arttığı (Araştırmacı günlüğü, 08.11.2017), heceleri okumakta güçlük çektiği (Araştırmacı günlüğü, 02.11.2017), yazma çalışmalarını öğretmen yanına gitmediği zaman tamamlamadığı (Araştırmacı günlüğü, 20.10.2017) gibi konulara değinmiştir. Mehmet Öğretmen'in Mert'le ilgili yaptığı en çarpıcı yorumlardan biri “Mert hepten koptu hoca hanım!” olmuştur. (Araştırmacı günlüğü, 18.11.2017). Sınıfta yapılan gözlemlerde öğretmenin bu yorumunu destekler nitelikteki dersten kaçma davranışları pek çok kez gözlemlenmiştir. Bu bağlamda araştırmacı 22.11.2017 tarihindeki 7. Geçerlik Toplantısı'nda Mert'e ilişkin gözlemlerini paylaşmıştır. Toplantıda geçerlik komitesi üyeleri Mert'in de odak

öğrenci olması önerisinde bulunmuştur. Geçerlik Komitesi'nde alınan bu karar 29.11.2017 tarihindeki 1. Tez İzleme Kurulu Toplantısı'nda gündeme getirilmiş, Mert'in odak öğrenci olarak belirlenmesi ve uygulamanın bahar döneminde başlaması kararı alınmıştır. Tez İzleme Kurulu üyeleri bu konudaki görüşlerini şu şekilde bildirmişlerdir:

“...Senin bu sınıfta bulunman öğretmen için de şans aslında. Bak hangi çocuğa niyet edip, kime kismet oldu...”

- ...Bir dönem boyunca gözlem yapıp sınıfı çok iyi tanıdın, artık uygulamaya geçebilirsin...

- ...Şimdi okuma yazmanın sonuna geliyorlar. Bu dönem sınıfı tanıdın, çocuğu belirledin. İlk çocuğu bu kadar uzun süre gözlemlemeseydin aslında araştırma için de sorun olacaktı. Zaten sen yardım etmeden öğrendi... Bu şekilde daha objektif ve gerçekçi oldu. Artık bahar döneminde de uygulamaya geçersin.”

Araştırmacı 01.12.2017 tarihinde Mehmet Öğretmen'le geçerlik komitesi ve tez izleme komitesiyle birlikte alınan bu kararı paylaşmış, uygulama sürecini Mert odaklı yürütmeyi planladığını, ancak araştırmanın başlangıcında belirlenen öğrencinin sürece dahil edilip edilmemesinde kararsız kaldığını söylemiş, bu konu hakkındaki fikrini sormuştur. Mehmet Öğretmen artık bu öğrencinin okuma yazmayı öğrendiğini, sınıfta yardıma gereksinim duymadığını, sıra arkadaşından aldığı akran desteğinin ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde aldığı bireysel destek eğitimin öğrenci için yeterli olduğunu belirtmiş, asıl sorunun Mert olduğunu açıklayarak uygulama aşamasında Mert'e yoğunlaşılmasının daha yararlı olacağını ifade etmiştir. Mehmet Öğretmen'le uygulamanın yalnızca Mert'le sınırlandırılması konusunda bir karar alınmıştır. Bu karar aynı gün tez izleme komite üyelerine telefonla bildirilerek geçerlik komitesi üyeleriyle de 27.12.2017 tarihindeki 9. Geçerlik toplantısında görüşülerek onayları alınmıştır.

Mert her ne kadar araştırmanın artık uygulamanın gerçekleştirileceği odak öğrenci olarak belirlenmiş olsa da durum saptama sürecinde yapılan gözlemler ve süreçte elde edilen deneyimler araştırmacıyı bu karar hakkında şüpheyne düşürmüştür. Araştırmanın durum saptama sürecinin başlangıcında belirlenen öğrencinin dönem başında okuma yazma öğrenme aşamasında sorunlar yaşamış olsa da öğretmenin sınıfta sunduğu yardımlar, sıra arkadaşından aldığı akran desteği, özel eğitim kurumundan aldığı destek eğitim ve ailesinin ilgisiyle yaşadığı bu sorunlarda ilerleme kaydedilmiştir. Mert'in dönem sonuna doğru sınıfta öğretmenden aldığı yardımların artması ve bireysel destek eğitim almaya başlaması Mert'in de bu öğrenci gibi araştırmacının desteğine gereksinim

duymadan okuma yazma sorunlarını aşabileceğine ilişkin bir soru işareti oluşturmuştur. Araştırmacı bu durumla ilgili düşüncelerini 06.12.2018 tarihinde günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

“Mehmet Hoca’nın Mert ile ilgilenmeye başlaması Mert için iyi haber olsa da benim için o kadar da değil. Mert de aynı diğer öğrenci gibi okuma yazma sorunlarını bu şekilde aşarsa benim işlevim ne olacak o zaman? Sanırım bu durumda uygulamaya yine geçemem gibi ☺ En iyisi ikinci dönem uygulamaya hemen geçmeden biraz daha izleyim. Benim Türkçe derslerinde sınıfta yardım sunmama GERÇEKTEN ihtiyacı var mı bunu iyice anlamak lazım. İhtiyacı yokken ya da öğretmen kendisi de bu ihtiyaçları karşılayabilecekken sınıfta benim yardım sunmamın ne anlamı var ki?”

Araştırmacı bu şüpheyile Mert’e sunulan desteklerin yeterli olup olmayacağını tam olarak anlaşılabilmesi için ikinci dönem hemen uygulamaya geçmemiş, ikinci dönem ilk bir ay boyunca gözlem yapmayı sürdürmüştür. Bu gözlemlerde Mert’in Türkçe derslerindeki okuma ve yazma çalışmalarını ne düzeyde gerçekleştirdiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Sınıf dışında sunulan desteklerin daha çok okuma ve yazma hatalarının giderilmesine katkı sunduğu görülse de yapılan gözlemlerde Mert’in sınıfta gerçekleştirilen Türkçe ders etkinliklerini Mehmet Öğretmen yanına gelmediği sürece neredeyse hiç yapmadığı, dolayısıyla Türkçe ders amaçlarını da yeterince kazanma fırsatının olamadığı görülmüştür. Mert’in Türkçe ders etkinliklerine katılımıyla ilgili gözlemlere ilişkin bulgular “Odak öğrencinin Türkçe derslerinde ve okuma yazma becerilerindeki durumuna ilişkin bulgular” alt temasında daha detaylı şekilde ele alınmıştır.

3.1.2. Odak öğrencinin Türkçe derslerinde ve okuma yazma becerilerindeki durumuna ilişkin bulgular

Uygulamanın gerçekleştirileceği odak öğrencinin belirlenmesiyle birlikte ikinci dönem yapılan gözlemlerde sınıfın okuma ve yazma becerilerindeki performansı, Türkçe derslerinde okuma ve yazma alanlarına ilişkin çalışmaların nasıl yürütüldüğü, Mert’in Türkçe derslerinde hangi yardımlara gereksinim duyabileceği anlaşılmaya çalışılmış, Mert de dahil tüm öğrencilerin okuma ve yazma beceri alanlarındaki performansları değerlendirilmiştir. Bu kapsamda ulaşılan bulgular “Tüm öğrencilerin okuma performansı ve Mert’in okuma sorunları”, “Tüm öğrencilerin yazma performansı ve Mert’in yazma sorunları” ve “Türkçe derslerinde yapılan okuma ve yazma çalışmaları ve Mert’in bu çalışmalarda yaşadığı sorunlar” alt temaları altında

sunulacaktır. Bundan sonraki bölümde ilk olarak “Tüm öğrencilerin okuma performansı ve Mert’in okuma sorunları” alt temasına ilişkin bulgular sunulacaktır.

3.1.2.1. Tüm öğrencilerin okuma performansı ve Mert’in okuma sorunlarına ilişkin bulgular

Araştırmada hem tez izleme komitesi üyeleri hem de geçerlik komitesi üyelerinin önerisiyle Mert’in bireysel okuma performansının, sınıftaki diğer öğrencilerin performanslarıyla karşılaştırılarak belirlenmesi kararlaştırılmıştır (1. Tez İzleme Kurulu Toplantı Kararı, 9. Geçerlik Komitesi Toplantı Kararı). Bunun için önce sınıftaki tüm öğrencilerin akıcı okuma performansları belirlenmiştir. Ardından Mert’in hem akıcı okuma performansı hem de okuma hataları belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuma performanslarının belirlenmesi için 1. Sınıf düzeyinde bir metin araştırılmış, bir La Fontaine masalı olan “Horoz ile Tilki” hikayesi seçilmiştir (EK-29). Seçilen hikâyenin 1. sınıf düzeyine uygun olup olmadığını belirlemek için okuma yazma alanında uzman olan geçerlik komitesi üyesi ve okuma yazma öğretiminde deneyimli iki sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Metnin uygun olduğu onayının alınmasıyla değerlendirme metni olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerinin okuma performanslarını belirlemeden önce araştırmacı sınıf öğretmeninden değerlendirme için izin almıştır. Araştırmacı değerlendirmeyi bir özel eğitim bölümü lisans öğrencisinin yardımıyla ayrı bir ortamda bireysel olarak yapmayı planladığını belirtmiş; ancak sınıf öğretmeni çocukları sınıftan çıkarmanın veliler açısından sıkıntı oluşturabileceği endişesi taşıdığını “Hoca Hanım şimdi çocuklar küçük. Sizin öğrenciniz de elinden kaçırır da başlarına bir şey gelirse velilere de açıklayamayız.” (Araştırmacı günlüğü, sayfa 12.02.2018) sözleriyle ifade ederek öğrencilerin değerlendirmelerinin sınıf ortamında yapılmasını istemiştir. Bu nedenle öğrencilerin okuma performans değerlendirmeleri 13.02.2018 Salı ve 15.02.2018 Perşembe günlerinde son ders saatindeki (6. Ders – 14.50 – 15.30) resim derslerinde sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Salı günü 20 öğrenci, perşembe günü 10 öğrenci değerlendirilmiştir. Öğretmen öğrencilerin serbest resim çalışmalarıyla ilgilenirken araştırmacı öğrencileri oturma sırasına göre sırayla öğretmen masasında bireysel olarak değerlendirmiştir. Akıcı okuma performansına ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. *Sınıfın akıcı okuma performansı*

	En Düşük	En Yüksek	Sınıf Ortalaması
1 dakikada okunan doğru sözcük sayısı	8	52	27,83

Akıcı okuma değerlendirmesinde bir dakikada sekiz sözcükle en az sayıda doğru sözcük okuyan öğrenci Mert olmuştur. Mert'in okuma hızının düşük olmasına ilişkin sınıfta da çeşitli gözlemler yapılmıştır. Örneğin 09.02.2018 tarihinde 2. derste yapılan bir paylaşımlı okuma etkinliğinde Mert kendi okuması gereken yeri bulamamış, sınıf öğretmenin yardımıyla okuması gereken yeri bulmuş ve okumuştur. Mert bir paragraflık bölümü yaklaşık sekiz dakikada okumuştur. Mert'in okuma hataları daha detaylı olarak EK-29'da sunulan Akıcı Okuma Becerisi Değerlendirme Kayıt Formu'na göre incelendiğinde pek çok hataya rastlanmıştır. Yapılan hataların ağırlıklı olarak aynı sözcük içinde birden fazla okuma hatası olduğu, ters çevirme hatalarının ise hiç yapılmadığı görülmüştür. Bu hatalar, sayıları ve örnekleri Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Mert'in okuma hataları*

	Hata Çeşitleri	Hata Sayısı	Örnek
Atlama	Harf atlama	1	dalına → dalına
Hataları	Hece atlama	2	kucaklaşıp → kucaklaşıp
	Kelime atlama	5	“sana bir müjde getirdim” → “sanabimüjde getirdim”
	Satır atlama	3	“tilki ağacın altına geldi” satırının atlanması
Ekleme	Harf ekleme	3	Müjde → Müjede
Hataları	Hece ekleme	2	koşan → koşanda
	Kelime ekleme	4	“...arasında barış oldu” → “arasında oyun oynadılar”
Ters	Tersten okuma	-	-
Çevirme	Harflerin sırasını yer değiştirme	-	-
Hataları	Harfleri uzamsal olarak ters çevirme	-	-
Diğer	Tekrar etme	-	-
Hatalar	Duraklama hataları	-	-
	Sözcüğü hecelerine yanlış ayırma	5	ho-roz → hor-oz
	Kendi kendine düzeltme	1	behar → bahar
	Birden fazla hata yapma	8	kutlamak → kurtlayamak

3.1.2.2. Tüm öğrencilerin yazma performansı ve Mert'in yazma sorunlarına ilişkin bulgular

Bu başlık altında önce tüm öğrencilerin doğru yazma performansları, ardından Mert'in yazma alanında yaşadığı sorunlar açıklanacaktır. 1. Tez İzleme Kurulu Toplantısı ve 7. Geçerlik komitesi toplantısında uygulama aşamasında her ne kadar odak öğrenciye odaklanması planlansa da odak öğrencinin yazma performans düzeyinin sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırılarak belirlenmesi kararlaştırılmıştır. Yazma becerilerinden kopyalayarak yazma 8. Geçerlik toplantısında alınan kararlar sınıf içi gözlemlerle anlaşılmaya çalışılmıştır. Dikte becerileri için ise tüm sınıf değerlendirilmiştir.

27.12.2017 tarihindeki 9. Geçerlik toplantısında yazma değerlendirmesinde kullanılacak metnin tüm sesleri içermesi, üç veya daha uzun heceden oluşan sözcüklerin sık kullanılmaması ve olabildiğince az sayıda cümlelerin kullanılması kararı alınmıştır. Buna göre araştırmacı dikte yazı değerlendirmesinde kullanılmak üzere bir metni oluşturmuş, okuma yazma alanındaki uzman geçerlik komitesi üyesi ve okuma yazma öğretiminde deneyimli iki sınıf öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Gönderilen metinde daha kısa sözcükler kullanılmasına ilişkin bir öneri sunulmuş, metne son hali aşağıdaki şekilde verilmiştir:

“Büşra sarı örgü pijama giydi. Fatih ve Yağız ağaçlı yolu sevdi. Can hava çok güzel televizyon izleme. Ömer ile parka git.”.

Metnin oluşturulmasının ardından 12.10.2018 tarihinde Mehmet Öğretmen'le görüşülerek, ertesi gün ilk Türkçe dersinin başında değerlendirmenin yapılması kararlaştırılmıştır. Dikte yazma becerisiyle tüm öğrencilerin doğru yazma beceri performansının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için 13.10.2018 tarihindeki ilk Türkçe dersinin ilk 20 dakikasında değerlendirilmiştir. Öğrencilere masanın üzerinde kalem, silgi ve kalemıraş dışındaki malzemelerini kaldırmaları ve yazma esnasında birbirlerini izlemelerini önlemek için sıraların arasına çantalarını dik şekilde koymaları istenmiştir. Tüm öğrenciler hazır olduktan sonra kağıtlar dağıtılmış ve araştırmacının yönergelerini sessiz şekilde dinlemeleri açıklanmıştır. Derste yapılan gözlemlerde dikte çalışmaları esnasında yazı çalışmasını tamamlayan öğrencilerin “Benim bitti” şeklinde seslendikleri gözlemlenmiştir. Değerlendirme esnasında böyle bir durumun yaşanmaması için araştırmacı öğrencilere yazı yazarken sessiz olmalarını, bittiğinde hiçbir şey söylemeden yalnızca araştırmacıyı izlemeleri ve araştırmacının bir sonraki

sözcüğü dikte edene kadar sessizce beklemeleri söylenmiştir. Araştırmacı her bir sözcüğü ikişer kez heceleyerek öğrencilere dikte etmiş, bir sonraki sözcüğe geçene kadar öğrencilerin tamamının sözcüğün yazımını bitirmesini beklemiştir. Bu şekilde tüm metin dikteyle yazdırılmıştır.

Öğrencilerin yazılı ürünlerinde doğru yazdıkları sözcük sayısı hesaplanarak yazma düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma hataları değerlendirilirken yalnızca dikte yazma becerisini içeren heceleme hatalarına odaklanılmış, büyük/küçük harfin doğru kullanımı gibi diğer hatalar değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Bu değerlendirmede bu hataların yanında geçerlik komitesi üyelerinin önerisiyle sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayla sözcüğün ya da hecenin pozisyon değiştirmesi hatalarının da incelenmesi kararlaştırılmıştır (9. Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı). Öğrencilerin dikte yazma becerilerini değerlendirmede göz önünde bulundurulan ölçütler ve bu ölçütlere birer örnekle değerlendirmeye dahil edilmeyen özellikler Tablo 3.3'te gösterilmektedir:

Tablo 3.3. *Doğru yazma becerisi değerlendirme ölçütleri*

Değerlendirmeye Dahil Edilen Hatalar	Değerlendirmeye Dahil Edilmeyen Hatalar
• Harf ekleme • Harf atlama • Yerine harf koyma • Hece atlama • Sözcük ekleme • Sözcükler arasında uygun boşluk bırakma • Sözcüğün ya da hecenin pozisyon değiştirmesi • Sözcük atlama	• İmla kuralları • Kağıdın temiz ve düzenli kullanımı

Tablo 3.3'te belirtilen ölçütlere göre sınıftaki tüm öğrencilerin doğru yazma becerileri EK-30'da sunulan Doğru Yazma Becerisi Değerlendirme Kayıt Formu'nda belirtilen maddeler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Değerlendirmede 21 sözcüklü metinde kaç sözcüğün doğru yazıldığı belirlenmiştir. Değerlendirmede Tablo 3.3'te gösterilen “Dahil Edilme Ölçütleri” dikkate alınmış, “Dahil Edilmeyen Özellikler” yazıda görülmüş olsa da hata olarak kabul edilmemiştir. Bu ölçütler çerçevesinde öğrencilerin dikte olarak yazdıkları metinde yer alan her bir sözcük tabloda gösterilen

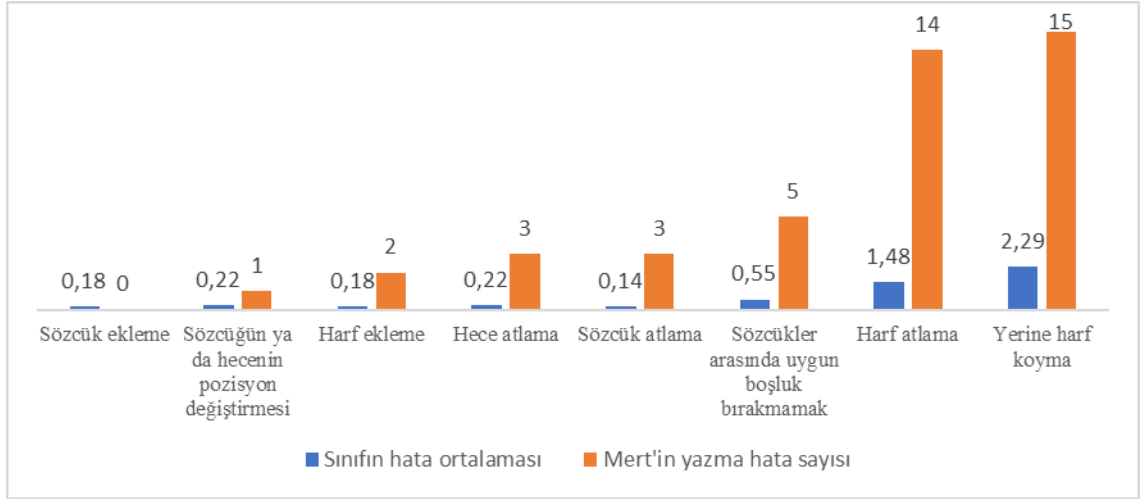
ölçütlere göre değerlendirilmiş ve toplamda kaç hatanın yapıldığı belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmede elde edilen sonuçlar Tablo 3.4’te gösterilmektedir.

Tablo 3.4. *Sınıfın yazma hataları*

Hata Türü	Hatayı Yapan Öğrenci Sayısı	Toplam Hata Sayısı
Harf ekleme	4	5
Harf atlama	14	40
Yerine harf koyma	15	62
Hece atlama	3	6
Sözcük ekleme	3	5
Sözcükler arasında uygun boşluk bırakmama	5	15
Sözcüğün ya da hecenin pozisyon değiştirmesi	4	6
Sözcük atlama	2	4

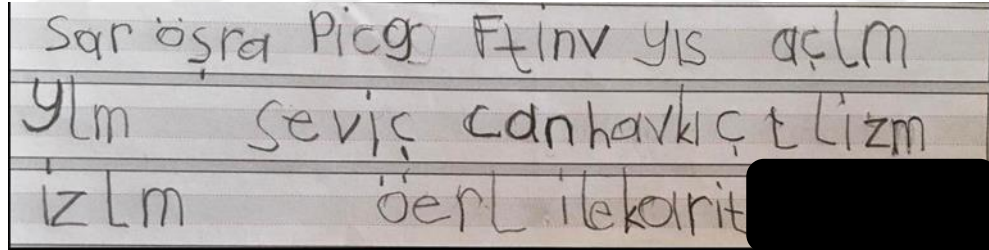
Tüm öğrencilerin yazma hatalarının yoğunluğu incelendiğinde en fazla hatanın “yerine harf koyma”, en az hatanın ise “sözcük atlama” hata türlerinde yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerinin yazma hata türlerinde gerçekleştirdiği toplam hata sayısına bakıldığında ise en fazla hatanın yerine harf koyma (n=62), en az hatanın ise sözcük ekleme (n=4) olduğu görülmektedir. Ortalama hata sayısı öğrenci başına 5,29 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan değerlendirmede öğrenciler arasında en fazla yazma hatası yapan (n=43) öğrencinin Mert olduğu belirlenmiştir. Mert’in yazısında sözcük ekleme dışındaki tüm hata türlerinin bulunduğu belirlenmiştir. Mert’e ait olan yazı incelendiğinde en fazla hatanın harf atlama, en az hatanın ise sözcüğün ya da hecenin pozisyon değiştirmesi olduğu, sözcük ekleme hatasının ise yapılmadığı belirlenmiştir. Sınıfın yazma hatalarıyla Mert’in yazma hatalarının yoğunluğu Grafik 3.1.’de gösterilmiştir. Yazma hatalarının oranları karşılaştırıldığında Mert’in yazım hatalarının yoğunluğunun sınıf ortalamasıyla paralel olduğu dikkat çekmektedir. Hem diğer öğrencilerin hem de Mert’in en fazla yaptıkları yazma hatalarının yerine harf koyma olduğu, en az yapılan ya da hiç yapılmayan hatanın ise sözcük ekleme hataları olduğu görülmektedir.



Grafik. 3.1. Mert'in yazma hata türlerindeki performansının sınıf ortalamasıyla karşılaştırılması

Mert'in yazma hatalarının yanında yazma esnasındaki davranışları da incelenmiştir. Yapılan değerlendirmede Mert'e bir hece ya da sözcüğü yazması söylendiğinde bu hece ya da sözcüğün yalnızca ya ilk harfini ya da hatırladığı harflerini yazdığı, bazı sözcükleri yazarken boşluk bırakmadığı görülmektedir. Mert'in dikte yazma değerlendirme örneği Görsel 3.8'de sunulmuştur.



Görsel. 3.8. Mert'in dikte yazı değerlendirme örneği

3.1.2.3. Türkçe derslerinde yapılan okuma ve yazma çalışmaları ve Mert'in bu çalışmalarda yaşadığı sorunlara ilişkin bulgular

İkinci dönemde yapılan gözlemlerde sınıfta Türkçe derslerinde okuma ve yazma becerilerine yönelik çalışmaların nasıl yürütüldüğü anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için sınıfta yapılan gözlemler ve derste kullanılan dokümanlar analiz edilerek Türkçe derslerinde yürütülen okuma ve yazma çalışmalarının bir resmi çizilmiştir.

Yapılan gözlemlerde Mehmet Öğretmen'in Türkçe dersindeki çalışmaların büyük bölümünü 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki etkinliklerin tamamlanması şeklinde yürüttüğü, az da olsa kitaptaki etkinliklerin dışında çalışmalar yaptığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenin herhangi bir ders planı hazırlamadığı, daha önceki deneyimlerine

dayalı bir yol izlediği, yalnızca ders kitabındaki hangi etkinliğin hangi günde yapılacağına dair bir planlaması olduğu gözlemlenmiştir. Bu bölümde okuma ve yazma beceri alanlarına dönük yapılan çalışmalar “Türkçe derslerinde okuma ve yazma alanlarında yapılan çalışmalar” ve “Mert’in Türkçe dersinde yaşadığı sorunlar ve sınıfta aldığı destekler” alt temaları altında açıklanacaktır.

3.1.2.3.1. *Türkçe derslerinde okuma ve yazma alanında yapılan çalışmalara ilişkin bulgular*

Türkçe derslerinde yürütülen okuma çalışmalarının MEB Türkçe Öğretim Programı kazanımları çerçevesinde çoğunlukla Türkçe kitabındaki okuma metinleri, bazen de çalışma kağıtlarındaki metinlerle gerçekleştirildiği görülmüştür. 1. Sınıf Türkçe Dersi kazanımları incelendiğinde okuma çalışmalarının akıcı okuma ve anlama olmak üzere iki temel amaç doğrultusunda gerçekleştirildiği göze çarpmaktadır. Akıcı okuma çalışmaları farklı metin türlerini okuma ve farklı yazı karakterleriyle yazılmış yazıları okuma olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. Akıcı okuma çalışmalarında şiir, öykü, karikatür ve bilgilendirici türde metinler kullanılmaktadır. Bunun yanında farklı yazı karakterleriyle oluşturulmuş metinlerin okunmasına dönük çalışmalar da yapılmaktadır.

Türkçe derslerinde yapılan gözlemlerde metin okuma çalışmalarının çoğunlukla paylaşımlı okuma türünde yapıldığı gözlemlenmiştir. Ancak zaman zaman yankılı okuma çalışmaları da yapılmaktadır. Mehmet Öğretmen öğrencilerde okuma akıcılığını geliştirmek için yankılı okuma çalışmalarına ikinci dönemin ilk üç haftasında daha fazla yer verdiğini belirtmiştir. 26.02.2018 tarihinden itibaren yankılı okuma çalışması gerçekleştirilmemiştir. Paylaşımlı okumada öğrenciler sırayla okuma metninin bir paragrafını veya kıtasını okumaktadır (Örneğin 16.02.2018 tarihindeki 3. Ders videosu). Yankılı okumada ise önce Mehmet Öğretmen metinden bir veya iki cümle okumakta, ardından öğrencilerin bu cümleleri kitaptan takip ederek sesli şekilde tekrar etmelerini istemektedir (Örneğin 07.02.2018, 2. Ders videosu). Akıcı okuma çalışmaları hemen hemen her gün paylaşımlı okuma ağırlıklı olacak şekilde yapılmaktadır. Ancak bazen okuma metnine ait yazma çalışmaları tamamlanamadığı günlerde okuma çalışmaları gerçekleştirilememektedir. Örneğin 14.02.2018 tarihindeki iki Türkçe dersinde de yazma çalışmaları yapılmış, okuma çalışmaları yapılmamıştır.

Türkçe derslerinde okuma çalışmaları kapsamında anlama çalışmaları da gerçekleştirilmektedir. Anlama çalışmaları akıcı okuma çalışmaları tamamlandıktan sonra yapılmaktadır. Metin okunduktan sonra Mehmet Öğretmen öğrencilere sözlü olarak metinle ilgili çeşitli sorular yöneltmekte (Örneğin 01.03.2018, 2. Ders videosu) ya da söz almak isteyen öğrencilere metni özetletmektedir (Örneğin 19.02.2018, 3. Ders videosu).

Anlama çalışmaları çoğunlukla 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki çalışmalar doğrultusunda, yazılı ve yazısız olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. Yazısız anlama çalışmaları doğru olanı bulma/işaretleme, sözcük veya cümleleri görsellerle eşleme, sözcük – cümle eşleme ve yazılı yönergeyi yerine getirme olmak üzere dört farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. Mehmet Öğretmen ders kitabı etkinliklerini bilgisayardan açarak projeksiyonla tahtaya yansıtmaktadır. Öğretmen ilgili çalışmanın açıklamasını yaptıktan sonra tahtada bir örneğini gösterip, ardından öğrencilere etkinliğin kalanını tahtada gösterdiği gibi tamamlamalarını istemektedir. Öğrenciler çalışmalarını sürdürürken öğretmen de sıraların aralarında dolaşarak öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmekte, gereksinim duyan öğrencilere yardımcı olmaktadır. Metinle ilgili yazılı çalışmalar bir sonraki başlıkta ele alınacaktır.

Türkçe derslerindeki yazma çalışmaları da okuma çalışmalarındakine benzer şekilde MEB Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde yürütüldüğü gözlemlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yazma çalışmaları dikte yazma, kopyalayarak yazma ve serbest yazma olarak üç farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. Dikte yazma çalışmalarında Mehmet Öğretmen bir cümleyi heceleyerek söyleyerek öğrencilere defterlerine yazmalarını istemektedir (Örneğin 26.02.2018, 5. Ders videosu). Dikte çalışmaları Türkçe Kitabı'nda yer almamakta, öğretmenin kitap dışında yaptığı bir yazı çalışmasıdır. Kopyalayarak yazma çalışmaları öğretmenin Türkçe Kitabı'ndaki bir etkinliğin yanıtını tahtaya yazması ve öğrencilerin kitaplarına yanıtı yazmaları (Örneğin 16.02.2018, 2. Ders videosu) veya Türkçe Kitabı'nda özel olarak yer alan bir kopyalayarak yazma etkinliği şeklinde yürütülmektedir. Serbest yazma çalışmaları ise Türkçe Ders Kitabı'nda ilgili metinle ilgili yapılan yazma çalışmalarıdır. Serbest yazma çalışmaları görsele dayalı çalışmalar ve görsele dayalı olmayan çalışmalar olmak üzere iki türde toplanmıştır. Görsele dayalı çalışmalar görselin ismini yazma ve görsele dayalı fikir yürütme olmak üzere iki farklı şekilde yapılmaktadır. Görsele dayalı olmayan çalışmalar herhangi bir görsel ipucu olmadan fikir yürütme/tahminde bulunma/görüş

bildirme/tasarlama, metinle ilişkili soruları yanıtlandırma, başlık yazma, kısa metin yazma, verilen sözcükleri uygun boşluklara yazma, verilen sözcüklerden yeni cümle kurarak yazma ve konuşma balonlarını doldurma şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Türkçe Kitabı'nda yer alan yazma çalışmalarında kitaptaki ilgili sayfa bilgisayardan açılarak projeksiyonla tahtaya yansıtılmaktadır. Mehmet Öğretmen kitaptaki yazı çalışmasına başlamadan önce çalışmanın yönergesini sınıfa sunup ardından birkaç öğrenciye yanıt hakkı vermektedir. Daha sonra yanıt tahtaya yazıp ilgili soruyu yanıtlayamayan öğrencilerden tahtadaki yazıyı kitaplarına yazmalarını istemektedir. Öğrenciler kitaptaki yazma etkinliğini tamamlarken sıraların aralarında dolaşarak öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmekte, Mert gibi daha fazla desteğe gereksinim duyan öğrencilere fiziksel yardımla yazdırmaktadır. Ancak ilk dönemdekiyle aynı düzeyde olmasa da desteğe gereksinim duyan öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle öğrencilerin Mehmet Öğretmen'den sınıfta aldıkları yardımlar oldukça sınırlı düzeyde kalmaktadır. Türkçe dersinin işlenişine ilişkin sunulan bu bilgilerin ışığında Mert'in yaşadığı sorunlar ve aldığı destekler "Mert'in Türkçe dersinde yaşadığı sorunlar ve sınıfta aldığı destekler" alt teması altında açıklanacaktır.

3.1.2.3.2. Mert'in Türkçe dersinde yaşadığı sorunlar ve sınıfta aldığı desteklere ilişkin bulgular

Yapılan gözlemlerde Mert'in ikinci dönemki Türkçe ders etkinliklerini bağımsız şekilde gerçekleştirme konusunda ilk dönemli Okuma Yazma derslerine benzer sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu sorunları belirleyebilmek için uygulamanın hemen öncesindeki haftada gerçekleştirilen ders çalışmaları detaylı olarak incelenmiştir. Yapılan incelemede Mert'in sınıfta gerçekleştirilen okuma ve yazma beceri alanlarında yaşadığı sorunlar ve aldığı destekler şu şekilde sıralanabilir:

Mert'in okuma çalışmalarında yaşadığı sorunlar ve aldığı desteklere ilişkin bulgular

Mert'in okuma alanındaki bireysel sorunlarının yanında, Türkçe dersinde gerçekleştirilen okuma çalışmalarındaki durumunu daha iyi anlayabilmek için Türkçe derslerinde gerçekleştirilen paylaşımlı okuma becerisi yapılış sırasına göre analiz edilerek bir kontrol listesi oluşturulmuş ve Mert'in hangi basamaklarda sorun yaşadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan gözlemlerde Mert'in her paylaşımlı okuma çalışmasında benzer sorunları yaşadığı görülmüştür. Aşağıda Mert'in paylaşımlı okuma

beceri basamaklarını gerçekleştirip gerçekleştirmediği ve hangi basamaklarda Mehmet Öğretmen'den destek aldığı 26.02.2018 tarihindeki 2. dersteki performansı örnek seçilerek değerlendirilmiş ve Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. *Mert'in paylaşımlı okuma çalışmalarındaki durumu*

Paylaşımlı okuma beceri basamakları	Mert'in Düzeyi	Öğretmenin sınıfta sunduğu destek
Okuma yapılacak materyali (ders kitabı/okuma kitabı/çalışma kağıdı) dolabından alır.	+	-
Okunacak ilgili sayfayı bulur.	-	+
Okunacak sayfayı açar.	-	+
Sıra kendisine gelene kadar arkadaşının okuduğu bölümü takip eder.	-	-
Okuma sırası geldiğinde okuması gereken paragrafı bulur.	-	+
Paragrafı okur.	-	+

Yapılan gözlemlerde Mert'in paylaşımlı okuma çalışmalarının başlangıcı olan “Okuma yapılacak materyali (ders kitabı/okuma kitabı/çalışma kâğıdı) dolabından alır.” Basamağını yerine getirdiği görülmüştür. Öğretmen “Şimdi kitaplarınızı alıyorsunuz” yönergesini verdiğinde Mert dolabına giderek kitabını almaktadır. Ancak zaman zaman sırasından dolabına giderken ya da dolaptan kitabını alıp sırasına dönerken yanından geçtiği arkadaşlarıyla konuştuğu, sırasına okuma çalışmasına başladığında döndüğü gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemlerde zaman zaman Mehmet Öğretmen'in Mert'i “Hadi oğlum, geç yerine!” diyerek uyardığı görülmüştür (Örneğin 26.02.2018, 3. Ders videosu).

Öğrenciler kitaplarını alıp sırasına geçtiğinde Mehmet Öğretmen ya okunacak sayfanın numarasını söylemekte ya da ders kitabındaki bir metin okunuyorsa o metni bilgisayardan açarak projeksiyonla tahtaya yansıtıp öğrencilerden de ilgili sayfayı açmalarını istemektedir. Yapılan gözlemlerde Mert'in o anda etrafını izlediği, sınıfta gezdiği ya da sırasının altını veya çantasını karıştırdığı gözlemlenmiştir. Bunların dışında Mert'in okunacak sayfayı bulsa da kitabın sayfalarını çevirerek resimlerine baktığı da görülmüştür (Örneğin 20.02.2018, 4. Ders videosu). Mehmet Öğretmen diğer öğrenciler okunacak sayfayı bulmaya çalışırken Mert'in önündeki kitapta ilgili sayfayı

kendisi açarak zaman zaman “Bu sayfayı okuyacağız” şeklinde sözel yönergelerde de bulunmaktadır (Örneğin 09.02.2018, 1. Ders videosu).

Öğretmen okumayı ilk başlatacak öğrenciye “Hadi yüksek sesle oku kızım/oğlum” şeklinde yönergeyi sunduktan sonra kendisi de sıralarında arasında dolaşarak metni takip etmekte, öğrencinin yanlış okuduğu yerlerde hata düzeltmesi yapmaktadır. Öğrenci bir paragrafı okuduktan sonra öğretmenin “Tamam. Sıra sende ... (Emre, Ela vs.)” yönergesiyle metnin bir sonraki paragrafına geçilerek devam etmektedir. Yapılan gözlemlerde Mert’in paylaşımlı okuma esnasında okuma takibi yapmadığı görülmüştür. Mert’in metni takip etmek yerine her paylaşımlı okuma çalışmasında en az bir kez tuvalete gittiği, yerinden kalkarak tahtanın yanında duran peçeteden bir parça koparıp burnunu sildiği gözlemlenmiştir (Örneğin 28.02.2018, 2. Ders videosu, 02.03.2018, 3. Ders videosu). Mert’in ayağa kalmadığı, sırada oturduğu zamanlarda ise başını sıraya koyduğu, sırasındaki materyallerle (kalemliği, sıra örtüsü vs.) ilgilendiği ya da etrafını izlediği görülmüştür (Örneğin 26.02.2018, 2. Ders videosu). Paylaşımlı okuma çalışmaları esnasında Mehmet Öğretmen’in bir taraftan metni takip ederek okuyan öğrencilerin hatalarını düzeltmesi ve diğer öğrencilerin okuma takibi yapıp yapmadığını kontrol etmesi nedeniyle Mert’le yeterince ilgilenme fırsatı bulamadığı düşünülmektedir (Araştırmacı günlüğü, 14.02.2018). Paylaşımlı okuma çalışmalarında Mert’in gösterdiği dersten kaçma davranışlarından bir örnek Görsel 3.9’da görülebilir.



Görsel 3.9. Mert’in derste başını sıraya koyması

Paylaşımlı okuma çalışmaları esnasında sıra Mert’e geldiğinde öğretmen “Hadi Mert oku bakalım!” şeklinde yönergesini sunduğunda Mert’in uykudan uyanır gibi esnediği ya da yanındaki arkadaşının kitabına baktığı gözlemlenmiştir. Bu durumda ikinci dönemin ilk iki haftasında öğretmenin Mert’in yanına gelerek okunacak yeri gösterdiği ancak Mert’in heceleri birleştirmede yaşadığı güçlük nedeniyle okuma hataları yaptığı ve hata düzeltmesi yaparken “Öyle değil, oku!” şeklinde sert uyarılarda

bulunduğu görülmüştür (Örneğin 12.02.2018, 2. Ders videosu). Yapılan gözlemlerde Mehmet Öğretmen'in daha sonraki haftalarda Mert'in yanına gelip eğilerek okunacak yeri gösterdiği, metinde okuması gereken sözcüğün hecelerini tek tek göstererek Mert bir heceyi okuduktan sonra öğretmenin parmağıyla diğer heceyi gösterdiği, okuma esnasında hata düzeltmesi yaptığı ve okumanın sonunda "Çak!" yaparak Mert'i pekiştirdiği görülmüştür (Örneğin 26.02.2018, 2. Ders videosu). Ancak Mehmet Öğretmen'in Mert'e yardımcı olduğu esnada diğer öğrencilerin okumayı takip etmediği, kendi aralarında konuştukları, bazı öğrencilerin sınıfta dolaştığı ve sınıftaki uğultunun arttığı gözlemlenmiştir. Mehmet Öğretmen her ne kadar ders esnasında Mert'e gereksinim duyduğu desteği sağlamaya çalışsa da bu durumun sınıf yönetimini daha da güçleştirdiği dikkat çekmektedir (Araştırmacı günlüğü, 19.02.2018).

Mert'in yazma çalışmalarında yaşadığı sorunlar ve aldığı desteklere ilişkin bulgular

Yapılan gözlemlerde Mert'in okuma alanında olduğu gibi yazma alanında da Türkçe ders etkinliklerini yerine getirmede çeşitli sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu sorunlardan biri yazma hızıyla ilgilidir. Türkçe derslerinde yapılan gözlemlerde Mert'in yazma hatalarının yanında akranlarına göre daha yavaş yazdığı görülmüştür. Öğretmen öğrencilere dikteyle cümle yazdırırken bir sözcüğü söyleyip sınıfın çoğunluğunun sözcüğü yazmayı bitirmesini bekleyerek ardından yeni sözcüğü söylemektedir. Öğretmenin bu bekleme süresi sınıftaki diğer öğrenciler için yeterliyken Mert'in yazısını tamamlayamadığı, bazen sözcüğün tekrar söylenmesine gereksinim duyduğu ancak yeni sözcüğe geçildiği için bu sözcüğü de yazmayı yetiştiremediği ve bir süre sonra yazmayı bıraktığı gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemlerde dikte yazma çalışmalarında kopyalayarak yazma ve serbest yazma çalışmalarıyla kıyaslandığında, sınıfın genelinde desteğe gereksinim duyan öğrenci sayısının çok daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Mehmet Öğretmen öğrencilere bir taraftan yazacakları sözcüğü birkaç kez heceleyerek tekrarlarlarken, bir taraftan da öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmektedir. Yoğun geçen bu süreçte Mehmet Öğretmen Mert'in yanına geldiğinde en fazla bir veya iki sözcüğün yazımında hata düzeltmesi yaparak veya heceleri daha yavaş tekrarlayarak yardımcı olduğu, bazı derslerde Mert'le ilgilenme fırsatı bulamadığı görülmüştür. Okuma çalışmasıyla benzer şekilde Mehmet Öğretmen Mert'e her ne kadar yardımcı olmaya çalışsa da birinci sınıf düzeyinde desteğe gereksinim duyan öğrenci sayısının fazla olması ve Mert'in ders esnasında diğer öğrencilere kıyasla daha

fazla yardıma gereksinim duyması nedeniyle Mert'in ders sırasında zamanını çoğu kez boş geçirdiği, dersten gerekli verimi alamadığı görülmüştür. Örneğin 02.03.2018 tarihinde 2. derste yapılan dikte çalışmasında Mehmet Öğretmen her bir sözcüğünü birkaç kez tekrarlayarak ve ayrı ayrı söyleyerek aşağıdaki metni dikteyle yazdırmıştır:

Bu balon kocamandı. Hep havalara yükselmek istiyordu. Bir gün Ahmet elinde bir balonla dolaşıyordu. Birden kuvvetli bir rüzgâr esti. Ahmet balonla birlikte havalandı. Önce ağaçların üzerinden uçtu. Sonra bulutlara kadar yükseldi. Biraz ilerde bir saray görüldü. Bu sarayın kapısı açıldı. Ahmet saraya girdi. Onu küçük bir kraliçe karşıladı.

Yapılan gözlemde Mehmet Öğretmen diğer öğrencilerle ilgilenirken, Mert'in metni yazmak yerine zaman zaman etrafı izlediği, başını sıraya koyduğu (Görsel 3.10), sınıfta dolaştığı (Görsel 3.11) görülmüştür. Derste Mehmet Öğretmen'in Mert'e herhangi bir uyarıda bulunmadığı da dikkat çekmektedir. Mehmet Öğretmen dikte çalışmalarında desteğe gereksinim duyan öğrenci sayısının fazla olduğunu, bu nedenle Mert'le her zaman ilgilenme fırsatı bulamadığını dile getirmiştir. Ayrıca Mert'in dikkat süresinin kısa olması nedeniyle sırasında uzun süre oturamadığını, okuldan soğumaması için bazen Mert'in bu davranışlarını görmezden geldiğini belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, 28.02.2018).



Görsel 3.10. Mert'in başını sıraya koyması



Görsel 3.11. Mert'in sınıfta dolaşması

Mert'in sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında daha yavaş yazmasıyla ilgili sorun yalnızca dikteyle yazmada değil, kopyalayarak yazmada da gözlemlenmiştir. Sınıftaki diğer öğrenciler tahtadaki yazıyı heceleyerek kopyalarken Mert'in her sözcüğün bir harfine bakıp sonra yazdığı ve sözcükleri bu şekilde tek tek harflerine bakarak yazmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Mert'in harflere tek tek bakarak yazmasının sınıftaki yazma çalışmalarını yetiştirmekte güçlük yaşamasına neden olduğu

görülmüştür. Ayrıca kopyalarken hangi harfte kaldığını bulmada güçlük yaşaması da ders etkinliklerinden sıkılmasına ve bir süre sonra ders etkinliklerini bırakıp sınıfta dolaşma, kalem açma gibi dersten kaçma davranışları göstermesine neden olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin 26.02.2018 tarihindeki 5. derste dikte yazma çalışması yapılmıştır. Görsel 3.12’de görülebileceği gibi dersin 10. dakikasında tahta yazılı olan cümleyi defterine yazmaya çalışırken, Görsel 3.13’te görülebileceği gibi 31. dakikasında artık yazı çalışmasıyla ilgilenmek yerine elindeki kâğıt mendille oynayarak etrafını izlemektedir.



Görsel 3.12. *Mert'in tahtadaki yazıyı defterine yazması*



Görsel 3.13. *Mert'in etrafını izlemesi*

Mehmet Öğretmen özellikle serbest yazım çalışmalarında ders kitabındaki etkinliğin yönergesini önce öğrencilere yöneltmektedir. Birkaç öğrenciden yanıt aldıktan sonra yanıtı tahtaya yazmakta ve öğrencilerden de kitaplarına ilgili bölüme bu yanıtı yazmalarını istemektedir. Yapılan gözlemlerde Mert'in çoğu zaman yanıt yazmadığı, ancak Mehmet Öğretmen yanına geldiğinde yazdığı görülmüştür. Örneğin 27.02.2018 tarihindeki 2. derste ders kitabındaki 18. sayfada yer alan etkinlikteki yalnız ilk kısmı öğretmen yanına geldiğinde yazmış, öğretmen yanından ayrıldığında kalan kısımları boş bırakmıştır. Yazma çalışması yapılan diğer derslerde de Mehmet Öğretmen'in her ders en az bir kez Mert'in yanına gelerek yardımcı olmaya çalıştığı, ancak tüm etkinliklerde yanında yardımcı olma fırsatı bulamadığı görülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 15.02.2018).

3.1.3. Sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve deneyimleri

Durum saptama sürecinin ilk aşamasında “Sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri” araştırma sorusunu yanıtlamak üzere sınıf öğretmeniyle araştırmanın gerçekleştirildiği okulun öğretmenler odasında, ders bitiminde bir yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmış görüşme

birincil veri kaynağı olurken durum saptama sürecinde yapılan gözlemler ve bu süreçte araştırma günlüğüne aktarılanlar ikincil veri kaynağı olarak kullanılmış, görüşmeden elde edilen veriler bu gözlem ve araştırmacı günlüğüne aktarılan verilerle desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri “Sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin eğitim geçmişi”, “Sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mesleki deneyimi”, “Sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları” ve “Sınıf öğretmenin birinci sınıfta kaynaştırma uygulamasına ilişkin yaşadığı sorunlar” alt temaları altında açıklanmıştır.

3.1.3.1. Sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin eğitim geçmişine ilişkin bulgular

Yapılan görüşmede Mehmet Öğretmen lisans eğitimi ve sonrasında hizmet içi eğitim çerçevesinde özel eğitim ve kaynaştırmaya dönük herhangi bir eğitim verilmediğini “Hayır yok hoca hanım, işin gerçeği o zaman almadık” şeklinde dile getirmiş, bu konuda kendisinin de bir eğitim alma girişiminde bulunmadığını ifade etmiştir. Bunun dışında okullarında bir doktora tez çalışması kapsamında kaynaştırma eğitimi verildiğini ancak kendisi başvurmayı unuttuğu için katılamadığını belirtmiştir. Bu durum araştırmacıda öğretmenin geleneksel bir öğretmenlik anlayışıyla hareket ettiği izlenimi uyandırmıştır (Araştırmacı günlüğü, 25.10.2017). Mehmet Öğretmen kaynaştırmaya ilişkin daha önce bir eğitim almış olmayı dilediğini “O benim için iyi bir şey olabilirdi” şeklinde belirtmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017).

3.1.3.2. Sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mesleki deneyimine ilişkin bulgular

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede Mehmet Öğretmen’den daha önce bir özel gereksinimli öğrencisi olup olmadığı ve varsa bu öğrencisiyle olan deneyimini aktarması istenmiştir. Mehmet Öğretmen daha önce sınıfında resmi tanı almış bir öğrencisi olmadığını “Şimdi bizim böyle raporlu bilinen bir şey yok” şeklinde ifade etmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017).

Mehmet Öğretmen eğitsel tanılama raporu olmasa da sınıfında akademik becerilerde akranlarının gerisinde kalan, sessiz, kendisini ifade etmekte güçlük çeken, akademik seviyesi araştırmanın odak öğrencilerden çok daha düşük düzeyde bir

öğrencisi olduğunu, bu öğrencisiyle benzer bir deneyim yaşadığını belirtmiştir. O dönemde Mehmet Öğretmen öğrencisini nasıl ve ne şekilde bir yönlendirme yapması gerektiğini bilmediğini şu sözlerle belirtmiştir: “Hatta öğretmenler dedi ki bunun raporu da yok hatta biz de rapor falan bilmiyorduk hoca hanım ne bileyim ben. O zaman müdür yetkililer falan da bize bir şey demedi ben bilmiyorum yani böyle bir şey”. Ayrıca Mehmet Öğretmen bu öğrencisinden beklentisinin düşük olduğunu ve ailesini de bu şekilde yönlendirdiğini “Gitti ilköğretimi de güç bela bitirdi. Babası dedi ki bu sefer ben liseyi de okutacam. Dedim verme çocuğu, şey yapma...”. Beklentisi her ne kadar düşük de olsa Mehmet Öğretmen öğrencisiyle boş saatlerde ya da resim derslerinde birebir çalışarak dördüncü sınıfta okuma yazma öğrettiğini ifade etmiştir. Mehmet Öğretmen’in bu deneyimi araştırmacıda bu araştırmanın odak öğrencilerin potansiyellerini geliştirmede de yardımcı olabileceği izlenimi uyandırdığını şu şekilde dile getirmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017):

“Mehmet Hoca çocuğa okuma yazmayı öğretmiş ama babasına okutma demesi çok kötü. Acaba bu araştırmayı yapmasak, ben olmasam Mert’in ailesine de mi böyle diyecekti? Boşuna uğraşmayın, çocuğunuzdan bir şey olmaz diye mi yönlendirecekti? Genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin birlikte çalışmasının bir avantajı da sanki özel gereksinimli çocukların bu düşük beklentilerin kurbanı olmalarını önlemek gibi”.

Mehmet Öğretmen yukarıda bahsedilen öğrencisi dışında, yaklaşık 15 yıl önce, aynı okulda bulunan bireysel destek eğitim odasında, zihin yetersizliği olan bir dördüncü sınıf öğrencisine boş ders saatlerinde destek eğitim sunduğunu, bu kapsamda bu öğrenciye okuma yazma öğrettiğini belirtmiştir. Mehmet Öğretmen okuma yazmanın çok önemli olduğunu, diğer akademik derslerle kıyaslandığında önceliği okuma yazma derslerine verdiğini “Ama matematik ikinci planda öncelikle okuma yazmayı bilmesi lazım.” şeklinde vurgulamıştır (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017).

Mehmet Öğretmen destek eğitim sunduğu dönemde genel eğitim programlarında okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin benimsendiğini, ancak kendisinin bu öğrenciye hece yöntemiyle okuma yazma öğrettiğini “Geri kalan çocuklara biz cümle öğretimi yapmıyoruz. Heceyle daha şey oluyor” şeklinde dile getirmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017). Bu durum Mehmet Öğretmen’in okuma yazma öğretimindeki farklı yaklaşımları uygulamaya açık ve deneyimli olduğu şeklinde de yorumlanabilir (Araştırmacı günlüğü, 23.11.2017). Mehmet Öğretmen bu süreci destek eğitim verdiği öğrencinin ailesinin iş birliğiyle yürüttüğünü, bireysel çalışmaların evde aile tarafından tekrar edilmesini istediğini şu şekilde ifade etmiştir

“Hatta aileleri diyorlardı ki ne kadar çalışma yaptık. Yenge hanım siz de evde tekrarını yapın evde ona. İşte böyle söylüyorduk. Oraya böyle... tekrar etsin aile diye. O bile yetiyordu. Lütfen tekrarlayın bol bol yaptırın diye.” şeklinde ifade etmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017).

3.1.3.3. Sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarına ilişkin bulgular

Mehmet Öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında eğitimlerini sürdürmeleriyle ilgili olumlu yönde görüşü olduğunu şu şekilde dile getirmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017):

“Olması lazım yani çünkü bunların hayata, topluma kazandırılması lazım. Yani başka türlü bunlar nasıl kazandırılacak. Dışlandığı zaman o zaman nasıl olacak diğer çocuklar gibi davranmayacak ki... Hep böyle davranış bozukluklarının olduğu bir okula şimdi haliyle tanı konulmuş çocuklar davranış bozuklukları da çok oluyor. Bir süre sonra onlar gibi hareket etmeye başlayacak.”

Mehmet Öğretmen sınıfta bir özel gereksinimli öğrencinin bulunmasının öğretmenler için zorlu bir süreç olduğuna ilişkin görüşünü “Öbür türlü yapıldığı zaman ha biz öğretmene sınıfında kaynaştırma olan... öyle bir çocuğun olması öğretmen için büyük bir meşakkat ve zorluk... Çünkü özel bir ilgi istiyor özel bir şey istiyor.” şeklinde dile getirmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017).

Mehmet Öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini genel eğitim sınıflarında sürdürmelerine yönelik her ne kadar olumlu bir yaklaşım içinde olsa da sınıfta bu öğrencilere dönük yapılacak bir çalışmanın bu öğrencileri ayırtacağı endişesi taşıdığını şu sözlerle dile getirmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017):

“Yani şimdi sınıfta onlarla devamlı işte uğraşınca diğer çocuklar bilmiyor mu? E haliyle anlıyorlar. E anlayınca bu sefer demek bu çocuklar böyle diye onları bir bakıma dışlamış oluyoruz farkında olmadan. Yani bizim belki ço... onları teşhir etmek için yapmıyoruz ama dolayısıyla teşhir olmuş oluyorlar... Ben bu zamana kadar çok üzerine gidemedim bir şeyin dikkat edin yiğit ve şeyin emirin. Gidememe sebebim de gitsem siz dediniz ya onları ayırt ediyor muş gibi sanki onları ne kadar gitsem şimdi aynı Esra’dan diyorum. Bakın şimdi Esra diyor ki annesiyle konuşuyorum öğretmenim resim dersinde ilgileniyor benimle, hep resim dersinde beni çalıştırıyor niye resim dersinde başkasını çalıştırmıyor. Veya son derste hep çalışıyor niye başkasını çalıştırmıyor ben gitmek istemiyorum. Yani kendini farklı konuma görüp... diğer çocuklar da hissediyor bunu. Ya dışlanmış gibi oluyor. Fazla

olduğunda da bu sefer hepten hissedecekler, hepten dışlanmış olacak kimse istemeyecek. Mesela zor yani gerçekten zor. Ne yapsan olmuyor.”

Mehmet Öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerde ilerleyememesinin mesleki motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini şu sözlerle dile getirmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017):

“Çocukla çünkü ilerledikçe biz de rahatlayacağız. O zaman kendimize güvenimiz bizim de artıyor, çocukların da artıyor. Şimdi O’yla A’yı karıştırdılar. Biraz O diyoruz A diyor çocuk. Yani şimdi bütün şeylerin kırılıyor. Yani çabalıyorsun çabalıyorsun ama bir karış ilerleyemiyorsun. Araba patinaj şey yapar ya. Aynı yerde patinaj yapmaya başlıyorsun. Yani öyle değil mi? Yani siz de orada onları gördünüz hissettiniz mi. Ya diyorum buradan bir çıksam diyorsun çıkamıyorsun. O zaman ne oluyor yelkenleri indiriyorsun.”

Mehmet Öğretmen’in Türkçe derslerinde zaman zaman özellikle Mert’e sert uyarılarda bulunması (Örneğin 11.10.2017 tarihindeki 3. Ders videosu) da yine odak öğrencide gösterdiği çabanın öğrencide ilerleme kat edememesiyle ilgili olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

3.1.3.4. Sınıf öğretmenin birinci sınıfta kaynaştırma uygulamasına ilişkin yaşadığı sorunlara ilişkin bulgular

Yapılan gözlemlerde ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde Mehmet Öğretmen’in kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ilkökul birinci sınıf düzeyine özel sorunlar yaşadığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu sorunlar aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

Mehmet Öğretmen bazı ailelerin çocukları hakkında başlangıçta bilgi vermedikleri için özellikle okuma yazma öğretim sürecinde çeşitli zorluklar yaşadığını ifade etmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017). Ancak araştırma sürecinde bu durumu destekleyen bir gözlem yapılmamıştır. Mert’in ailesi dönem başında çocuklarına ilişkin bilgileri (tanı, ilaç kullanımı vs) sınıf öğretmeniyle paylaşmışlardır. Bu durumun Mehmet Öğretmen’in geçmiş mesleki deneyimi ya da normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıf dışında gelişen durumlarıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Mehmet Öğretmen’in birinci sınıfta yaşadığı zorluklardan biri de birinci sınıfa başlamadan önce tarama çalışmalarının yapılmaması ya da var olan öğrencilerle ilgili Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nden gerekli bilgilendirmelerin yapılmaması bulgusuna ulaşılmıştır. Mehmet Öğretmen bu durumu “Ya hocam şöyle o zaman taramaların yapılması lazım küçük yaşlarda ki durumu varsa birinci sınıf öğretmeni

bilsin baştan. Böyle bu çocuklara ona göre hazırlığını yapar” şeklinde ifade etmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017).

Mehmet Öğretmen birinci sınıf uygulamalarına ilişkin yaşadığı bir başka zorluk ise sınıfta birden fazla özel gereksinimli öğrenci olmasıdır. Mehmet Öğretmen bu durumu “Hele bu 2 taneyse, çoğalıyorsa çok zor oluyor. 1 tane olması lazım, 2 çok fazla... İşte böyle olunca benim de şansına... Şansına mı artık biz de rastgele seçtik ama ikisi çıktı ne yapalım yani” (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017). Mehmet Öğretmen’in bu görüşünü destekleyen gözlemler de yapılmıştır. Yapılan gözlemlerde okuma yazma öğretim sürecinin oldukça yoğun geçtiği, normal gelişim gösteren öğrencilerin de yoğun yardıma gereksinim duyduğu, bu süreçte çok daha fazla yardıma gereksinim duyan özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma çalışmalarında gereksinim duydukları yardımı sağlamaya yetişmekte güçlük çektiği, bu dönemde akran öğretiminin diğer sınıf düzeyleriyle kıyaslandığında daha az yapılabildiği görülmüştür.

3.1.4. Uygulama süreci ile ilgili beklentilere ilişkin bulgular

Araştırmanın uygulama aşamasına geçilmeden önce sınıf öğretmeni ve odak öğrenci velileriyle yapılan görüşmelerde araştırmacıdan uygulama aşamasındaki beklentilerini dile getirmişlerdir. Araştırmanın paydaşlarının araştırmacıdan beklentileri “Sınıf öğretmenin beklentileri” ve “Mert’in annesinin beklentileri” olmak üzere iki alt tema altında incelenecektir:

3.1.4.1. Sınıf öğretmenin beklentilerine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede Mehmet Öğretmen’den araştırma süreciyle ilgili beklentileri öğrenilmiştir. Mehmet Öğretmen’in araştırmacıdan beklentileri şu şekilde açıklanabilir.

Mehmet Öğretmen özellikle dikteyle yazma konusunda Mert’e daha fazla destek olunması gerektiğine ilişkin görüşünü “İşte okumada ve yazmada. Yazma derken ezberden bakmadan yazma falan onda yani.” şeklinde ifade etmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017).

Mehmet öğretmen uygulamanın odak öğrenciler için ders esnasında iki katı yardım alma fırsatı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca yalnızca odak öğrenciler için değil, diğer öğrenciler için de yararlı olabileceğini ifade etmiştir. Ders esnasında Mert gibi öğrencilerle daha fazla ilgilenilmesi gerektiği, bunun da kendisi için ayrı bir iş yükü

olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle sınıfta ikinci bir öğretmenin bulunmasının kendi yükünü hafifleteceğini şu sözlerle açıklamıştır (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017):

“Benim için şans aslında. Ben avantaj olarak düşünüyorum. Çünkü yani ben ne kadar olsa yetişemediğimde... Çünkü diğer... En azından diğerlerini şey yaparken sizin de onlarla ilgilenmeniz... Veya en azından onlara biraz daha fazla ilgi vermeniz. Eksiklerini gidermeniz...”

Mehmet Öğretmen’in sınıfta ikinci bir öğretmenin bulunmasının kendisi için katkı olabileceğini düşündüğü bir başka nokta ise mesleki motivasyonunu arttıracak yönünde olmuştur. Bu durumu “Çocukla çünkü ilerledikçe biz de rahatlayacağız. O zaman kendimize güvenimiz bizim de artıyor, çocukların da artıyor.” sözleriyle ifade etmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017).

Mehmet Öğretmen araştırma kapsamında araştırmacıyla iş birliği halinde çalışmaya hazır olduğunu, “Sizinle birlikte çalışmaya ben de hazırım. Yeter ki çocuklar için iyi olsun hoca hanım. Mutlaka benim yanırlarım vardır. Ondan sonra birlikte çocukları daha iyi yere taşırız.” şeklinde dile getirmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017). Durum saptama aşamasında yapılan gözlemlerde de Mehmet Öğretmen’in zaman zaman 1-A sınıf öğretmeninden ders etkinlikleri hakkında fikir alması Mehmet Öğretmen’in iş birliğine açık olduğunu fiilen de göstermektedir.

Araştırmacı sınıftaki çalışmaları birlikte nasıl yürütebileceklerini, nasıl bir görev dağılımı yapabileceklerini sorduğunda Mehmet Öğretmen kararsız kaldığını “Mesela tahtada okuma yaparken acaba uygun olur mu veya orada arkadaşları bu sefer de işte yok ilgiyi oraya mı dağıtırlar bilmiyorum ki nasıl dersiniz...” şeklinde ifade etmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017). Durum saptama sürecinde zaman zaman uygulamanın nasıl yürütülebileceğine dair sohbetlerde Mehmet Öğretmen fikir belirtmekte zorlanmış, “Hoca Hanım bu işi siz biliyorsunuz. Ben şimdi ne desem olmaz. Siz nasıl dersiniz öyle yapalım” (Araştırmacı günlüğü, 16.02.2018) şeklinde sorumluluğu daha çok araştırmacının alması yönünde bir eğilim göstermiştir. Alanyazında sınıf içi yardım kapsamında birlikte öğretim uygulamalarının her ne kadar iki öğretmenin benzer düzeyde sorumluluğuyla yürütüldüğünü belirtilse de öğretmenlerin eğitim geçmişi ve mesleki deneyimlerinin farklı olması nedeniyle gerçek sınıf ortamında bunun ideal şekilde sağlanabilmesi her zaman mümkün olamayabilmektedir. Öğretmenin bu tutumundan araştırmacı ileride gerçekleştirilecek uygulamaya ilişkin sorumluluğun çoğunlukla kendisinde olacağı çıkarımında bulunmuş,

bu durum araştırmacıyı süreci tek başına yürütmek zorunda kalacağı endişesiyle bir miktar kaygılandırmıştır (Araştırmacı günlüğü, 21.10.2017).

Mehmet Öğretmen sınıfta özel gereksinimli öğrencilere yeterince zaman ayıramadığını, ancak bu öğrencilerin sınıfta yapılan okuma ve yazma çalışmalarının tekrar etmelerinin faydalı olabileceğini ve araştırmacıdan ders esnasında bu yönde beklentisinin olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: “Şimdi heceleri öğretip mesela heceleri öğretirken hoca hanım özellikle onları tekrarında, okuma tekrarı...” (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017).

Mehmet Öğretmen sınıfta ikinci bir öğretmenin bulunmasına yönelik olumlu yönde bir beklentisinin olumlu yönde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin yalnızca kendisinden değil, araştırmacıdan da destek almalarının onlar için avantajlı olacağını “İki katından fazla olacağını düşünüyorum da en azından iki katı. Bu da şimdi daha şey çocuklar için yani çok sorun yaşayacak çocuklar diyoruz.” sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca Mehmet Öğretmen yalnızca özel gereksinimli öğrenciler için değil, tipik gelişen öğrenciler için de sınıfta ikinci bir öğretmenin bulunmasının yararlı olabileceğini ifade etmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 23.11.2017).

3.1.4.2. Mert’in annesinin beklentilerine ilişkin bulgular

Durum saptama sürecinin ilk aşamasının sonlarına doğru Mert’in uygulamanın gerçekleştirileceği odak öğrenci olarak araştırmaya dahil edilmesiyle birlikte Mert’in annesi Yonca Hanım’la uygulamaya başlamadan önce bir yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede Yonca Hanım’ın uygulama sürecine ilişkin beklentileri öğrenilmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmede Yonca Hanım Mert’in okuma yazma becerilerinde bir ilerleme olabileceğine dair oldukça karamsar olduğunu belirterek araştırma sürecinin Mert’te herhangi bir etkisi olabileceğine ilişkin bir beklentisinin olmadığını şu sözlerle açıklamıştır (Yarı yapılandırılmış görüşme, 18.02.2018):

“Ya bilemiyorum hani dikkatini toparlayamadığım için nasıl bir yardımın... neye yardım gerekeceğini bilemiyorum. Ama okumayı öğrenemediği için, sevmediği için hani onu yönlendireyim olmuyor. Önemli olan o, okumayı sevdirmek. Hani o aşamayı sağlayabilmek. Onu nasıl yapabilirsiniz bilmiyorum ama. Hani ben kavrayamadım yani. Daha doğrusu evde bulamadım o çözümü. Siz nasıl bir çözüm bulabilirsiniz bilmiyorum...Ya Mert’e dediğim gibi mesela bu... Önünü engelleyen bir problem var. Odaklanamadığı için, bir şeyi aklımızda, zihnimizde çok tutamadığımız için sürekli geri

aşamaya gelmek zorunda kalıyoruz. Böyle bir engel olduğu için sizden çok aşırı bir şey isteme durumum olmuyor. Çünkü ilerleme de sağlasınız tekrar gerileme aşaması oluyor. Hani dediğim gibi ne aşamada bir eğitim verebilirsiniz bilmiyorum.”

Yonca Hanım’ın Mert’e ve uygulamaya ilişkin bu karamsar yaklaşımına rağmen, okuma yazma becerilerinde yaşadığı sorunların kaynağında Mert’in bu becerileri öğrenmeye ilişkin motivasyonunun düşük olması yattığını, araştırmacının bu soruna eğilmesiyle Mert’in ilerleme olabileceğine inandığını şu şekilde açıklamıştır: “Ama en büyük engelimiz bu dağınıklık olduğu için, toparlayamadığımız için en çok istediğim şey okumayı sevdirmeniz. Onun zevkine varabilecek bir şey yapmanız yani. Çünkü o zevki alabilirse benim de işim daha kolay olacak.” (Yarı yapılandırılmış görüşme, 18.02.2018).

3.1.5. Araştırmacının ortama etkisine ilişkin bulgular

Araştırmanın durum saptama sürecinde araştırmacı mümkün olduğunca sınıf ortamına bir müdahalede bulunmamaya çalışmıştır. Durum saptama sürecinin başlangıcında araştırmacı daha nötr bir tavır sergilemiştir. Örneğin bir gözlemlerde araştırmacı sınıfın arkasındaki boş bir sıraya oturmuş, önünde oturan öğrenciler zaman zaman arkalarına dönerek araştırmacıya bir şeyler sormaya çalışmışlar, ancak araştırmacı bilmediğini söyleyerek telefonu ile ilgilenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 13.09.2017). Ancak durum saptama sürecinin ilerleyen aşamalarında sınıfta yapılan gözlemler esnasında araştırmacı zaman zaman müdahale etmek ya da öğretmen ve öğrencilere yardımcı olmak durumunda kalmıştır. Araştırmacının müdahale ettiği durumlar kısaca şu şekilde açıklanabilir.

Durum saptama aşamasında Mehmet Öğretmen zaman zaman okul yönetimi veya öğrenci velileri tarafından çağrıldığında sınıfta araştırmacının ilgilenmesini rica etmiştir. O anda gelişen ani durumlar karşısında araştırmacı sınıftaki çalışmayı sürdürme konusunda yardımcı olmuştur. Örneğin 17.09.2017 tarihinde 6. derste okul müdürü okul servisinde yaşanan bir sorun nedeniyle çağırılmış, başlatılan oyunu araştırmacı sürdürmüştür. 20.09.2017 tarihinde 3. derste kitap siparişlerinin gelmesi nedeniyle sınıf öğretmeni tekrar okul müdürü tarafından çağrıldığında sınıfta o anda söylenmekte olan şarkıyı araştırmacı söyletmiştir. 21.11.2017 tarihinde 5. derste Mehmet Öğretmen bir öğrenciyi tuvalete götürmesi gerektiği için araştırmacı sınıftaki çalışmayı sürdürmüştür.

Araştırmacı zaman zaman uzlaşmacı rolü de oynamıştır. Sınıfta öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıklarda Mehmet Öğretmen zaman zaman araştırmacının

görüşüne başvurmuştur. Örneğin 16.10.2017 tarihinde 3. derste yapılan gözlemlerde araştırmacının yakınında oturan iki öğrenci tartışmış, her ikisi de Mehmet Öğretmen'e birbirini şikâyet etmiştir. Mehmet Öğretmen araştırmacıdan olayın gerçekten öğrencilerin anlattığı gibi olup olmadığını öğrenmiştir.

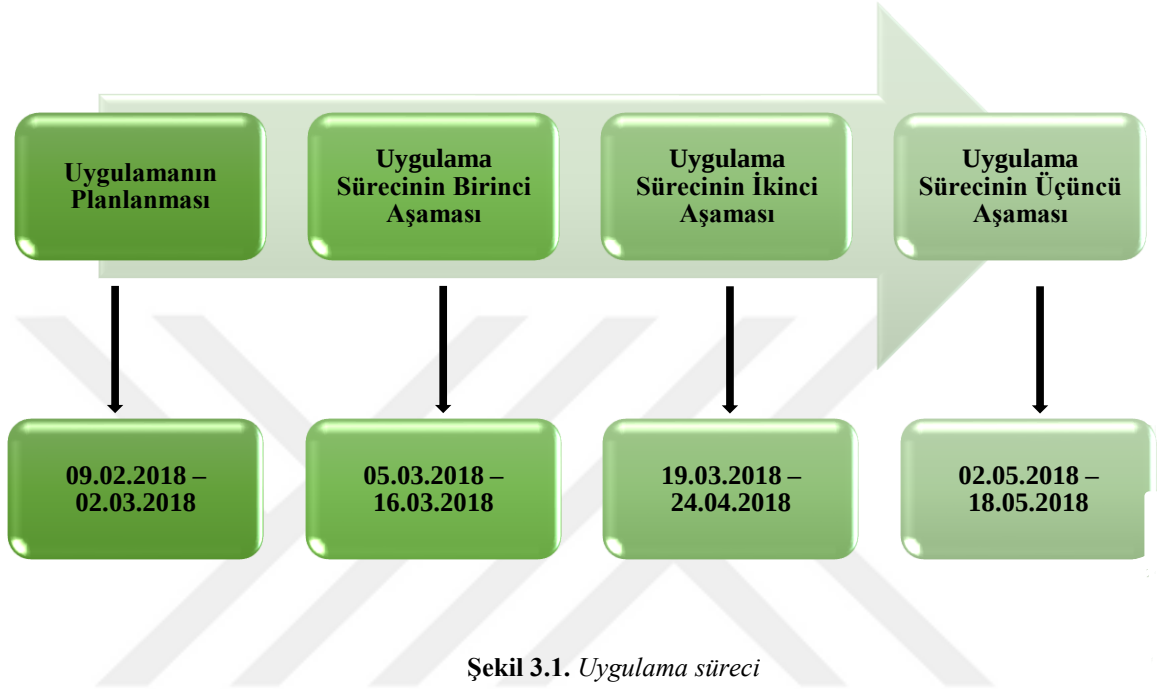
Tüm bunlara rağmen araştırmacı Okuma Yazma ve Türkçe derslerinde herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Zaman zaman öğrenciler çalışmalarının teyit edilmesi konusunda araştırmacıdan yardım talep etmişlerdir. Bu gibi durumlarda araştırmacı “Bilmiyorum” ya da “Öğretmeninize sorabilirsiniz” yanıtlarını vermiştir. Ancak öğrencilerin zaman zaman ısrarlı davranışları karşısında araştırmacı öğrencilere bilmiyorum, ilgilenmiyorum gibi yanıtları vermekte oldukça güçlük yaşamıştır (Araştırmacı günlüğü, 17.01.2018).

Ayrıca Mehmet Öğretmen'in öğretim çalışmalarına da müdahalede bulunulmamış, kendisinin rahat olması ve bu süreçte her zamanki gibi hareket edebileceği konusunda zaman zaman telkinlerde bulunulmuştur. Yapılan gözlemlerde Mehmet Öğretmen'in öğrencilere karşı “Evladım, yeter artık” gibi yüksek sesli şekilde uyarılarda bulunduğu (Örneğin 14.12.2017, 2. Ders videosu), kamera kaydı açıkken eğitim sistemiyle ilgili doğal yorumlarda bulunduğu ya da geçmiş deneyimlerini araştırmacıyla paylaştığı görülmüştür (Örneğin 05.01.2018, 5. Ders videosu). Ayrıca “Hoca Hanım artık alıştık kameraya da. Zaten ne zamana kadar yapmacık davranabiliriz ki” şeklinde her zamanki doğal davranışlarını sürdürmekten çekinmediğini ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 09.11.2017). Ayrıca Mehmet Öğretmen zaman zaman araştırmacıdan genel eğitim süreciyle ilgili görüşünü almak istediğinde araştırmacı bir yorum yapmaktan ya da öneride bulunmaktan kaçınmıştır. Örneğin “Sizce şimdi kitaptan hece çalışmasını yapmak için erken mi?” sorusu karşısında araştırmacı sürece müdahale etmemek adına “Bilemiyorum, siz bilirsiniz hocam.” şeklinde net bir yanıt vermekten kaçınmıştır (Araştırmacı günlüğü, 17.10.2017).

Durum saptama sürecinde elde edilen bulgular araştırmanın uygulama sürecinin şekillenmesinde rol oynamıştır. Mert'e sunulacak sınıf içi yardımda hem Mert'in okuma yazma becerilerindeki ihtiyaçları hem de Türkçe derslerinin genel yapısı ele alınarak eylem planları geliştirilmiştir. Bu eylem planlarının hazırlanma ve uygulama süreci “Uygulama Süreci” temasında detaylı şekilde açıklanacaktır.

3.2. Uygulama Süreci

Durum saptama sürecinin tamamlanmasının ardından uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama süreci Şekil 3.1’de gösterildiği gibi dört aşamadan oluşmaktadır.



Uygulamaya geçilmeden önce planlanma aşamasında (26.02.2018 – 02.03.2018) odak öğrencinin sınıfta ihtiyaç duyduğu yardımları karşılayabilecek sınıf içi yardım modeline karar verilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte odak öğrencinin Türkçe derslerinde okuma yazma çalışmalarındaki ihtiyaçlarına yönelik neler yapılabileceği belirlemiştir. Ardından bu ihtiyaçların sınıf içi yardım modeliyle nasıl karşılanabileceği planlanmıştır.

Uygulamaya geçildiğindeyse sınıf içi yardım uygulamalarından bir öğretene bir yardımcı birlikte öğretim modeli aracılığıyla odak öğrenciye okuma yazma çalışmalarında yardımların iyileştirilmesi ve karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler geliştirmek amacıyla eylemler gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci sırayla sınıf içi yardım düzeyine ilişkin geliştirilen üç ana eylem döngüsünün oluşturduğu üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada (05.03.2018 – 16.03.2018) Mert’e diğer öğrencilerle benzer süre ve miktarda yardımlar sunulurken, ikinci aşamada (19.03.2018 – 24.04.2018) Türkçe derslerinde sunulan yardımlar Mert’e yoğunlaştırılmış, üçüncü aşamadaysa (02.05.2018 – 18.05.2018) Türkçe derslerinde sunulan yardımlar azaltılarak

geri çekilmiştir. Uygulama sürecinin aşamaları uygulama öncesinde planlanmamış; süreç içinde karşılaşılan durumlara ve Mert'in okuma yazma becerilerindeki gelişimine göre sınıfta sunulan yardımların miktarlarına yönelik gerçekleştirilen eylemler çerçevesinde, uygulamanın doğal akışında oluşmuştur.

Uygulama sürecine ait bulgular her aşamanın başlangıcında daha detaylı şekilde sunulmuş, süreç içinde yapılan iyileştirmelerin uygulama rutinleri haline gelmesi nedeniyle tekrarlanan rutinler yeniden açıklanmamış, yalnızca süreç içinde eylemler aracılığıyla yapılan değişiklik ve iyileştirmelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bunun yanında araştırma kapsamında Mert'in yalnızca akıcı okuma becerileriyle dikte ve kopyalayarak yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yardımlar sunulmuş ve veriler bu kapsamda ele alınmıştır. Ancak süreç boyunca dinleme ve konuşma çalışmaları da dahil olmak üzere tüm Türkçe ders etkinliklerinde sınıf içi yardım sunulmuştur. Bu bölümde yalnızca araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular sunulacaktır.

3.2.1. Uygulamanın planlanması

Araştırmanın uygulama sürecine geçilmeden önce durum saptama sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler iki temel konuda planlanmıştır. Öncelikle Mert'in okuma yazma sorunlarına yönelik eylem planları geliştirilmiştir. Ardından Mert'in okuma yazma sorunlarına yönelik hazırlanan eylemler hangi sınıf içi yardım modeliyle gerçekleştirileceği planlanmıştır.

Yapılan değerlendirmede Mert'in hem okuma hem de yazma alanlarında sınıf ortalamasının altında olduğu, okuma yazma becerilerinde yaşadığı sorunların Mert'in Türkçe ders etkinliklerine katılımını ve bu etkinlikleri sürdürmesini de güçleştirdiği gözlemlenmiştir. Bu kapsamda önce sınıf içi yardım modeline karar verilme sürecinden, ardından okuma yazma sorunlarına yönelik geliştirilen çözümlerden ve bu çözümlerin seçilen sınıf içi yardım modeli çerçevesinde nasıl sunulacağına ilişkin planlamadan bahsedilecektir.

3.2.1.1. Sınıf içi yardım modeline karar verme süreci

Uygulama sürecine geçilmeden önce hem Mert'in Türkçe derslerindeki okuma yazma ihtiyaçlarını karşılayacak hem de sınıfta uygulanabilecek bir sınıf içi yardım modeli belirlenmeye çalışılmıştır. Durum saptama sürecinin başlangıcında araştırmaya

herhangi bir modele karar verilerek başlanmamış, ihtiyaç durumuna göre hareket edilmesi kararlaştırılmıştır.

Durum saptama sürecinde yapılan gözlemlerde Mert'in Türkçe ders etkinliklerini bağımsız olarak yerine getirmekte zorlandığı ve Mehmet Öğretmen'in ders sırasında sunduğu yardımların yeterli olamadığı görülmüştür. Ayrıca Mert'in Türkçe derslerinde ders etkinlikleriyle yeterince ilgilenmediği de dikkat çekmiştir. Zaman zaman Mehmet Öğretmen de araştırmacıyla Mert'in ders çalışmalarını çoğu zaman kendisi yardım sunmadan yapmadığı, ancak kendisinin de Mert'e ihtiyaç duyduğu her an yardım sunmakta güçlük çektiğini araştırmacıyla paylaşmıştır (Araştırmacı günlüğü 16.11.2017, 09.01.2018, 05.02.2018). Mehmet Öğretmen Mert'e akran desteği sağlamaya çalışsa da Emre'de olduğu kadar başarılı olamadığını "Ama kaç kişiyi değiştirdik hoca hanım. Aradık taradık, öyle bir şey bulamıyoruz. Siz söyleyin kiminle oturtayım." sözleriyle ifade etmiştir (Yapılandırılmamış görüşme, 09.01.2018). Tüm bunlar araştırmacıyı sınıf içi yardım uygulamalarına yöneltmiştir (Araştırmacı günlüğü, 09.01.2018). Araştırmacı bir sohbet sırasında Mehmet Öğretmen'e Mert'in ne tür desteklere ihtiyacı olabileceğini sormuştur. Mehmet Öğretmen Mert'e kendisinin sunduğu yardımların yeterli olmadığını, akran desteğinin de ya sağlanamadığı ya da Mert'in ihtiyaçlarını karşılayamadığını belirtmiş ve Türkçe ders etkinlikleri sırasında yardım almaya ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, 09.02.2018).

Uygulama sürecini planlamak üzere 12.02.2018 tarihinde Mehmet Öğretmen'le bir planlama toplantısı gerçekleştirilmiştir. Toplantıdan önce Mehmet Öğretmen'e sınıf içi yardım modellerinden birlikte öğretim yaklaşımının altı türünü içeren bir bilgilendirme sunusu hazırlanmış, sunuya bu modellerin yurt dışındaki uygulamalarına ilişkin online videoların linkleri de eklenmiştir. Toplantı sırasında Mehmet Öğretmen'e sunu üzerinden altı farklı birlikte öğretim modeline ilişkin bilgi verilmiş ve her modele ilişkin uygulamaları gösteren örnek videolar izlenmiştir. Ardından her bir modelin araştırma sürecinde uygulanabilirliği tartışılmıştır.

Mehmet Öğretmen'in birlikte öğretim modellerine ilişkin sunduğu görüşler Mert'in öğrenme ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamaması, planlama ve uygulamaya yeterli zamanı ayırıp ayıramaması, Türkçe ders akışına uygun olup olmaması ve sınıfın fiziksel koşullarının uygunluğu şeklinde gruplandırılabilir. Mehmet Öğretmen tüm modellerin Türkçe derslerinde uygulanabileceğini ifade etmiştir. Ancak bazı modellerin Mert'in bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayamayacağını, daha düzenli planlama gerektiren

modellere kendisinin zaman ayırmada güçlük yaşayabileceğini, öğrencilerin gruplara ayrıldığı modellerin ise dersliğin küçük olması nedeniyle sınıfın bu fiziksel koşullarında uygulanamayacağını belirtmiştir (Planlama Toplantı Tutanağı, 12.02.2018). Planlama toplantısında Mehmet Öğretmen’den gelen görüşler doğrultusunda öğrenciye sunulacak sınıf içi yardımın alanyazında belirtilen birlikte öğretim modellerinden hangisinin uygun olduğunu belirlemek amacıyla mikro düzeyde içerik analizi yapılmıştır. Bu analiz sonrasında çıkan modellere ilişkin sonuçlar Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Birlikte öğretim modellerine ilişkin öğretmenin görüşleri

Birlikte öğretim modeli	Mert’in bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılıyor mu?	Öğretmenler planlama ve uygulamaya yeterli zamanı ayırabilir mi?	Türkçe ders akışında uygulanabilir mi?	Sınıfın fiziksel koşulları uygun mu?
İstasyon modeli	✓	-	✓	-
Paralel öğretim	✓	-	✓	-
Alternatif öğretim	✓	-	✓	-
Takım öğretimi	-	-	✓	✓
Bir öğretmen – bir gözlemci model	-	✓	✓	✓
Bir öğretmen – bir yardımcı model	✓	✓	✓	✓

Mehmet Öğretmen’le gerçekleştirilen toplantıda tüm modeller değerlendirildikten sonra dört koşulu sağlayan en uygun modelin bir öğretmen bir yardımcı birlikte öğretim modeli olduğu ve uygulamanın bu model üzerinden gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu karardan aynı gün tez danışmanı telefonla, geçerlik komitesi üyeleri ise 14.02.2018 tarihindeki 10. Geçerlik Komitesi Toplantısı’nda bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır. Bu geçerlik toplantısında derslerin bir öğretmen bir yardımcı modele göre öğretmen ve araştırmacının rollerinin netleştirilmesi kararı alınmış, ayrıca derslerin nasıl planlanacağı tartışılmıştır. Araştırmacı, Mehmet Öğretmen’in ders planı hazırlamadığını, bu sebeple nasıl bir yol izlemesi gerektiği konusunda kararsız kaldığını dile getirmiştir. Önce Mehmet Öğretmen’den ders planı hazırlamasının talep edilmesi seçeneği değerlendirilmiştir. Okuma yazma alanında uzman bir geçerlik komitesi üyesi kendisinin de daha önce birinci sınıf öğretmenliği yaptığını ve birinci sınıf öğretmeni

olarak öğretmenin düzenli ders planı hazırlamaya zaman ayıramayabileceğini söylemiştir. Daha sonra araştırmacının beş günlük ders planlarını hazırlayarak öğretmene sunması seçeneği değerlendirilmiştir. Ancak bu şekilde bir yaklaşımın sınıftaki eğitim faaliyetlerinin doğal sürecine uygun olmayacağı düşünülmüştür. Bir geçerlik komitesi üyesi bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Gerçek sınıf ortamında nasıl yapılabilirse öyle yapalım. Bazı araştırmalarda çok güzel planlar, uygulamalar hazırlanıyor. Ama gerçek sınıf ortamında bir öğretmenin uygulaması çok zor onları. Ancak bir araştırmacı o kadar uğraşır o planlarla. Eylem araştırmaları gerçek durumları esas alarak gerçekleştirildiği için seninki ülkemizin gerçeklerine uygun, bir sınıfta uygulanabilir şekilde olsun. Biliyoruz ki bizde öğretmenler ders planı hazırlamıyorlar. Senin gibi bir başkası böyle bir sınıfa girdiğinde her seferinde ders planı mı hazırlayacak öğretmene? Ya da öğretmen o planlarla mı ilgilenecek? Gerçekçi olmak gerekirse hayır. O zaman böyle bir ortamda nasıl bir yol izleyeceğimize karar verelim.”

Diğer geçerlik komitesi üyeleri de bu fikre katılmış, farklı alternatifler bulunmaya çalışılmıştır. Bir geçerlik komitesi üyesi bu durumu “plansızlık içinde plan” olarak tanımlamıştır.

Alternatif çözümler geliştirebilmek için geçerlik komitesi üyeleri Türkçe ders etkinliklerinin nasıl yürütüldüğünü öğrenmek istemiştir. Araştırmacı ders etkinliklerinin haftalık ünite planı çerçevesinde yürütüldüğü için haftalık olarak hangi çalışmaların yapılacağını belli olduğunu, derslerin belirli bir rutinle gerçekleştirildiğini, Mehmet Öğretmen’in bu rutinlerin dışına çoğu zaman çıkmadığını ifade etmiştir. Örneğin paylaşımlı okuma çalışmalarının ders kitabı veya çalışma kağıdındaki metinlerle gerçekleştirildiği, sağ veya sol sırada en öndeki öğrenciden başlayarak her paragrafın öğrenciler tarafından sırayla sesli olarak okunduğu, bu düzenin her paylaşımlı okumada değişmeden devam ettiği bilgisi geçerlik komitesi üyeleriyle paylaşılmıştır. Bunun üzerine bir geçerlik komitesi üyesi “O zaman hiç olmazsa bir gün öncesinden, ertesi gün ne yapacağını öğrenirsin.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Diğer bir geçerlik komitesi üyesi ise haftalık ünite planının (EK-31) öğretmenden istenmesini önermiştir. Sonuç olarak Mehmet Öğretmen’le ders planı hazırlamak yerine kendisinden bir gün sonraki ders etkinliklerinin öğrenilmesi ve bu ders etkinliklerinde sınıf içi yardımların nasıl uygulanacağını planlanması kararlaştırılmıştır. Bu karar araştırmacının ders planı konusundaki kaygısını oldukça hafifletmiştir (Araştırmacı günlüğü, 16.02.2018).

3.2.1.2. Rol ve sorumlulukların dağılımı

14.02.2018 tarihindeki 10. Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda öğretmen ve araştırmacının rol dağılımlarının belirlenmesi kararı alınmıştır. Bu karar doğrultusunda 20.02.2018 tarihinde Mehmet Öğretmen'le bir planlama toplantısı daha gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda araştırmacı ve öğretmenin uygulama içindeki rolleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle uygulama sürecinde bir öğreten bir yardımcı modelin öğretmeni Mehmet Öğretmen, yardımcısı ise araştırmacı olarak belirlenmiştir.

Toplantıda araştırmacının rolünün yalnızca Mert'e yardım sunması veya sınıfta dolaşarak tüm öğrencilere yardımcı olması seçenekleri üzerinde durulmuştur. Mehmet Öğretmen daha önce Mert'in ders sırasında yoğun bir desteğe ihtiyaç duyduğuna ilişkin görüşünü çeşitli zamanlarda araştırmacıyla paylaşmıştır (Araştırmacı günlüğü, 01.12.2017, 12.02.2018, 23.02.2018). Toplantıda araştırmacı ve öğretmen Mert'in Türkçe dersi sırasında yoğun desteğe ihtiyaç duyduğu konusunda hemfikir olsalar da araştırmacının ders sırasında sürekli Mert'in yanında bulunmasının, sınıfta Mert'in etiketlenilebileceğine yönelik ortak bir kaygıyı da paylaşmışlardır. Bunun üzerine uygulamanın ilk haftasında araştırmacının rolü sınıfta sunduğu yardımların ağırlığını Mert'e yoğunlaştırmadan, Türkçe dersindeki okuma yazma çalışmalarında öğrencilere sırayla yardım sunması olarak belirlenmiştir. Mehmet Öğretmen diğer öğrencilerle ilgilenirken, Mert'e sıra geldiğinde araştırmacının okuma yazma çalışmalarında Mert'in öğrenme ihtiyaçlarına uygun şekilde yardımlarını sunması kararlaştırılmıştır. Uygulamanın bu ilk haftası araştırmacının rolünün ve derste Mert'e sunulacak yardımların yoğunluğunun netleştirilmesi için "deneme haftası" olarak belirlenmiştir (Planlama Toplantı Tutanağı, 20.02.2018).

Sınıfta sunulacak yardımların yanında Mehmet Öğretmen'in bireysel sunduğu destek için de ne yapılacağı üzerine çözüm bulunmaya çalışılmıştır. 10. Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda Mehmet Öğretmen'in Mert'e sınıf dışında sunduğu destekler konuşulmuştur. Önce Mehmet Öğretmen'in sınıf dışında sunduğu destek eğitimin araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesi seçeneği tartışılmıştır. Ancak destek eğitimin aynı zamanda öğretmenlere maddi bir getirisi olduğu ve Mehmet Öğretmen'in buna sıcak bakmayacağı, ayrıca Mert'in bireysel eğitim olanağından yararlanma fırsatını sürdürmesi için bu seçenekten vazgeçilmiş, Mehmet Öğretmen'in önerisini alarak bir çözüm geliştirilme kararı alınmıştır (10. Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı, 14.02.2018). Daha sonra araştırmacı Mehmet Öğretmen'le sınıf dışında sunduğu destek

eğitimin uygulama sürecini etkilememesi için bir çözüm geliştirmeye çalıştığını belirtmiştir. Mehmet Öğretmen destek eğitim uygulamasına devam etmek istediğini belirttiğinde, araştırmacı destek eğitimde okuma yazma yerine farklı bir çalışma yapıp yapamayacağı konusunda fikrini almıştır. Mehmet Öğretmen Mert'in matematikte de ciddi sorunları olduğunu, bireysel eğitimde okuma yazma yerine matematik çalışmalarını yürütebileceğini dile getirmiştir. Böylece Mert'in okuma yazma becerilerindeki gelişiminde sınıf içi yardımın etkisi daha objektif şekilde ortaya konulabilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 05.06.2018)

Sınıf içi yardım modeli ve öğretmen rollerinin belirlenmesinin ardından, Mert'e bu model ve belirlenen roller çerçevesinde okuma yazma sürecinde sunulması planlanan sınıf içi yardımlar okuma yazma sorunlarına yönelik eylem planı başlıklarında daha detaylı şekilde açıklanmaktadır.

3.2.1.3. Okuma sorunlarına yönelik eylem planı

Durum saptama aşamasında Mert'in okuma becerisinde yaşadığı sorunlar hem okuma hataları ve akıcı okuma olmak üzere iki temel alanda olduğu belirlenmiştir. 15.02.2018 tarihinde Mert'in okuma hataları değerlendirildikten sonra bu hatalara yönelik bazı çözüm önerileri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geçerlik komitesi üyeleri bu çözüm önerileri konusunda uygun görüş bildirmiş, ancak okuma yazma alanında uzman bir geçerlik komitesi üyesi sözcüğü hecelerine yanlış ayırma hata türü için renkli hecelerden oluşmuş metinler kullanılmasına yönelik çözüm önerisi için ayrı bir materyal kullanılması gerektiğini, bunun sınıf ortamında Mert'in akranlarından ayrıştırılmasına sebep olabileceğini ifade etmiştir (10. Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı, 14.02.2018). 12.02.2018 tarihinde planlama toplantısında Mehmet Öğretmen de benzer bir yorumda bulunmuştur. Mehmet Öğretmen bireysel destek eğitim çalışmalarında Mert'in kendisine diğerlerinden farklı davranıldığını hissettiğini, bu durumun ders çalışmalarını reddetmesine sebep olduğunu ifade etmiştir. “Bizim derslere bile bazen gelmek istemiyor. Arkadaşlarım neden yok, neden sadece bana yaptırıyorsun diyor” şeklinde tepki gösterdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Mert'in annesi Yonca Hanım da “Öff kimse özel ders almıyor, sadece bana veriyor öğretmen diye tepki gösteriyor Mert. Ayrıştırıldığını hissediyor, bu sefer daha da yapmak istemiyor” şeklinde ifade etmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 18.02.2018). Bu sebeple hem okuma hem de yazma çalışmalarında ders sırasında araştırmacının mevcut

ders materyalleri üzerinden yardım sunması ve Mert'e diğer arkadaşlarından farklı bir çalışma yapıyor izlenimi uyandırmaması kararlaştırılmıştır.

Mert'in bir diğer sorunu ise okuma akıcılığındadır. Yapılan değerlendirmede Mert'in bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı 8 olarak hesaplanmıştır. Mert'in okuma akıcılığının düşük olmasındaki en önemli etmenlerden birinin okuma hataları olduğu düşünülmektedir. 14.02.2018 tarihinde gerçekleştirilen 10. Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda okuma yazma alanında uzman bir geçerlik komitesi üyesi sınıfta gerçekleştirilen bir okuma çalışmasını izledikten sonra bu konudaki düşüncesini "Mert okuma sırasında çok fazla hata yapıyor. Bu kadar hata yaparken hem doğru hem hızlı okuması mümkün değil. Önce doğru okuması lazım" şeklinde açıklamıştır. Bunun yanında 20.02.2018 tarihinde Mehmet Öğretmen yapılandırılmamış görüşmede Mert'in okurken acele ettiğini, okumayı hızlı şekilde bitirmek için hatalı okuduğu yorumunda bulunmuştur. Bu sebeple okuma alanına yönelik eylem planlarında ilk etapta okuma hızına değil, okuma hatalarına yoğunlaşmıştır. Bu çerçevede sınıf içinde okuma becerisine yönelik sunulacak yardımlar aşağıdaki şekilde planlanmıştır:

- Atlama hataları: Mert harf, hece ve kelime atlama hataları yapmaktadır. Bu hataların çözümü için okuma sırasında okunacak sözcük ve heceler işaret ipucuyla (kalemin ucuyla okunacak hecenin gösterilmesi gibi) gösterilecektir. Satır atlama hataları içinse okunacak satır gösterilirken ve okuma sırasında alttaki satırlar kapatılacaktır.
- Ekleme hataları: Mert okuma sırasında bir sonraki harfe, heceye ya da kelimeye geçerken aceleyle eklemeler yapmaktadır. Bunun için okuma sırasında yalnızca okunacak hece açıkta bırakılacak, kalan heceler kapatılacaktır. Okuma sırasında metnin tamamının okunması değil, yardım sunulan süre içinde ilgili bölümü doğru okumasına odaklanılacaktır.
- Sözcüğü hecelerine yanlış ayırma: Mert okuma sırasında sözcükleri yanlış yerden bölerek heceleemektedir. Bunun için yalnızca okunacak hece açıkta bırakılıp diğer heceler kapatılacaktır.
- Birden fazla hata yapma: Mert çoğunlukla okuma sırasında aceleci davranmakta, aynı sözcük üzerinde yukarıdaki maddelerde belirtilen hataların en az ikisini yapmaktadır. Bu hatalardaki sorunlarının azalmasıyla birden fazla hata sorunu da giderileceği düşünülmektedir.

- Doğru okumaya odaklanma: Mert okuma çalışmasını bir an önce tamamlayabilmek için acele etmekte, bu davranışı Mert'in okuma hataları yapmasına sebep olmaktadır. Bu sebeple okuma sırasında yalnızca yukarıdaki maddelerde açıklandığı şekilde okuma hatalarının önlenmesine ve yapılan hataların düzeltilmesine odaklanılacaktır. İlk etapta okuma hızını arttırmaya dönük bir müdahalede bulunulmayacaktır. Ayrıca okuma sırasında Mert'e acele etmeden, sakın şekilde okuması hatırlatılacaktır.
- Yukarıda belirtilen okuma hatalarını önlemeye dönük çalışmalara rağmen okuma hataları yapıldığında, hata düzeltilmesi yapılacaktır.

Yukarıda açıklandığı gibi Mert'in okuma sorunlarında önce okuma hatalarını önlemeye odaklanılmıştır. Okuma hataları oluştuğunda ise hata düzeltilmesi yapılması planlanmıştır. Alanyazında okuma ve yazma çalışmalarının birlikte yürütüldüğü göz önünde bulundurularak Mert'in yazma sorunlarına yönelik de eylem planı hazırlanmıştır.

3.2.1.4. Yazma sorunlarına yönelik eylem planı

Durum saptama aşamasında Mert'in yazma becerisinde yaşadığı sorunlar yazma hataların ve kopyalayarak ve dikteyle yazmaya dönük hatalar olarak belirlenmiştir. Araştırmacı okumada olduğu gibi, Mert'in hem kopyalayarak hem de dikteyle yazma becerilerindeki sorunlarına yönelik çözüm önerileri geliştirmiş, ardından geçerlik komitesi üyelerinin ve Mehmet Öğretmen'in önerileriyle bu önerilere son halini vermiştir.

Kopyalayarak yazma becerilerinde Mert'in tahtadan deftere ya da kitaba bir yazıyı geçirirken tek tek harflere bakarak yazdığı, ancak bu yazım şeklinin Mert'in çalışmayı yetiştirememesine sebep olduğu görülmüştür. Bunun için araştırmacı tahtada yazılı olan sözcük ya da cümleyi bir kâğıda yazarak Mert'e göstermeyi, Mert yazarken her kâğıda baktığında yazması gereken harf ya da heceyi araştırmacının göstermesi, böylece Mert'in yazma sırasında zaman kaybetmemesi hedeflemiştir. Dikteyle yazmada ise daha önce Mehmet Öğretmen'in de önerdiği gibi (Araştırmacı günlüğü, 12.02.2018) derste öğretmenin söylediği sözcükleri Mert'in yazma hızında heceleyerek yazmasını sağlamayı, gerekli durumlarda hata düzeltilmesi yapmayı planlamıştır. Araştırmacı bu çözüm önerilerini geçerlik komitesine sunmuş ve onaylarını almıştır (Geçerlik Komitesi Tutanağı). Araştırmacı 10. Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda Mert'in yazısının

akranlarıyla karşılaştırıldığında düzgün olmadığı, harf büyüklük ve eğimlerinde de görsel olarak sorunlar olduğunu açıklamış, bu konuda neler yapılabileceğine ilişkin geçerlik komitesi üyelerinin önerisini almak istemiştir. Okuma yazma alanında uzman bir geçerlik komitesi üyesi güzel yazı çalışmalarından ziyade doğru yazmaya odaklanılması gerektiğine ilişkin düşüncesini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Daha çocuk doğru yazmayı bilmiyor ki. Heceleri hem doğru hem güzel yazmaya aynı anda odaklanamaz. Zaten dikkat süresi de çok kısa. Şu anda doğru yazması önceliğimiz. Güzel yazıp yazmaması başlangıçta çok önemli değil. Birinci sınıfta doğal karşılanabilir. Yazısı güzel olmasa da doğru yazması daha önemli şu anda. Belki ilerde düşünülebilir güzel yazı çalışmaları. Ama önce en az hatayla yazabilmesi gerekiyor. Bir de Türkçe dersinin bir akışı var. O arada nasıl yapacaksın? Çocuğu ayırıştırmadan yardım edeyim diyorsun ama onlar başka ders yaparken siz güzel yazı mı çalışacaksınız?”

Bunun üzerine araştırmacı geliştirdiği çözüm önerilerini ve geçerlik komitesi üyelerinin yorumlarını 20.02.2018 tarihindeki planlama toplantısında Mehmet Öğretmen’le paylaşmıştır. Mehmet Öğretmen daha önce Mert’in her yazma çalışmasında hecelerin daha yavaş ve vurgulayarak söylendiğinde yazabildiğine ilişkin deneyimini “Bak tek tek ilgilensen, yanına varsan... Mesela dün yanına vardım. Heceleye heceleye, üstüne bastıra bastıra heceledim sesleri. O zaman yazıyor. Ama bunu her zaman yapamıyoruz ki.” şeklinde ifade etmiştir (Yapılandırılmamış görüşme, 20.02.2018). Planlama toplantısında Mehmet Öğretmen araştırmacının sunduğu önerileri onaylamış, geçerlik komitesi üyesinin yukarıdaki yorumuna katıldığını “Zaten her şey yetişmez derste. Olduğu kadar. Mert’e ne yapsak kâr.” şeklinde düşüncesini paylaşmıştır. Aynı toplantıda Mehmet Öğretmen Mert’in okumada olduğu gibi yazma çalışmalarında da aceleci davrandığını, çalışmayı bir an önce tamamlamak için sözcükleri yazarken kendine göre çeşitli harfler yazdığını “Kafasına göre harf uyduruyor. Acele etmese, tane tane daha iyi yazacak aslında.” şeklinde ifade etmiştir. Bunun üzerine yazma çalışmalarında da okuma çalışmalarında olduğu gibi yazma hızına yönelik bir müdahalede bulunulmaması, yalnızca doğru yazmaya odaklanılmasına karar verilmiştir. Bu çerçevede yazma becerilerine yönelik sınıfta sunulacak yardımlar şu şekilde sıralanabilir:

- Kopyalayarak yazma: Araştırmacı tahtadaki yazıyı bir kâğıda yazarak Mert’in kopyalayarak yazmasını sağlayacaktır. Yazım sırasında Mert’in yazacağı hece veya harf araştırmacı tarafından gösterilecektir.

- Dikte yazma: Mehmet Öğretmen'in söylediği sözcükler Mert'in yazma hızına göre hecelenecektir.
- Doğru yazmaya odaklanma: Mert okuma çalışmalarında olduğu gibi yazma çalışmalarını da bir an önce tamamlayabilmek için acele ettiğinden dolayı çok sık yazma hatası yapmaktadır. Bu sebeple yazma sırasında yalnızca yukarıdaki maddelerde açıklandığı şekilde yazma hatalarının önlenmesine odaklanılacaktır. Yazma hızının arttırılmasına dönük bir müdahalede bulunulmayacak, acele etmeden yazması hatırlatılacaktır.
- Yukarıda belirtilen yazma hatalarını önlemeye dönük çalışmalara rağmen yazma hataları yapıldığında, hata düzeltilmesi yapılacaktır.

Tüm bu açıklamalar ışığında uygulamaya başlamadan önce uygulamanın birinci aşamasına yönelik eylem planı kısaca Tablo 3.7'de gösterildiği şekilde özetlenebilir:

Tablo 3.7. Uygulamanın birinci aşaması için geliştirilen eylem planı

1. AŞAMA İÇİN EYLEM PLANI ÖZETİ	
Konu	Açıklamalar
<i>Okuma çalışmalarında sunulacak yardımlar</i>	• Okuma hatalarına yönelik planlanan çalışmaların yapılması • Doğru okumaya odaklanılması, okuma hızına ilişkin bir müdahalede bulunulmaması
<i>Yazma çalışmalarında sunulacak yardımlar</i>	• Kopyalayarak yazmaya yönelik planlanan yardımların sunulması • Dikteyle yazmaya yönelik planlanan yardımların sunulması • Doğru yazmaya odaklanılması, yazma hızı ve güzel yazıya ilişkin bir müdahalede bulunulmaması
<i>Araştırmacının rolü</i>	• Okuma ve yazma alanında planlanan yardımları sunmak • Yardımları sunarken sınıfta Mert'i etiketleyecek bir izlenim oluşturmamak için Mert'e diğer öğrencilerle benzer süre ve miktarda yardım sunmak. • Sınıftaki diğer öğrencilere de ders sırasında sıraların arasında dolaşarak yardımcı olmak. Bunun için öğretmenle sınıfta farklı koridorları kullanmak • Sınıf içi yardımın yalnızca ders araç gereçleriyle sunulması

3.2.2. Uygulama sürecinin birinci aşaması (05.03.2018 – 16.03.2018)

Uygulama sürecinin birinci aşaması 05.03.2018 – 16.03.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta uygulama sürecinde sınıf içi yardımların ne şekilde ve hangi yoğunlukta sunulacağına karar verebilmek için uygulamanın birinci aşamasının

bir hafta sürmesi planlanmıştır. İlk bir hafta boyunca Türkçe derslerinde Mert'e daha önce planlandığı gibi daha az yoğunlukta, diğer öğrencilerle benzer miktarda yardım sunulmuştur. Birinci haftanın sonunda araştırmacı Mert'e derste daha yoğun yardım sunmayı deneyip, her iki durumu karşılaştırarak bundan sonraki sürecin nasıl sürdürüleceğine ilişkin karar vermek istemiştir (Araştırmacı günlüğü, 09.03.2018). Uygulama sürecinin ikinci haftasında araştırmacı Mert'e ders sırasında sunduğu yardımların yoğunluğunu arttırmıştır. Böylece 14.03.2018 tarihindeki yansıtma toplantısında ders sırasında sunulan yardımlar yoğunluk düzeylerine karşılaştırılarak bundan sonraki süreçte sınıfta sunulan desteklerin hangi yoğunlukta sunulacağına karar verilmiştir.

Uygulama sürecinin birinci aşamasında sınıf içi yardım uygulamaları daha önce planlandığı şekilde hem okuma hem de yazma alanında sunulmaya başlanmıştır. Bu bölümde sunulan yardımlara ilişkin bulgular okuma ve yazma olmak üzere iki ayrı başlıkta sunulacaktır.

3.2.2.1. Okuma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar

Uygulamanın birinci aşamasında okuma çalışmaları paylaşımlı okuma çalışmaları ve yazmaya dayalı olmayan anlam çalışmaları olmak üzere iki şekilde birinci eylem planı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Okuma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardım süreci paylaşımlı okuma ve yazmaya dayalı olmayan anlam çalışmaları olmak üzere iki başlık altında açıklanacaktır. Uygulama sürecinin birinci aşamasında sınıfta gerçekleştirilen okuma çalışmalarına ilişkin bilgiler Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. *Uygulama sürecinin birinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan okuma çalışmaları*

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
Okuma Metni: Karakulak ile Tomurcuk	Hikaye Edici	05.03.2018	1	Paylaşımlı Okuma: Karakulak ile Tomurcuk		
	Metin:	2. Ders				
		05.03.2018		Haydi kelimelerle	Görseliyle birlikte	Anlama: Sözcük veya cümleleri
	Çizgi	3. Ders		anlamalarını eşleştirelim.	verilen sözcükleri	görsellerle eşleme
	Roman			Kelime çantamızı	cümlelerle eşleme	
				dolduralım.		
		05.03.2018	Paylaşımlı Okuma: Hikâye kitabı			
		5. Ders				
		06.03.2018	3	Merhaba, oyun oynarken	Verilen cümlelerden	Anlama: Doğru olanı
		3. Ders		neler yaptığımı aşağıya	doğru beceriyi	bulma/işaretleme
				yazdım. Doğru olanları	göstereni işaretleme	
				maviye, yanlış olanları		
				kırmızıya boyayalım.		
		09.03.2018	Paylaşımlı Okuma: Ev ödevi olarak verilen hikâye metni			
		1.+ 2. Ders				
Okuma Metni: Kurbağa ile Kaydırak	Hikaye Edici	12.03.2018	Paylaşımlı Okuma: Kurbağa ile Kaydırak			
	Metin:	2. Ders				
	Fabl					

Tablo 3.8. (Devam) *Uygulama sürecinin birinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan okuma çalışmaları*

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
		13.03.2018 3. Ders	1	Haydi, kelimelerle anlamlarını eşleştirelim. Kelime çantamızı dolduralım.	Görselleriyle birlikte verilen sözcükleri yanlarındaki cümlelerle eşleme	Anlama: Sözcük-Cümle eşleme
		13.03.2018 5. Ders	Paylaşımlı Okuma: Ev ödevi olarak verilen hikâye metni			
		15.03.2018 2. Ders	6	Haydi söylenenleri sırayla yapalım.	Yazılı olarak sunulan boyama yönergesini yerine getirme	Anlama: Yazılı yönergeyi yerine getirme
		16.03.2018 1.+2.+3. Ders	Paylaşımlı Okuma: Ev ödevi olarak verilen hikâye metni			

3.2.2.1.1. Paylaşımlı okuma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar

Araştırmacı daha önce planlandığı gibi 05.03.2018 tarihindeki 2. derste okuma çalışmalarını sunmaya başlamıştır. Bu derste paylaşımlı okuma çalışması Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı s. 26, 27 ve 28’de yer alan “Karakulak ile Tomurcuk” başlıklı metin üzerinde gerçekleştirilmiştir. Mehmet Öğretmen okuma çalışmasına Mert’in oturduğu taraftaki ilk sırada, cam kenarında oturan öğrenciyle başlamıştır. Mert’e sıra geldiğinde araştırmacı Mert’in yanına gelerek okutmaya başlamak üzereyken, öğretmen eğilerek Mert’e ipuçları sunarak okutmaya başlamış ve diğer öğrenciler arasında bir hareketlilik olmuştur. Araştırmacı o anda ayağa kalkan bazı öğrencilerin oturmasını sağlamış, yakınındaki öğrencileri okumaya devam etmeleri için uyarmıştır (05.03.2018, 3. Ders videosu). Mehmet Öğretmen teneffüste dalgınlıkla kendisinin okuttuğunu ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 05.03.2018).

Araştırmacı bu derste mümkün olduğunca sınıfın farklı yerlerinde dolaşmış, okuma sırası gelen öğrencileri takip etmiş ve ihtiyaç duydukları anda yardım sunmuştur. Ders sırasında Mehmet Öğretmen ve araştırmacı iki ayrı koridorda gezerek metinde okunan yeri takip etmekte güçlük çeken öğrencilere Görsel 3.14’te olduğu gibi takip edecekleri yerleri göstererek yardımcı olmuşlardır. Araştırmacı diğer öğrencilerle benzer şekilde Mert’e de kitapta ilgili sayfayı açma ve okuma takibi yapacağı yeri gösterme gibi yardımlar sunmuştur.



Görsel 3.14. Araştırmacının diğer öğrencilere yardımcı olması



Görsel 3.15. Mehmet Öğretmen’in Mert’e metin üzerinde heceleri göstermesi

Aynı gün 5. derste her öğrencide bulunan hikâye setindeki 3. kitapta yer alan hikâye paylaşımlı olarak okunmuştur. Mert’in yanında hikâye kitabı olmadığı için sıra arkadaşının kitabını ortak olarak okumuşlardır. Araştırmacı bu derste de sıraların aralarında dolaşarak öğrencilerin metinde özellikle okunacak yeri ve sayfaları bulmaları

konusunda yardımcı olmuştur. Okuma sırası Mert'e geldiğinde sıra arkadaşı Mert'e okunacak yeri göstermiş, okuma sırasında yaptığı bazı okuma hatalarını düzeltmiştir. Örneğin cümle içindeki bir sözcüğü atladığında kendisi göstermiştir. Ardından Mehmet Öğretmen Görsel 3.15'te görüldüğü gibi yanına gelerek bazı heceleri kendisi göstermiştir. Mert ilgili sayfayı tamamladığında "Aferin oğluma benim" demiş ve "Çak!" yapmıştır. Araştırmacı o anda orta koridordaki bazı öğrencilere kaldıkları yeri bulmada yardımcı olurken bir taraftan da Mert'in okumasını takip etmiştir. Sıra arkadaşının Mert'e akran desteği sunması ve sonrasında Mehmet Öğretmen'in birkaç sözcüğün okunmasında sunduğu yardımın Mert için yeterli olması nedeniyle Mert'e okuma anında herhangi bir yardım sunmamıştır.

Uygulamanın ilk gününde gerçekleştirilen paylaşımlı okuma çalışması genel olarak değerlendirildiğinde başlangıçta planlandığı şekilde geçmemiştir. Uygulamaya başlanan gün Mehmet Öğretmen'in Mert'e daha ilgili davranması, Mert'in akran desteği alması araştırmacının Mert'e yardımlarını yoğunlaştırmasına gerek bırakmamıştır. Ayrıca bu durumun Mert'i motive ettiği, okuma çalışmalarını daha ilgiyle yaptığı, ders boyunca sırasından kalkmadığı da görülmüştür. Araştırmacı ders bitiminde teneffüste Mehmet Öğretmen'le kısa bir görüşme yaparak okuma çalışmalarını değerlendirmiştir. Bu değerlendirmede akran desteğinin gerçekleştiği ve Mert için yeterli olduğu zamanlarda araştırmacının Mert'e sınıf içi yardım sunulmamasına karar verilmiştir. Ancak bir sonraki paylaşımlı okuma çalışmasına kadar geçen sürede Mert'in ders çalışmalarına ilişkin motivasyonunun azaldığı, ders çalışmaları sırasında kafasını masaya koyma gibi davranışlar gösterdiği gözlemlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 07.03.2018). Mehmet Öğretmen "Aslında iyi de başladık ama yine başa döndü" şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bunun üzerine araştırmacının Mert'e paylaşımlı okuma sırasında sunulacak sınıf içi yardımların arttırılmasına, yardımların ne düzeyde sunulacağına Mert'in ertesi gün derste ki durumuna göre belirlenmesine karar verilmiştir. Ayrıca yardımların daha az yoğunlukta sunulması gibi, daha sık sunulmasına ilişkin bir deneme yapılmasına, bundan sonraki süreçte yardımların hangi miktarda sunulacağına bu deneyimlere göre belirlenmesine karar verilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 08.03.2018).

09.03.2018 tarihindeki birinci ve ikinci derste paylaşımlı okuma çalışmasında araştırmacı daha yakın olabilmek için Mert'in yakınında bulunan cam kenarındaki boş sıraya oturmuş ve ders sırasında bu sıranın yakınında bulunan öğrencilerin ve Mert'in

okuma çalışmalarını takip etmiştir. Araştırmacı Mert'e ve diğer öğrencilere metinde takip edilmesi gereken yeri bulmaları konusunda yardımcı olmuştur. Birinci derste Mert'in akran desteği almadığı ve okuma takibi yapamadığını gören araştırmacı, diğer öğrencilere yardım sunmadığı zamanlarda önce Mert'e metinde takip etmesi gereken yeri ara ara göstermiştir. Ancak araştırmacı diğer öğrencilerle ilgilenirken Mert takibi sürdürmemiş ve etrafını izleme, başını sıraya koyma gibi davranışlar göstermiştir. Bunun üzerine araştırmacı geçerlik toplantısında alınan karar doğrultusunda (11. Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı, 07.03.2018) Mert'e fiziksel yardım sunarak metni parmağıyla takip etmesi sağlanmıştır. Ancak araştırmacı elinden tutarak parmağıyla takip etmesini sağlasa da Mert metni gözüyle kısa bir süre takip etmiş, ardından etrafını izlemeye başlamıştır (09.03.2018, 1. Ders videosu). Bunun üzerine birinci dersin sonunda araştırmacı Mehmet Öğretmen'le görüşerek Mert'in durumuna ilişkin kısa bir değerlendirme yapılmıştır. Mehmet Öğretmen Mert'in okuma hatalarının okuma takibi yapmasını güçleştirebileceğini, bu sebeple dikkatini metne yoğunlaştıramadığını söylemiştir (Araştırmacı günlüğü, 09.03.2018).

Aynı gün ikinci derste paylaşımlı okuma çalışmasına devam edilmiştir. Bu kez araştırmacı okuma sırası Mert'e gelene kadar metni bir kez okumasını sağlamıştır. Okuma sırasında daha önce planlandığı şekilde okuma hatalarına yönelik yardımlarını sunmuştur. Mert metni okumayı tamamladıktan sonra araştırmacı “Aferin Mert, harikasin. Bak böyle bol bol okuyarak okuman daha da gelişecek” diyerek sözel olarak pekiştirmiş ve Mert'in yanında ayrılarak diğer öğrencilerle ilgilenmeye devam etmiştir. Mert'in önündeki ve arkasındaki öğrencilerin talepleri üzerine metinde takip etmeleri gereken paragrafları da göstermiştir. Araştırmacı diğer öğrencilerle ilgilenirken Mert'in bu arada herhangi bir yardım almadan veya uyarılmadan kendisinin okumaya çalışmaya görülmüştür (09.03.2018, 2. Ders videosu). Mert'in sözel olarak pekiştirilmesinin Mert'in bir yönerge sunulmadan ya da uyarılmadan okumaya çalışma konusunda motive ettiği düşünülmektedir (Araştırmacı günlüğü, 09.03.2018). Bu esnada sıra Mert'e geldiğinde öğretmen “Şimdi de sıra Mert'te” diyerek Mert'e okuma yönergesini sunmuş ancak Mert duymamıştır. Araştırmacı Mert'in koluna dokunarak sessizce “Hadi bakalım” demiş, okuması gereken yeri göstermiş ve Mert okumaya başlamıştır. Mert metindeki ilk iki cümleyi hatasız şekilde okumuş, sonraki cümlede “iriyim” sözcüğünü “ite-ire-ireym” gibi birkaç farklı şekilde okumuştur. Bu arada araştırmacı Mert'e okunacak heceyi parmağıyla göstermiş, ardından öğretmen sesini yükselterek “Hayır,

öyle değil oğlum. Hadi okursun sen bunu” diyerek Görsel 3.16’daki gibi kendisi göstermiştir (09.03.2018, 2. Ders videosu). Mehmet Öğretmen paylaşımlı okuma çalışmaları sırasında diğer öğrencilere de benzer şekilde yardımcı olduğu için araştırmacı bu noktada müdahale etmemiştir. Sıra diğer öğrencilere geçtiğinde araştırmacı cam kenarındaki koridorda bekleyerek ihtiyaç duyan öğrencilere yardımcı olmuş, Mert’i de ihtiyaç duyabileceği herhangi bir durum olma ihtimaline karşı Görsel 3.17’deki gibi gözlemlemeye devam etmiştir.



Görsel 3.16. Mehmet Öğretmen’in yardım sunması



Görsel 3.17. Araştırmacının Mert’e yardım etmek için beklemesi

Araştırmacı ve Mehmet Öğretmen okul çıkışında kısa bir yansıtma toplantısı yapmışlardır. Toplantıda Mehmet Öğretmen’in okuma sırası gelen öğrencilere yaptığı hata düzeltmelerini Mert için de yapması kararı alınmıştır. Ayrıca araştırmacının paylaşımlı okuma çalışmaları sırasında Mert’e parmakla takip yaptırmak yerine, sırası gelene kadar Mert’in aynı metni bireysel olarak okuması ve okuma hatalarını önlemeye yönelik planladığı yardımları ve hata düzeltmelerini bu okuma çalışmaları sırasında sunması kararlaştırılmıştır. Bunun yanında diğer öğrencilere sunulacak yardımlar da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacının Mert’e sunacağı yardım miktarı artacağı için paylaşımlı okuma çalışmaları sırasında cam kenarında Mert’e yakın bir noktada konumlanması, sınıf içi yardımların ağırlıklı olarak bu öğrencilere sunulması, sınıfın diğer kalan kısmındaki öğrencilere ise Mehmet Öğretmen’in yardım sunması kararlaştırılmıştır. Araştırmacı ilk gün beklediği kadar yardım sunmamasını günlüğüne “Sanki Mehmet Öğretmen benden etkilenip Mert’e daha olumlu yaklaşıyor. Hiç bu kadar çok pekiştirmemişti durum saptama aşamasında. Düşündüğüm kadar yardım sunmama gerek kalmadı bu hafta. Hem öğretmen hem Mert ne kadar motiveydiler” şeklinde yansıtmıştır (Araştırmacı günlüğü, 09.03.2018).

12.03.2018 tarihindeki 2. derste gerçekleştirilen paylaşımlı okuma çalışmasında araştırmacı cam kenarında kalarak yardımlarını sunmaya başlamıştır. Mehmet Öğretmen ders kitaplarını dolaplarından alma yönergesini sunduktan sonra Mert kitabını alarak sırasına geçmiş, okunacak sayfayı sıra arkadaşının kitabına bakarak açmıştır. Araştırmacı bu aşamada herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Okumaya başladığında araştırmacı Mert'e "Hadi bakalım Mert. Bugün bol bol okuyacağız. Sıra sana gelene kadar okumaya devam edeceksin, ben de sana yardımcı olacağım. Anlaştık mı?" yönergesiyle yardımlarını sunmaya başlamıştır. Bu derste okunan "Kurbağa ile Kaydırak" metni her bir cümlemin alt alta yazılmasıyla, kısa satırlardan oluştuğu için Mert'in hikâye çalışmalarında ipucuna ihtiyaç duymadan satır takibini yaptığı görülmüştür. Metnin baştan sona birinci okunmasında araştırmacı Görsel 3.18'de görülebileceği şekilde eğilerek okuma sırasında sözcükteki heceleri teker teker göstermiştir.



Görsel 3.18. Araştırmacının tekrarlı okuma sırasında Mert'e yardım sunması

Henüz sıra Mert'e gelmediği için metin tekrar okunmuştur. Bu aşamada Mert'in hecelerin tekrar gösterilmesine daha az ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Üçüncü kez okumada Mert'in okuma hatalarını daha az yapmasıyla araştırmacıdan ihtiyaç duyduğu yardım miktarı azalmıştır. Mert aynı metni üçüncü kez okurken araştırmacı Mert'in önündeki sırada (Görsel 3.19) ve en arka sırada oturan öğrencilerin yanına giderek takip edilecek satırı göstermiş, ardından Mert'in yanına geri dönmüştür.



Görsel 3.19. Araştırmacının başka bir öğrenciye okunacak satırı göstermesi

Okuma sırası Mert'e geldiğinde Mert metnin son dört satırını okumuştur. Yalnızca “kayamazmış” sözcüğünü “kayalarmızmış” şeklinde hece ekleyerek okumuş, öğretmen “Hayır, tekrar oku” dediğinde araştırmacı sözcüğün hecelerini parmağıyla göstermiş, Mert'ten kendi gösterdiği heceleri okumasını istemiştir. Mert okumayı tamamladığında Mehmet Öğretmen “Aferin, güzel gidiyorsun”, ardından araştırmacı da “Çak! Bak öğretmenin de beğendi, aferin sana” diyerek sözel olarak pekiştirmiştir. Mert gülümsemiş ve başını sallamış, ardından metni kendisi okumaya devam etmiştir.

13.03.2018 tarihindeki 5. derste bir önceki gün ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdındaki metin üzerinde paylaşımlı okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu derste de araştırmacı Mert tekrarlı okuma yaptığı sırada araştırmacı Görsel 3.20'de görüldüğü gibi Mert'in yanına eğilmiş ve okumasını takip etmiştir. Okuma sırasında Mert'in atladığı sözcüklerde araştırmacı bu sözcükleri parmağıyla göstererek Mert'in okumasını sağlamıştır. Bu derste Mert'in okuma çalışmalarını daha motive şekilde gerçekleştirdiğini gösteren durumlarla karşılaşmıştır. “Öğretmenim nasıl okuyorum ama!” diyerek kendi kendini pekiştirmiştir. Okumaya başlamadan önce araştırmacıya “Hadi öğretmenim 3-2-1!” demiş, araştırmacı da “Hadi bakalım!” diyerek onaylamış, ancak okumaya başlamadan önce sakın şekilde okumasını hatırlatmıştır. Okuma sırası Mert'e geldiğinde Mert hemen hemen hiç okuma hatası yapmadan, ancak diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında daha yavaş ve heceleyerek metni okumuştur. Mert okurken araştırmacı cam kenarına geçerek Mert'i izlemiş, yalnızca bir kez yaptığı sözcük atlama hatasında öğretmen uyardığında hangi sözcüğü atladığını göstermiştir. Araştırmacı Mert'in daha az yardıma ihtiyaç duyduğu zamanlarda (örneğin Mert aynı metni üçüncü kez okurken) aynı koridorda bulunan öğrencileri de izlemiş, özellikle

takip edeceği satırı bulmakta güçlük çeken öğrencilere Görsel 3.21’de görüldüğü gibi ilgili satırı göstererek yardımcı olmuştur.



Görsel 3.20. *Araştırmacının Mert'e yardım sunması*



Görsel 3.21. *Araştırmacının arka sıradaki öğrenciye yardım sunması*

3.2.2.1.2. Anlam çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar

Araştırmacı paylaşımlı okuma çalışmalarında olduğu gibi anlam çalışmalarında da sınıf içi yardım sunmuştur. 05.03.2018 tarihindeki 3. derste Türkçe Ders Kitabı'ndaki “Karakulak ile Tomurcuk” metninin 1. etkinliği olan cümle – resim eşleme çalışması yapılmıştır. Araştırmacı planlandığı üzere sıraların arasında dolaşarak öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmiştir. Kontrole Mert'in bulunduğu sıradan başlamış, Mert'e sıra geldiğinde Mert'in ders etkinlikleriyle ilgilenmek yerine kitaptaki diğer sayfaların resimlerini incelediğini görmüştür. Araştırmacı Mert'e ilgili sayfayı açması yönergesinde bulunmuş ve Mert açmıştır. Daha sonra Mert “Nasıl yapacağım öğretmenim?” sorusunu yöneltmiş, araştırmacı “Şimdi bak bu cümleleri okuyacağız önce. Oku bakalım” şeklinde yönergesini sunmuştur. Mert cümleleri heceleyerek okumuştur. Ardından araştırmacının yönergesiyle eşlenecek resimlerin altındaki sözcükleri de okumuştur. Daha sonra araştırmacı okuduğu cümleyi açıklamasını istediğinde Mert cümleyi yeniden okumuştur (05.03.2018, 3. Ders videosu). Araştırmacı bu noktada Mert'in okuduğunu anlayamadığını fark etmiş (Araştırmacı günlüğü, 05.03.2018) ve kendisi ilgili cümleleri açıklamıştır. Mert'ten bu açıklamaya uygun resmi göstermesini istemiştir. Mert uygun resmi gösterdikten sonra ilgili resmin üzerindeki sayının üzerini işaretlemesini, ardından cümlenin yanına bu sayıyı yazmasını söylemiştir. İkinci cümleyi de araştırmacı benzer bir açıklama yaparak işaretlemiştir. Üçüncü cümlede Mert cümleyi kendisi okumuş ve kalan resmi göstererek araştırmacının ipucuna ihtiyaç duymadan ilgili sayıyı yazmıştır. Etkinliğin

tamamlanmasının ardından araştırmacı Mert'e "Çak!" yapmıştır. Mert'in Araştırmacı bu desteği sunarken Mehmet Öğretmen etkinliğin nasıl gerçekleştirileceğini açıklamıştır. Bu açıklama sırasında önce Mehmet Öğretmen'in açıklamasını tamamlaması beklenmiş, ardından öğrencilere etkinliği tamamlamaları için tanıdığı sürede Mert'e yukarıda bahsedilen yardımlar sunulmuştur. Mert ile etkinliğin tamamlanmasının ardından araştırmacı aynı koridordaki arka sıralara giderek öğrencilerin etkinliklerini incelemiş, yanlış işaretleme yapan öğrencilere geri bildirimde bulunmuştur (05.03.2018, 3. Ders videosu).

06.03.2018 tarihindeki 3. derste "Karakulak ile Tomurcuk" metninin 3. etkinliğinde verilen cümlelerdeki doğru ve yanlış ifadeleri renkli boyama çalışması yapılmıştır. Bu çalışmayı sunarken araştırmacı yine önce Mehmet Öğretmen'in etkinlikle ilgili açıklamasını tamamlamasını ve öğrencilere çalışmayı tamamlamaları için gereken süreyi vermesini beklemiş, ardından Mert'in önünde, en önde oturan öğrenciden başlayarak öğrencilerin çalışmalarını sırayla kontrol etmeye başlamıştır. Bu öğrencilerin "Ne renge boyuyoruz öğretmenim?" gibi sorularını yanıtladıktan sonra Mert'in yanına gelerek etkinlik yönergesini ve etkinlikte işaretlenecek cümleleri okutmuştur. Mert okuma sırasında bazı sözcükleri hecelemede zorlandığında hata düzeltmesini sözcüklerin hecelerini tek tek açarak ve tekrar okutarak yapılmıştır. Daha sonra Mert'e daha önce olduğu gibi cümleler araştırmacı tarafından okunarak açıklanmıştır. Her cümlenin açıklanmasından sonra araştırmacı bu cümledeki davranışın doğru olup olmadığını Mert'e sormuş, ardından etkinlik yönergesine uygun renkte kalemini alarak boyamasını söylemiştir.



Görsel 3.22. Araştırmacının Mert'e kitaptaki cümleleri açıklaması

Araştırmacı Mert’e yardımcı olurken zaman zaman Görsel 3.23’te olduğu gibi bazı öğrenciler de yanına gelerek çalışmalarını göstermiş ya da zorlandıkları noktaları sormuşlardır. Mert kitapta ilgili yeri boyarken, araştırmacı diğer öğrencilerin sorularını yanıtlamıştır (06.03.2018, 3. Ders videosu). Bu derste Mert’in etkinlik süresince daha fazla yardıma ihtiyaç duyması nedeniyle araştırmacı arka sıradaki öğrencilerin çalışmalarını kontrol edememiştir. Araştırmacının bu aşamada diğer öğrencilerle de ilgilenmesi planlanmış olsa da paylaşımlı okuma çalışmalarındakiyle benzer miktarda diğer öğrencilere yardım sunma konusunda yeterli zamanı bulunamamış, ders boyunca ağırlıklı olarak Mert’e yardım sunmuştur.



Görsel 3.23. Bir öğrencinin araştırmacıya çalışmasını göstermesi

09.03.2018 tarihinde Mehmet Öğretmen ve araştırmacı daha önce açıklandığı gibi bir sonraki hafta yardımların Mert’e yoğunlaşması kararı almışlardır. Anlam çalışmalarına bu karar doğrultusunda devam edilmiştir. Bir öğrenci “Kurbağa ile Kaydırak” metninin 1. etkinliği olan anlam çalışmasını araştırmacının sınıfta bulunmadığı bir zamanda yaptıklarını söylemiştir. Bunun üzerine 15.03.2018 tarihinde okul çıkışında Mehmet Öğretmen’den araştırmacının bulunmadığı durumlarda yaptığı Türkçe çalışmalarından araştırmacıyı haberdar etmesi istenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 15.03.2018). 15.03.2018 tarihindeki 3. derste “Kurbağa ile Kaydırak” çalışmasının 6. etkinliğinde cümle olarak sunulan yazılı yönergeleri yerine getirme çalışması yapılmıştır. Araştırmacı Mert’e yakın bir konumda bekleyerek gözlemlemeye başlamıştır. Mert önce cümleleri kendisi okumuştur. Ardından araştırmacıya “Öğretmenim yine doğru-yanlış mı yapıcım?” sorusunu yöneltmiştir. Araştırmacı her bir cümleyi Mert’ten tekrar okumasını istemiştir. Mert cümle okumayı tamamladıktan sonra araştırmacı ilgili cümleyi açıklamış ve Mert’ten cümlede verile yönergeyi yerine

getirmesini istemiştir. Mert yönergeyi yerine getirdikten sonra bir sonraki cümleyi okuması istenmiş, ardından araştırmacı bu cümleyi açıklamış ve cümledeki yönergeyi Mert yerine getirmiştir. Etkinliğin tamamlanmasının ardından Mert ‘in mutlu olduğu görülmüş, tamamladığı sayfayı en ön sırada oturan arkadaşına “Bak Eren!” diyerek göstermiştir. Araştırmacı bu derste Mert yönergeleri yerine getirirken yakınında bulunan diğer öğrencilerin sorularını yanıtlamaya çalışsa da zamanının çoğunu Mert’e desteklerini benzer şekilde sunarak geçirmiştir.

3.2.2.2. Yazma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar

Türkçe dersindeki yazma çalışmaları daha önce belirtildiği gibi dikte ve kopyalayarak yazma olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Bunun yanında dilbilgisi ve yazım kuralları gibi çalışmalar da yapılmaktadır. Uygulama sürecinin birinci aşamasında gerçekleştirilen yazma çalışmaları Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Yazma çalışmalarında sunulan yardımlara 05.03.2018 tarihindeki 3. derste metinle ilgili soruları cevaplandırma çalışmasıyla başlanmıştır. Mehmet Öğretmen öğrencilere soruları yazılı olarak cevaplandırma yönergesi verdikten sonra sıraların arasında gezerek öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmeye başlamıştır. Öğretmenin yönergesinin ardından Mert önce başını sıraya koymuş, araştırmacı “Hadi Mert soruları cevaplandıralım” dediğinde başını kaldırarak soruları okumaya başlamıştır. Mert soruları okurken araştırmacı hata düzeltmeleri yapmıştır. Mehmet Öğretmen ara ara açıklamalar yapsa da tahtaya cevabı yazmak için bir süre beklemiştir. Bu bekleme sırasında araştırmacı Mert’e sorularla ilgili açıklamalar yapmış ve Mert’ten görüşlerini söylemesini istemiştir. Araştırmacı bir süre Mehmet Öğretmen’in yanıtı tahtaya yazmasını beklemiştir. Ancak Mehmet Öğretmen sınıfa hitap ederek “Özellikle cevabı söylemiyorum, kendiniz yazmanızı istiyorum” demiş ve soruları cevaplandırmamıştır. Araştırmacı bu bekleme sırasında Mert’in etrafını izlemeye başladığını görünce Mert’e birinci sorunun yanıtını dikteyle yazdırmıştır. Ertesi gün 2. derste aynı çalışmaya devam edilmiş, Mehmet Öğretmen tüm soruların yanıtını sırayla tahtaya yazmıştır. Araştırmacı bir kâğıda yanıtları yazarak Mert’in kitabına kopyalayarak yazmasını sağlamıştır. Bu esnada araştırmacı Mert’e yazması gereken her heceyi kalemle göstermiştir. Ancak Mehmet Öğretmen’in öğrencilere tanıdığı süre içinde Mert yazıyı tamamlayamamış, kalan kısmı araştırmacı dikteyle yazdırarak tamamlanmıştır.

06.03.2018 tarihindeki 5. derste “Karakulak ile Tomurcuk” metninin 4. etkinliği olan kopyalayarak yazma etkinliği yapılmıştır. Bu etkinliğe başlamadan önce araştırmacı duvar kenarında ve en arkadaki bir öğrencinin doğru sayfayı bulmasına yardımcı olurken Mert el sallayarak ve “Öğretmenim!” diyerek araştırmacıyı yanına çağırmıştır. Mert sıra arkadaşının kitabına bakarak etkinlik sayfasını bulmuş ve kendi kitabında açmıştır. Mert ilk satırı araştırmacının parmağıyla işaret ederek göstermesiyle yazmıştır. Bu esnada hatalı yazılan sözcüklerde hata düzeltmesi yapılmıştır. Örneğin “iğne” sözcüğünü “iğme” olarak yazdığında araştırmacı “me” hecesini silmiş ve n sesini vurgulu şekilde söyleyerek “Hayır bak iğnnne” şeklinde yönergesini vermiş ve Mert de “iğne” olarak yazmıştır. İlk satır tamamlandıktan sonra Mert’ten metindeki bu satırın üzerini çizmesini istemiştir. Diğer satırlar yazılırken benzer şekilde metinde tamamlanan satırın üzeri çizilmiş, yazım sırasında hata düzeltmeleri yapılmıştır. Mert yazmaya devam ederken, araştırmacı Mert’in ön ve arka sırasında oturan öğrencilerin çalışmalarını kontrol ederek hata düzeltmelerini yapmıştır (06.03.2018, 5. Ders videosu). Başlangıçta her ne kadar Mert’e diğer öğrencilerle benzer yoğunlukta sınıf içi yardım sunulması planlanmış olsa da yazma çalışmalarında Mert’in hem hata düzeltmesine hem ipuçlarına okuma çalışmalarından daha fazla ihtiyaç duyması nedeniyle bu karara uyulamamıştır (Araştırmacı günlüğü, 06.03.2018).

07.03.2018 tarihindeki 2. ve 3. derste yazma çalışmasında araştırmacı yine Mehmet Öğretmen’in tahtaya yanıtı yazmasını beklerken Mert’e kitaptaki etkinlik sayfasındaki yönergelerini okutmuş, ancak Mehmet Öğretmen uzun bir süre cevabı tahtaya yazmayınca bu sürede Mert’e doğru cevabı bu kez yalnızca dikte şeklinde yazdırmıştır. Araştırmacı dikteyle yazdırırken her harfi teker teker söylemiştir. Bu şekilde Mehmet Öğretmen’in tüm öğrencilere etkinliği tamamlamaları için verdiği sürede tamamlayabilmişlerdir. Araştırmacı aynı gün teneffüste Mehmet Öğretmen’e artık tahtaya yazı yazmasını beklemeden Mert’e etkinlikleri dikteyle yazdırarak tamamlayabildikleri bilgisini paylaşmıştır. Mehmet Öğretmen “O zaman böyle (dikteyle) devam edin madem. Yoksa yetişemeyecek sınıfa” şeklinde düşüncesini belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, 07.03.2018).

08.03.2018 tarihindeki 3. derste ders kitabındaki kopyalayarak yazma çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacı bu derste diğer sıraları gezmeden doğrudan Mert’in yanındaki ve duvar kenarında duran boş sıraya oturmuş ve yazma çalışması boyunca Mert’e eşlik etmiştir. Mert başlığı bakarak yazdıktan sonra başlığın üzerini çizmesini

söylemiş ve Mert de çizmiştir. Altındaki satırlarda ise araştırmacının herhangi bir hatırlatması olmadan Mert her satırı tamamladığında Görsel 3.24'te görüldüğü gibi satırları işaretleyerek, yazacağı satırı takip etmiştir. Mert'in daha önceki çalışmadan edindiği bu beceriyi sürdürüyor olması araştırmacıyı oldukça memnun etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 08.03.2018).



Görsel 3.24. Mert'in satır işaretleme yapması

Aynı gün gerçekleştirilen deftere dikte yazma çalışmasında da araştırmacı ders süresince Mert'in yanında yardımlarını sürdürmüştür. Öğretmen öğrencilere yazacakları sözcüğü söyledikten sonra Mert sözcüğün ilk hecesini yazmış, ardından yanlış bir hece yazmıştır. Araştırmacı Görsel 3.25'te olduğu gibi yanlış yazılan heceyi silmiş, doğru heceyi harf harf söylemiştir.



Görsel 3.25. Araştırmacının yanlış yazılan heceyi silmesi

Metindeki diğer sözcükler de benzer şekilde yazdırılmıştır. Örneğin “okuyordu” sözcüğünü yazdırırken şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

“- Araştırmacı: Hadi şimdi (vurgulayarak) “okuyordu” yazıyoruz.

- Mert: Okuyordu. O, o, o...

- Araştırmacı: Evet, o yaz bakalım.

(Mert o sesini yazar)

- Araştırmacı: (vurgulu şekilde söyleyerek) kkk

(Mert k sesini yazar)

- Mert: U, u, u

- Araştırmacı: Evet u yazıyorsun

- Mert: (uzatarak) Yyy

- Araştırmacı: Aferin sana, evet (vurgulayarak) yyyyyooooorrrr

(Mert heceyi yazar)

- Araştırmacı: (d sesini vurgulayarak) dddduuu, ddduuuu

(Mert d sesini yazıyor)

- Araştırmacı: (Mert d sesinin yazımını tamamlamak üzereyken) uuuu”

Mert’e tüm harfler teker teker söylenerek yazdırıldığında Mert eksiksiz şekilde yazsa da yazma çalışmasını yetiştirememiş, öğretmen öğrencilere bazı açıklamalar yaparken araştırmacı Mert’in yazıyı tamamlamasına yardımcı olmaya yukarıda belirtildiği gibi devam edilmiştir.

Araştırmacı ve öğretmen 09.03.2018 tarihinde yaptıkları kısa bir yansıtma toplantısında araştırmacının okuma çalışmalarında olduğu gibi yazma çalışmalarında da sınıf içi yardımlarını Mert’e yoğunlaştırmasını, ancak fırsat bulabildiğinde diğer öğrencilere yardımcı olmasını kararlaştırılmıştır. Bir sonraki hafta araştırmacı yazma çalışmalarında sınıf içi yardımlarını bu karar doğrultusunda, benzer şekilde sunmaya devam etmiştir. Ancak bazı derslerde, özellikle daha kısa süren yazma çalışmalarda Mert’in yanındaki arkadaşının kitabına bakarak yazdığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu gibi durumlarda Mert’in yanından ayrılarak diğer öğrencilere yardımcı olmuştur. Örneğin 14.03.2018 tarihindeki 2. derste “Kurbağa ile Kaydırak” metninin 4. Etkinliği olan metne farklı bir başlık bulma çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bu etkinliğe geçildiğinde arkadaki bir öğrenci yanına çağırarak, sorusunu yanıtlarken Mert arkadaşının kitabına bakarak cevabı kopyalayarak kitabına geçirmiştir. Araştırmacı yanına döndüğünde yazısını kontrol ederek yalnızca eksik bir harfi eklemesi için Mert’i uyarmıştır. Diğer derslerde de buna benzer durumlar yaşanmıştır (Örneğin 15.03.2018, 3. Ders videosu). Durum saptama aşamasındaki gözlemlerle karşılaştırıldığında Mert’in yanında araştırmacı olmadığında da yazma etkinliklerini sürdürmeye çalışması ve tuvalete gitme, çöp kutusunun kenarında kalem açma gibi dersten kaçma davranışları

göstermemesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir (Araştırmacı günlüğü, 16.03.2018).



Tablo 3.9. Uygulama sürecinin birinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıfı içi yardım sunulan yazma çalışmaları

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
Okuma Metni: Karakulak ile Tomurcuk	Hikaye Edici Metin:	05.03.2018 3. Ders	2	Okudum, anladım, cevaplandırıyorum.	Metinle ilgili sorulara yazılı cevaplama	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Metinle ilişkili soruları cevaplandırma
	Çizgi Roman	06.03.2018 5. Ders	4	Oyuna başlamadan önce sayışma yaparız. Grupları belirleriz. Önce sayışmayı okuyalım, sonra yazalım.	Oyun tekerlemesini okuma, sonra kopyalayarak yazma.	Görselle desteklenmemiş/Kopyalayarak yazma
		07.03.2018 2. Ders	5	Oyun anlatılmış. Gergedanın düdüğü ile oyun başlar. Sonra neler olur neler! Haydi, neler olduğunu yazalım.	Oyun kurallarını okuma. Ardından oyunun sonunda ne olacağına dair tahminlerini yazma.	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Fikir yürütme/Tahminde bulunma/Görüş bildirme/Tasarlama
		07.03.2018 3. Ders	6	Arkadaşım Aylin ismimi doğru yazmış. Haydi, isimlerin doğru yazıldığı cümlelerin çiçeğini boyayalım.	Özel isimlerinin bazılarının yanlış yazıldığı cümleler verilmiş. İçinde yanlış yazılmamış olanı bulup işaretleme	Yazım/Noktalama/Dil Bilgisi

Tablo 3.9. (Devam) *Uygulama sürecinin birinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan yazma çalışmaları*

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
		08.03.2018 3. Ders	7	Haydi, şiiri bakarak yazalım.	Verilen şiiri sadece kopyalayarak yazma	Kopyalayarak yazma
		08.03.2018 5. Ders		Deftere dikte yazma		
Okuma Metni: Kurbağa ile Kaydırak	Hikaye Edici	13.03.2018 3. Ders	2	Haydi, kelimelerle cümle yazalım.	Verilen sözcükle ilgili aklından cümle kurup yazma	Verilen sözcüklerden yeni cümle kurarak yazma
	Fabl	14.03.2018 2. Ders	3	Okudum, anladım, cevaplandırıyorum.	Metinle ilgili sorulara yazılı cevaplama	Serbest yazma/görselle desteklenmemiş/metinle ilişkili soruları cevaplandırma
		14.03.2018 2. Ders	4	Şiire farklı bir başlık yazalım.	Şiire aklından başlık bulup yazma	Serbest yazma/görselle desteklenmemiş/başlık yazma
		14.03.2018 3. Ders	5.a	Hayvanların isimlerini yazalım.	Hayvan görsellerinin isimlerini yazma	Görselle desteklenmiş/görseli betimleme
		14.03.2018 3. Ders	5.b	Resimlere bakalım. Soruları cevaplayalım.	Resimlerle ilgili yorum sorularını cevaplama	Serbest yazma/görselle desteklenmemiş/metinle ilişkili soruları cevaplandırma
		15.03.2018 2.+3. Ders	7	Resimlerle ilgili cümleler yazalım.	Verilen görselle ilgili uygun cümle yazma	Görselle desteklenmiş/görseli betimleme
		15.03.2018 3. Ders	8	Tabloyu örnekteki gibi dolduralım	Görselin ismini bütün ve heceleyerek yazma	Yazım/Noktalama/Dil Bilgisi ve Görselle desteklenmiş/Görseli betimleme

3.2.2.3. Uygulama sürecinin ilk aşamasının değerlendirilmesi

Araştırmacı ve Mehmet Öğretmen uygulama sürecinde zaman zaman teneffüslerde süreçle ilgili fikir alışverişinde bulunmuşlar, daha küçük çaplı yansıtma toplantıları gerçekleştirmişlerdir. Uygulamada gerçekleştirilen çalışmaları daha detaylı olarak değerlendirmek için 14.03.2018 tarihinde bir yansıtma toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda hem okuma hem de yazma çalışmalarında sunulan yardımlar ve Mert'in gelişimi değerlendirilmiştir. Uygulama öncesinde yapılan planlamada Mert'e ders sırasında ara ara ihtiyaç duyduğu miktarda yardım sunulması planlanırken, süreç içinde Mert'in ihtiyaçları doğrultusunda arttırılmak durumunda kalınmıştır. Araştırmacının ders sırasında Mert'e daha az ve daha fazla yoğunlukta sunduğu yardımlar karşılaştırılarak değerlendirilmiş, araştırmacının ders sırasında Mert'e daha fazla yardım sunma seçeneğinin Mert'in ders etkinliklerine katılımı ve okuma yazma becerilerinde yaşadığı sorunların giderilmesinde daha yararlı olabileceği düşünülmüştür. Mehmet Öğretmen bu konudaki görüşünü “Birebir başında durulmayınca olmuyor.” şeklinde ifade etmiştir. Okuma yazma alanında uzman bir geçerlik komitesi üyesi de “Özellikle yazma çalışmalarında ara ara çocuğun yanına gitme fikri benim de aklıma yatmamıştı. Yanında daha fazla bulunacak olman iyi olmuş” şeklinde düşüncesini belirtmiştir (11. Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı, 07.03.2018). Ayrıca araştırmacının Mert'e daha yoğun yardım sunduğu derslerde Mert'in dersten kaçma davranışları göstermediği ve ders etkinlikleriyle daha ilgili olduğu konusunda Mehmet Öğretmen ve araştırmacı ortak bir görüşe sahiptir (Araştırmacı günlüğü, 12.03.2018). Buna göre bir sonraki aşama için alınan kararlar şu şekilde açıklanabilir:

- Mert'in okuma hataları azalmış olsa da yavaş ve heceleyerek okumaktadır. Bu sebeple paylaşımlı okuma çalışmaları sırasında okuma takibi de yapamamaktadır. Araştırmacının ders sırasında fiziksel yardımla parmağıyla takip etmesine yönelik sunduğu yardımın Mert'in okuma becerilerini geliştirmeye katkı sağlamadığı düşünülmektedir. Bu sebeple okuma takibi yapması yerine sıra kendisine gelene kadar tekrarlı okuma yapmaya devam edilmesine, araştırmacının bu tekrarlı okuma çalışmaları sırasında Mert'e hataları önlemeye dönük çalışmalar yapmasına gerek olmadığı, yalnızca okuma hatalarına ilişkin hata düzeltmesi yapması kararlaştırılmıştır.

- Yazma çalışmalarında da okuma çalışmalarında olduğu gibi sınıfta sunulan desteklerin Mert'e yoğunlaştırılması kararı alınmıştır.
- Araştırmacının Mert'e yardım sunmadığı zamanlarda diğer öğrencilerin sorularını yanıtlama ve ihtiyaç duyduklarında yardımcı olması kararı alınmıştır.
- Uygulamanın birinci aşamasında Mehmet Öğretmen'in yazma çalışmalarında Mert'in de çalışmasının incelenmesi ve diğer öğrencilere olduğu gibi sembol pekiştireç (etkinliğin yanına yıldız koyma) vermesi kararlaştırılmıştır.
- Araştırmacı yazma çalışmalarında Mert'e olduğu gibi diğer öğrencilere de sembol pekiştireç sunmaya ilişkin bir öneri getirmiş, ancak Mehmet Öğretmen sınıfında sözel pekiştireç dışındaki diğer pekiştireçlerin kullanılmasını istemediğini ifade etmiştir.
- Ayrıca 11. Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda Mehmet Öğretmen'in okuma çalışmalarında başarılı olan ilk üç öğrenciye uçurtma verme kararı tartışılmış, Mert'in bu öğrencilerden biri olma olasılığının düşük olması nedeniyle performansı artan tüm öğrencilere verilmesi teklif edilmesi kararlaştırılmıştır. Mehmet Öğretmen bu konudaki düşüncesini "Böyle daha fazla hırslanıyorlar hoca hanım. Çalışanla çalışmayanı ayırt etsinler. Mert de daha çok çabalar hem." şeklinde açıklayarak geçerlik komitesinde alınan bu kararı kabul etmemiştir.
- Bir sonraki hafta öğretmenlerin rollerinden tüm öğrencilerin haberdar edilmesi kararlaştırılmıştır.
- Mehmet Öğretmen'le alınan bu kararlar geçerlik komitesi üyeleriyle sözlü olarak paylaşarak onayları alınmıştır (Araştırmacı günlüğü 14.03.2018, 16.03.2018).

3.2.3. Uygulama sürecinin ikinci aşaması (19.03.2018 – 24.04.2018)

Uygulama sürecinin ikinci aşaması 19.03.2018 – 24.04.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada araştırmacının rolü ağırlıklı olarak Mert'e destek sunma şekilde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sürecine başlamadan önce araştırmacının Türkçe derslerindeki okuma yazma çalışmalarında hangi yardımları, ne düzeyde sunacağı planlanmış ve araştırmacı bu plan çerçevesinde sınıf içi yardımlarını sunmuştur. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacının Mert'e tüm sınıfla benzer düzeyde yardım sunması plansa da bu

yoğunlukta bir yardımın Mert'in öğrenme ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılamadığı görülmüş ve araştırmacının sınıfta sunduğu yardımları Mert'e yoğunlaştırmasına karar verilmiştir. Uygulama sürecinin ikinci aşamasında sınıf içi yardımların Mert'e yoğunlaştırıldığında sınıf içi yardım sürecinin nasıl yürütüldüğü ve bu süreçte ne gibi iyileştirmeler yapıldığı açıklanacaktır.

Uygulama sürecinin ikinci aşamasında sınıfta sunulan yardımların türü ve miktarında süreç içinde gelişen birkaç durum dışında, daha geniş kapsamlı değişiklikler ve düzenlemeler yapılmasına gerek kalmamış, daha küçük değişiklik ve uyarlamalarla sınıfta sunulan yardımlar uygulama sürecinin üçüncü aşamasına kadar belirli bir rutin ve düzende uygulanmıştır. Ancak sınıf içinde sunulan yardımlar başlangıçta yalnızca okuma yazma becerileri çerçevesinde planlanmış olsa da sınıf içi yardım sürecinde araştırmacının rolleriyle ilgili yeni eylemler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin ikinci aşaması için araştırmacının rolünün ağırlıklı olarak Mert'e yardım sunma, zaman ve imkân bulduğunda ise bulunduğu yere yakın sıralarda oturan öğrencilere yardım sunması olarak belirlenmiştir. Ancak bu süreçte sınıfın duvar kenarı ve orta sırasında oturan öğrenciler ders sırasında araştırmacının yanına gelerek özellikle yazma çalışmalarını araştırmacıdan kontrol etmesini istediğinde sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu soruna yönelik bir eylem planı geliştirilmiştir. Araştırmacının rolüyle ilgili bir başka konu ise Mert'in ders sırasında sıklıkla yardıma ihtiyaç duyması nedeniyle araştırmacının diğer öğrencilerle daha az vakit geçirmesi ve Mert'in sınıfta etiketlenme riskinin oluşmasıdır. Araştırmacı derste ağırlıklı olarak Mert'e yardım sunarken bu yardımları azaltmadan araştırmacının diğer öğrencilerle de etkileşimini arttıracak çözümler geliştirmişlerdir.

3.2.3.1. Mert'e okuma yazma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar

Uygulamanın birinci aşaması sonunda Mert'e sunulan yardımların arttırılması kararı alınmıştır. Bu karar doğrultusunda araştırmacı Mert'e yardımlarını birinci aşamada olduğu gibi hem okuma hem de yazma çalışmaları kapsamında sunmuştur. Uygulama sürecinin ikinci aşamasında yardımlar sunulmaya başlamadan önce 19.02.2018 tarihindeki ikinci dersin başlangıcında öğretmen ve araştırmacının rolleri öğrencilere açıklanmıştır. Mehmet Öğretmen ve araştırmacı hangi durumlarda hangi öğretmene danışabileceklerine ilişkin bilgi vermişlerdir. Araştırmacı öğrencilere hatalı şekilde isteyebilecekleri taleplerine (parmak kaldırma, araştırmacıya uzaktan seslenme

gibi) ilişkin bir canlandırma yapmış, ardından bazı öğrencilerden doğru davranışın nasıl olması gerektiğine ilişkin kendilerinin doğru canlandırmayı yapmalarını istemiştir. Daha sonra derse geçilmiştir.

Bu bölümde de Mert'e sunulan akademik destekler okuma ve yazma olmak üzere iki ayrı başlıkta açıklanacaktır.

3.2.3.1.1. Okuma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar

Uygulamanın ikinci aşamasında Mert'e paylaşımlı okuma çalışmalarında ve anlam çalışmalarında sınıf içi yardımlar planlandığı gibi sunulmaya devam edilmiştir. Bu aşamada okuma çalışmalarında sınıf içi yardım sunulan dersler Tablo 3.10'da gösterilmektedir. Bu aşamada sunulan yardımlar çoğunlukla planlandığı şekilde uygulanmış, yalnızca öğrencinin gösterdiği gelişim doğrultusunda bazı uyarlamalar yapılmıştır.

Araştırmacı paylaşımlı okuma çalışmalarında uygulamanın ilk aşamasında olduğu gibi bireysel okumalarda Mert'in yanında okumasını takip etmiş ve gerekli yerlerde hata düzeltmesi yapmıştır. Sıra Mert'e geldiğinde ise Mehmet Öğretmen'in Mert'in okuması sırasında hata düzeltmesi yaptığı sözcükleri Mert'e işaret ipucuyla göstermiştir. Örneğin 10.04.2018 tarihinde Mehmet Öğretmen öğrencilere öykü metni bulunan çalışma kâğıdı dağıtmıştır. Bu çalışma kâğıdındaki metni Mert okumaya başlamış, araştırmacı bu esnada Mert'in yanında kalarak takip etmiştir. Mert'in herhangi bir okuma hatası yapmadığı görülmüştür. Sıra Mert'e geldiğinde ise Mert araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan okumayı sürdürmüştür. Okumayı tamamladığında araştırmacı "Çak!" yaparak pekiştirmiş, Mert arka arkaya birkaç kez daha aynı hareketi yapmış, daha motive şekilde tekrarlı okumalarını sürdürdüğü görülmüştür.

Paylaşımlı okuma çalışmalarında sıra kendisine gelene kadar Mert tekrarlı okumalarını daha yüksek sesle yapmaktadır. Mehmet Öğretmen'le gerçekleştirilen yansıtma toplantısında Mert'in daha sessiz okuması konusunda araştırmacının uyarması kararlaştırılmıştır (Yansıtma toplantı tutanağı, 03.04.2018). Bunun için araştırmacı sonraki paylaşımlı okuma çalışmalarında Mert'i okuma öncesinde sessiz şekilde okuması yönünde uyarmıştır. Mert başlangıçta sessiz şekilde okurken metnin ortasına doğru yaklaştığında ses tonu yükselmiş, araştırmacı bu durumlarda Mert'i daha kısık tonda okuması için uyarmıştır (Örneğin 05.04.2018, 2. Ders videosu, 09.04.2018, 2. Ders videosu, 16.04.2018, 3. Ders videosu).

Mert'in okuma hataları azalarak daha akıcı okurken araştırmacının diğer öğrencilerle ilgilenme ve yardımcı olma fırsatı da artmıştır. Mert bireysel tekrarlı okumaları yaparken araştırmacı Mert'in ön ve arka sırasında oturan öğrencileri de okurken hata düzeltmeleri yapmıştır. Mert'in gösterdiği bu gelişmeye bağlı olarak araştırmacının diğer öğrencilere yardımcı olma fırsatının artmasıyla sınıfa nisan ayında gelen ve okuma yazma becerilerinde sorun yaşayan bir öğrenciye de ara ara araştırmacının yardımcı olması kararı alınmıştır (13. Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı, 11.04.2018; Yansıtma toplantı tutanağı, 16.04.2018). Araştırmacı paylaşımlı okuma yapılan derslerde Mert tekrarlı okuma yaparken Görsel 3.26'da görüldüğü gibi bu öğrencinin yanına giderek kitaptan ilgili sayfayı bulma, okunacak satırı gösterme, okurken hata düzeltmesi yapma gibi yardımlar sunulmuştur (Örneğin 16.04.2018, 3. Ders videosu, 24.04.2018, 3. Ders videosu).



Görsel 3.26. Araştırmacının sınıfa yeni gelen öğrenciye okunacak sayfayı göstermesi

Paylaşımlı okuma dışındaki diğer okuma çalışmalarında ise araştırmacı Mert'e önce çalışmanın yönergesini okumasını söylemiş, ardından Mert'ten okuduğu yönergeyi açıklamasını istemiştir. Mert çoğu zaman yönergeyi açıklayamamış, araştırmacı kendisi açıklayarak çalışmanın nasıl yapılacağını tarif etmiştir. Anlam çalışmaları çoğunlukla aynı yönergeye sahip birkaç etkinlikten oluşmaktadır. Örneğin “Kalın Camlı, Mavi Saplı” metninin beşinci etkinliğinde Görsel 3.27'de görüldüğü gibi dört cümle sunulmuş, bu cümlelerden doğru olanların işaretlenmesi istenmiştir. Bu tür çalışmalarda araştırmacı ilk çalışmayı model olarak kendisi göstermiş, ardından Mert'ten diğer çalışmaları yapmasını istemiştir. Bu aşamada Mert'i izleyerek ihtiyaç duyduğu ipuçlarını sunmuştur.



Görsel 3.27. “Kalın Camlı, Mavi Saplı” metninin beşinci etkinliği

Tablo 3.10. *Uygulama sürecinin ikinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan okuma çalışmaları*

Metin	Metin türü	Uygulama tarihi ve uygulanan ders	Etkinlik numarası	Etkinlik yönergesi	Etkinlik içeriği	Öğrenme alanı etkinlik türleri
Dinleme Metni: Ağaç Sevgisi		19.03.2018 3. Ders	2	Haydi, resimleri anlamlarıyla eşleştirelim. Kelime çantamızı dolduralım.	Görseli cümle ile eşleme	Sözcükleri/Cümleleri görsellerle eşleme
Okuma Metni: Uzay		22.03.2018 3. Ders	1	Hangi konuşmayı kim yapmıştır	Görselleri cümlelerle eşleme	Sözcükleri/Cümleleri görsellerle eşleme
		26.03.2018 3. Ders	6	Uzay aracı ile uzaya gittiniz. Kemerlerinizi çözdünüz. Aaa! Neler oluyor? Birden uçmaya başladınız. Uzayda olduğumuzu hayal edelim ve resmini yapalım.	Yönergeye uygun resim yapma	Yazılı yönergeyi yerine getirme
		26.03.2018 5. Ders		Paylaşımlı Okuma: Çalışma kâğıdı		
Okuma Metni: Bay Yavaş	Hikaye Edici	28.03.2018 2. Ders		Paylaşımlı Okuma		
	Metin: Fabl	29.03.2018 5. Ders		Paylaşımlı Okuma		

Tablo 3.10. (Devam) *Uygulama sürecinin ikinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan okuma çalışmaları*

Metin	Metin türü	Uygulama tarihi ve uygulanan ders	Etkinlik numarası	Etkinlik yönergesi	Etkinlik içeriği	Öğrenme alanı etkinlik türleri
		30.03.2018 2. Ders	7	Metinde anlatılanların başına gülen, diğerlerine üzgün surat çizelim.	Verilen cümlelerden metinle ilgili olanların başına 😊, olmayanların başına ☹ çizme	Doğru olanı bulma/işaretleme
Okuma Metni: Bir Okul Gezisi	Hikaye Edici	03.04.2018 3. Ders	Paylaşımlı Okuma			
	Metin:	04.04.2018 2. Ders	1	Haydi, resimlerin altına uygun kelimeyi yazalım. Kelime çantamızı dolduralım.	Görsellerle sözcükleri eşleme	Sözcükleri/Cümleleri görsellerle eşleme
	Hikaye	04.04.2018 2. Ders	2	Kelimeleri zıt anlamlarıyla eşleştirelim	Verilen sözcükleri zıt anlamlı olan sözcüklerle eşleme	Sözcükleri zıt anlamlarıyla eşleme
		05.04.2018 2. Ders	Paylaşımlı Okuma: Çalışma kâğıdı			

Tablo 3.10. (Devam) *Uygulama sürecinin ikinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan okuma çalışmaları*

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
Serbest Okuma Metni: Çöpler Çöp Kutusuna	Hikâye Edici Metin: Karikatür	09.04.2018 2. Ders	Paylaşımlı Okuma			
Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
Dinleme Metni: Çanakkale		10.04.2018 5. Ders	Paylaşımlı Okuma			
		13.04.2018 1.+2.+3. Ders	Paylaşımlı Okuma			
Okuma Metni: Atatürk	Türü: Bilgilendirici metin	16.04.2018 3. Ders	Paylaşımlı Okuma			
Okuma Metni: 23 Nisan Kutlu Olsun	Hikâye Edici Metin: Öykü ve Karikatür Şiir	24.04.2018 3. Ders 24.04.2018 3. Ders	Paylaşımlı Okuma 3	Kelimeleri bulmacada bulup işaretleyelim. Geriye kalan harfleri sırasıyla yazıp şifreyi bulalım.	Verilen sözcükleri bulmacada bulma	Doğru olanı bulma/işaretleme

3.2.3.1.2. Yazma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar

Uygulamanın ikinci aşamasında Mert'e okuma çalışmalarında olduğu gibi yazma çalışmalarında da sınıf içi yardım sunulmaya devam edilmiştir. Bu aşamada yazma çalışmalarında sınıf içi yardım sunulan dersler EK-17'de sunulan Tablo 3.16'da gösterilmektedir. Bu aşamada sunulan yardımlar çoğunlukla planlandığı şekilde uygulanmış, yalnızca öğrencinin gösterdiği gelişim doğrultusunda bazı uyarlamalar yapılmıştır.

Uygulamanın birinci aşamasında Mert'in öğretmen'in tahtaya yazdığı yazıyı kitabına kopyalayarak yazmada zorlandığı görülmüştür. Mert'in Mehmet Öğretmen'in öğrenciler için tanıdığı yazma süresinde ders kitabındaki yazı çalışmasını tamamlayabilmesi tanıdığı süre yeterli olmamış, araştırmacı yazıyı dikteyle yazdırmıştır. Bu aşamada da ders kitabındaki etkinliklerin yazılı yanıtları dikteyle yazdırılmıştır. 06.04.2018 tarihine kadar dikte yazdırırken sözcüklerin harflerini teker teker söylemiştir (Örneğin 19.03.2018, 3. Ders videosu; 23.03.2018, 2. Ders videosu; 04.04.2018, 3. Ders videosu). Mert'in artık heceleri bütün olarak söylendiğinde yazabilmesiyle beraber araştırmacı ders etkinliklerinde Mert'e ders kitabındaki etkinlikleri heceleyerek dikteyle yazmasını sağlamıştır.

Kopyalayarak yazma çalışmalarında da Mert'in uygulamanın birinci basamağındaki gibi yalnızca ders kitabındaki kopyalayarak yazma çalışmaları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Mert'in bu etkinlikleri daha önce öğrendiği gibi yazdığı satırın üzerine çizip eleyerek yazdığı, bu konuda araştırmacının herhangi bir yardımına ihtiyaç duymadığı görülmüştür (Örneğin 27.03.2018, 2. Ders videosu). Bunun gibi Mert'in daha az yardıma ihtiyaç duyduğu ya da hiç yardıma ihtiyaç duymadığı çalışmalarda araştırmacı daha önce alınan kararlar (13. Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı, 11.04.2018; Yansıtma toplantı tutanağı, 16.04.2018) sınıfa nisan ayında gelen ve okuma yazma becerilerinde güçlük yaşayan bir öğrenciye okuma çalışmalarında olduğu gibi yazma çalışmalarında da yardımcı olmuştur. Örneğin 25.04.2018 tarihindeki 3. derste "23 Nisan Kutlu Olsun" metninin 2. Etkinliği olarak verilen sözcüklerle anlamlı cümleler yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı Mert'e ilgili cümlenin ilk sözcüğünü heceleyerek söylemiş (Görsel 3.28), Mert bir heceyi tamamlarken bu kez diğer öğrenciye de Görsel 3.29'da görüldüğü gibi aynı heceyi söylemiştir. Bu şekilde cümlenin yazımı tamamlanmıştır.



Görsel 3.28. Araştırmacının Mert'e yardım sunması



Görsel 3.29. Araştırmacının diğer öğrenciye yardım sunması

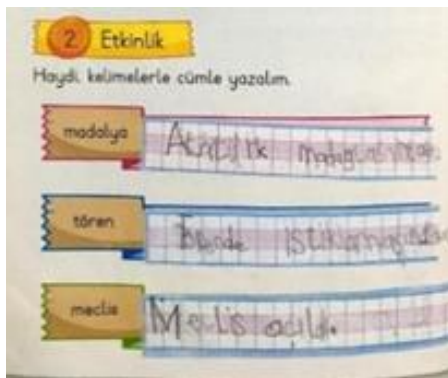
Uygulamanın ikinci aşamasında Mert'e yalnızca öğretimsel yardımlar sunulmamış, materyal uyarlaması da yapılmıştır. Uygulama sırasında Mert'in kitaptaki yazma alanına yazısını sığdıramadığı, Görsel 3.30'da görüldüğü gibi düzenli yazmakta güçlük yaşadığı görülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 23.03.2018). Bunun üzerine 12. Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda kılavuz çizgili yazı alanlarının kullanılması gerektiği tartışılmıştır. Bir geçerlik komitesi üyesi arkası yapışkanlı sayfalar hazırlayarak Mert'in kitabında ilgili kısımlara yapıştırılabileceği önerisinde bulunmuştur (13. Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı, 28.03.2018). Araştırmacı bu kararı aynı gün WhatsApp'tan sınıf öğretmeniyle paylaşarak onayını almıştır.



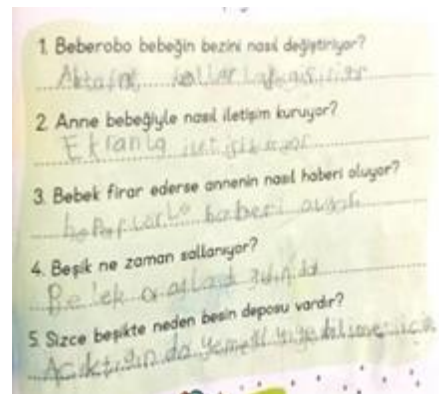
Görsel 3.30. Mert'in Türkçe Ders Kitabı'ndan yazı örneği

Alınan karara uygun olarak araştırmacı kırtasiyede kılavuz çizgili bir alanı arkası yapıştırıcılı bir kâğıda fotokopisi çektirmiştir. Araştırmacıda Türkçe Ders Kitabı'nın yalnızca elektronik hali bulunduğu için kâğıttan hangi büyüklükte parçaların o günün etkinliği için uygun olduğunu hesaplamakta güçlük çekmiş, ders sırasında buna karar verebileceğini düşünmüştür (Araştırmacı günlüğü, 28.03.2018). Araştırmacı ders sırasında kâğıttan yazı alanına uygun büyüklükte bir alan keserek kitaba yapıştırmaya çalışmış ancak bu şekilde bir taraftan Mert'e ve diğer öğrencilere yazma çalışmalarında sınıf içi destek sunarken, bir taraftan da uygun büyüklükte kâğıdı kesmekte zorlanmıştır. Bunun üzerine araştırmacı Mehmet Öğretmen'den elinde bulunan fazladan bir Türkçe Ders Kitabını istemiş ve her ders gelmeden önce bu kağıtları ders kitabındaki etkinliklere uygun büyüklükte hazırlamıştır.

29.03.2018 tarihinde 2. derste etkinliğe geçilirken araştırmacı bu kağıtları ilgili etkinliğin bulunduğu yere yapıştırmış, Mert'in Görsel 3.31'de görüldüğü gibi bu alana yazması sağlanmıştır. Mert başlangıçta kılavuz çizgili yazma alanına yazmada bir sorun yaşamamışken, zaman ilerledikçe arkadaşlarıyla benzer şekilde yazmak istediği dile getirmiştir. Örneğin 17.04.2018 tarihindeki 2. derste "Öğretmenim ama arkadaşlarım kitaba yazıyor, kâğıt yapıştırma" diyerek bu uygulamadan rahatsız olduğunu dile getirmiştir. 19.04.2018 tarihinde gerçekleştirilen yansıtma toplantısında alınan kararla Mert'in daha düzenli yazmaya başladığından kılavuz çizgili kağıtlar artık yapıştırılmamıştır. Buna rağmen Görsel 3.32'de görülebileceği gibi Mert'in okunaklı şekilde yazdığı, kitapta ayrılan boşluğa uygun büyüklükte yazabildiği görülmüştür.



Görsel 3.31. Kılavuz çizgili alana yazılan yazı örneği



Görsel 3.32. Kılavuz çizgili olmayan alana yazılan yazı örneği

3.2.3.2. Araştırmacının sınıf içi yardım sürecinde rolünün gelişimi

Uygulama sürecinin ilk aşaması tamamlandığında araştırmacının rolünün sınıf içi yardımları ağırlıklı olarak Mert'e sunması olarak belirlenmiş olsa da süreç içindeki gelişmelere bağlı olarak araştırmacının rolünde bazı geliştirmeler yapılmıştır. Bunlardan biri bazı derslerin araştırmacı tarafından yürütülmesidir. Uygulamanın ikinci aşamasına geçilirken araştırmacının ders sırasında sınıf içi yardımları Mert'e yoğunlaştırılması kararı alınmıştır. Bu karar doğrultusunda Mert'e okuma yazma çalışmalarında ihtiyaç duyduğu yardımlar sunulmaya başlanmıştır. Ancak süreç içinde araştırmacının ders sırasında çoğunlukla Mert'le vakit geçirmesi Mert'in etiketlenerek ayrıştırılma riskini oluşturmuştur. Uygulama süresince Mert'in ayrıştırıldığı ya da etiketlendiği bir durumla karşılaşılmamış olsa da bu durumun oluşma ihtimali zaman zaman araştırmacı ve Mehmet Öğretmen arasında konuşulmuştur (Araştırmacı günlüğü 12.03.2018, 21.03.2018). Bunun için yansıtma toplantısında araştırmacı Mert'in ara ara yanından ayrılarak diğer öğrencilerle ilgilenmeyi teklif etmiş, ancak Mehmet Öğretmen “Bu sefer de Mert'i kaybederiz” diyerek başka alternatif bir çözüm bulunması gerektiğini belirtmiştir. Bunun üzerine araştırmacının Mert'in desteğe ihtiyaç duymadığı dinleme ve konuşma çalışmalarını yürütmesi kararı alınmıştır (Yansıtma toplantısı, 27.03.2018). Bunun için Tablo 3.11'de sunulan dinleme çalışmaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür:

Tablo 3.11. Araştırmacının yürüttüğü dersler

Tarih	Saat	Konu
28.03.2018	2. Ders	“Bay Yavaş” metni hazırlık çalışması
11.04.2018	2. Ders	“Çanakkale metni ile ilgili dinleme çalışması
16. 04.2018	2. Ders	“Çanakkale” metni ile ilgili şarkı çalışması

Araştırmacı üç ders için ders planlarını hazırlayarak bir gün önce Mehmet Öğretmen'e WhatsApp üzerinden göndermiştir. Mehmet Öğretmen'in önerileri doğrultusunda son halini vererek dersleri hazırladığı plan doğrultusunda yürütmüştür. Araştırmacının ilk yürüttüğü ders olan “Bay Yavaş” metninin hazırlık çalışmasında araştırmacı önce kışın neden bazı hayvanların uyuduğunu sorarak birkaç öğrenciye görüşlerini bildirmeleri için söz hakkı vermiştir. Ardından Görsel 3.33'te görüldüğü gibi bir animasyon video'yu sınıfa göstermiştir. Ardından videodaki gibi bir canlandırma çalışması yapılmıştır. Üç kez farklı öğrencilerle gerçekleştirilen canlandırma

alışmasına Mert de dahil edilmiş, diğerk öğrencilerle birlikte çalışmayı gerçekleştirmesi sağlanmıştır.



Görsel 3.33. Araştırmacının “Bay Yavaş” metni hazırlık çalışması için video gösterimi

11.04.2018 tarihindeki 2. derste “Çanakkale” metni ile ilgili bir dinleme çalışması yapılmıştır. Bunun için cumhuriyetin kuruluşundan önce Çanakkale’de gerçekleştirilen savaşıla ilgili bir bilgilendirici metin öğrencilere dinletilmiş, ardından metinle ilgili araştırmacının yönlendirdiğı sorular cevaplandırılmıştır. 16.04.2018 tarihindeki 2. derste Mehmet Öğretmen yazma çalışmasını tamamladıktan sonra Türkçe Ders Kitabı’nda yer alan Çanakkale şiiriyle daha önce araştırmacının hazırladığı şarkı öğrencilere birkaç kez dinletilmiş, ardından koro şeklinde söylenmiştir. Mehmet Öğretmen yapılan üç dersten de memnun olduğunu, öğrencilerin dikkatini çektiğini, Mert’in de farklı bir etkinlik olması nedeniyle etkinliklere daha fazla katılım gösterdiğini belirtmiştir.

Araştırmacının dinleme çalışmalarını yürütmek dışında sınıfta karşılaşılan sorunlardan birine yönelik de ayrı bir rol geliştirilmiştir. Bu sorun araştırmacının Mert’in yanında uzun süre kalmasının getirdiğı bazı sorunlardır. Bu sorunlardan biri ders sırasında araştırmacı Mert’in yanındayken diğerk öğrencilerin araştırmacıdan yardım talep etmesi veya çalışmalarına ilişkin onay almak istemesidir.

Uygulamanın ikinci aşamasına geçerken araştırmacının bulduğu fırsatlarda diğerk öğrencilere de yardımcı olması kararı alınsa da özellikle sınıfın duvar kenarı ve orta koridorunda oturan öğrencilerin ders sırasında zaman zaman Görsel 3.34’te olduğu gibi araştırmacının yanına gelerek çalışmalarına ilişkin geri bildirim almaya çalışmalarına ilişkin bir sorun yaşanmıştır. Bir öğrenci araştırmacının yanına gelerek çalışmasını

gösterdiğinde, ardından birkaç öğrencinin daha gelerek çalışmalarını araştırmacıya göstermek istemeleri bir sınıf yönetimi krizi oluşturmuştur.



Görsel 3.34. *Ders sırasında bir öğrencinin araştırmacıya çalışmasını göstermesi*

Mehmet Öğretmen bu durumun sıklıkla tekrarlanmasıyla uygulamayı sonlandırmak istediğini ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 09.04.2018). 11.04.2018 tarihindeki 13. Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda bu sorun gündeme gelmiştir. Bir geçerlik komitesi üyesi bu durumu “histeri” olarak tanımlamış, bir öğrencinin araştırmacının yanına gelerek çalışmasını göstermek istemesinden diğer öğrencilerin de etkilenebileceğini belirtmiştir. Geçerlik komitesi üyeleri bu sorunun araştırmacı ve öğretmenin yaklaşım farklılıklarından kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Bir geçerlik komitesi üyesi bu durumu “Sen daha yumuşak davranıyorsun. Ama öğretmen daha otoriter. Çocuklar o yüzden sıklıkla yanına gelmek istiyor olabilirler” şeklinde yorumlamıştır. Uygulama sırasında öğrenciler araştırmacının yanına geldiklerinde genellikle soru sormak ya da yardım istemek yerine çalışmalarını göstermektedirler (Örneğin 21.03.2018, 2. Ders videosu; 26.03.2018, 5. Ders; 03.04.2018, 3. Ders videosu). Geçerlik komitesi üyeleri öğrencilerin ders sırasında yardıma ihtiyaç duymalarından çok araştırmacıdan ilgi beklentisi içinde olabileceklerini düşünmüşlerdir. Mehmet Öğretmen'in tavrı değişikliğiyle bu sorunun doğal akışında çözülebileceği, ancak öğretmenin uzun bir mesleki deneyimi olduğu göz önüne alındığında alışkanlıklarının değişmesinin zaman alabileceği düşünülmüş, bu sebeple hızlı bir çözüm üretmek için araştırmacının ders dışında bir çözüm geliştirmesi kararı alınmıştır. 13. Geçerlik toplantısının ertesinde Mehmet Öğretmen'le görüşülerek geçerlik toplantısında alınan karar paylaşılmıştır. Kendisi de bu çözüm önerisine

katılarak ders dışında neler yapılabileceği üzerinde durulmuştur. Araştırmacı teneffüs sürelerini kullanma önerisi getirmiştir. Öğrenciler teneffüslerde Mehmet Öğretmen'e okudukları kitapları anlatmaktadırlar. Araştırmacı öğrencilerle birebir daha fazla etkileşim kurmak için bu görevi kendisi üstlenmeyi teklif etmiş, Mehmet Öğretmen kabul etmiştir. Ayrıca uygulama sürecinin devam etmesine karar verilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 12.04.2018).



Görsel 3.35. *Bir öğrencinin okuduğu kitabı araştırmacıya anlatması*

13.04.2018 tarihindeki 3. derste Mehmet Öğretmen bu karar hakkında öğrencileri “Çocuklar eğer derste sıranızda güzel oturursanız bundan sonra teneffüslerde kitaplarınızı Damla Öğretmeniniz dinleyecek. Ders çalışmalarınızı teneffüste gösterebilirsiniz” şeklinde bilgilendirmiştir. Araştırmacı alınan kararlar birlikte uygulama süreci tamamlanana kadar teneffüslerde sınıfta kalarak öğrencilerin okudukları kitapların özetlerini Görsel 3.35’te görüldüğü gibi dinlemiş ve Mehmet Öğretmen’in not defterine hangi öğrencinin hangi kitabı anlattığını not etmiştir. Mehmet Öğretmen araştırmacının bu rolü üstlenmesinden duyduğu memnuniyeti “Hoca Hanım ben de artık arada çay içmeye çıkabiliyorum sayenizde” şeklinde ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 18.04.2018). Uygulamaya ilk başlandığında Türkçe derslerinde öğrenciler ders sırasında zaman zaman yine araştırmacının yanına gelmeye ve çalışmalarını göstermeye daha az sıklıkta olsa da devam etmişlerdir (Örneğin 20.02.2018, 2. Ders videosu; 30.04.2018, 3. Ders videosu). Bu durum araştırmacıda öğrencilerin ilgi isteğinin sürdüğü izlenimi uyandırmıştır (Araştırmacı günlüğü, 19.04.2018). 20.04.2018 tarihinden itibaren araştırmacı teneffüslerde yalnızca öğrencilerin kitap özetlerini dinlememiş, bulduğu her fırsatta sınıfta veya bahçede oyunlarına dahil olmaya (Örneğin araştırmacı günlüğü, 24.04.2018), sınıfta kalan

öğrencilerle daha fazla sohbet etmeye ve isteyen öğrencilerin ders kitaplarını ve defterlerini incelemeye başlamıştır (Örneğin araştırmacı günlüğü, 25.04.2018). Araştırmacının teneffüste öğrencilerle daha fazla zaman geçirmesi ve etkileşime girmesiyle birlikte öğrencilerin ders sırasında araştırmacının yanına gelme sıklığı azalmış, 02.05.2018 tarihinden itibaren duvar kenarı ve orta koridordaki öğrenciler ders sırasında araştırmacının yanına gelmemeye başlamıştır.

25.04.2018 tarihinde Mehmet Öğretmen’le gerçekleştirilen yansıtma toplantısında sınıf içi yardım uygulamasının sınıf yönetimine etkisi tekrar değerlendirilmiştir. Toplantıda araştırmacının teneffüslerde öğrencilerle ilgilenmesinin sınıf yönetimine olumlu katkı sağladığı konuşulmuştur. Araştırmacının bu rolü üstlenmesinin ve teneffüslerde öğrencilerle daha fazla etkileşime girmesinin yalnızca sınıf yönetimine katkı sağlamadığı, ayrıca araştırmacının Türkçe dersleri sırasında Mert’le daha fazla vakit geçirmesi nedeniyle Mert’in etiketlenme riskini de düşürdüğü kanaatine varılmıştır. Bunun yanında Mehmet Öğretmen için de dinlenme fırsatı sağladığı, Mehmet Öğretmen’in ders sırasında gerginliğinin kısmen de olsa azalmasına katkı sağladığı gözlemlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 24.04.2018). Örneğin 20.03.2018 tarihindeki 3. derste Mehmet Öğretmen’in öğrencileri daha sert sözlerle uyardığı görülmüşken, 04.05.2018 tarihindeki 1. derste daha sakin yaklaştığı gözlemlenmiştir.

3.2.4. Uygulama sürecinin üçüncü aşaması (02.05.2018 – 18.05.2018)

Uygulama sürecinin üçüncü aşaması 02.05.2018 – 18.05.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada araştırmacı Mert’in okuma yazma becerilerindeki gelişimine bağlı olarak sınıfta sunduğu yardımları kademeli olarak azaltmış, Mert’in ihtiyaç duyduğunda ağırlıklı olarak sıra arkadaşından akran desteği alması sağlanmıştır.

Uygulama sürecinin ikinci aşamasında okuma yazma çalışmaları sırasında Mert’e sınıf içi yardımlar doğrudan araştırmacı tarafından sunulmuştur. Araştırmacı yardımlarını ders süresince Mert’in yanında bulunarak sunmuştur. Mert’in okuma yazma becerilerindeki gelişimle birlikte sınıf içinde ihtiyaç duyduğu yardım miktarı da azalmıştır. Bu gelişme üzerine 14. Geçerlik Komitesi Toplantısı’nda Mert’e sınıfta sunulan yardımların kademeli olarak azaltılması kararı alınmıştır (14. Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı, 25.04.2018). Bu karar Mehmet Öğretmen’le de paylaşılmış ve Mehmet Öğretmen’le yardımların nasıl azaltılacağına ilişkin aynı gün bir yansıtma toplantısı gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesinde alınan bu kararın ders sırasında

nasıl uygulanabileceği görüşülmüştür. Mehmet Öğretmen Mert'e sunulan yardımların bir anda kesilmesi konusunda endişesini dile getirmiş, araştırmacı bu yardımların kademeli olarak azaltılacağını ifade etmiştir. Bunun üzerine araştırmacının geri planda kalarak Mert'i ders sırasında izlemesi, ihtiyaç duyabileceği noktalarda yardımcı olması kararlaştırılmıştır. Buna göre okuma yazma çalışmalarında yardımların azaltılmasına ilişkin eylem planı şu şekildedir:

Okumaya Yönelik Eylem Planı

- Paylaşımlı okuma sırası Mert'e geldiğinde Mert okurken hemen ulaşılabilir bir uzaklıktan (yaklaşık 2 m kadar) takip edilecek, Mehmet Öğretmen'in hata düzeltmeleri ve uyarıları yeterli olmadığında yardım edilecektir. Örneğin Mert yanlış satıra geçtiğinde Mehmet Öğretmen okuması gereken satırı söylediğinde Mert hala bulamazsa, araştırmacı o anda Mert'in yanına giderek satırı gösterecektir.
- Paylaşımlı okuma çalışmaları sırasında sıra Mert'e gelene kadar tekrarlı okuma yapıp yapmadığı kontrol edilecektir. Yapmadığı görüldüğünde yanına giderek tekrarı okuma yapması yönünde yönerge verilecektir.

Yazmaya Yönelik Eylem Planı

- Okuma çalışmalarında olduğu gibi yazma çalışmalarında da araştırmacı Mert'i hemen ulaşabileceği bir mesafeden takip edecektir.
- Mert tahtadaki yazıyı kitaptaki hangi etkinlik alanına yazacağını bulamadığında araştırmacı bu kısmı işaret ipucuyla gösterecektir.
- Mert kopyalayarak yazma çalışmasını öğretmenin sınıfa sunduğu sürede tamamlayamadığında araştırmacı Mert'in yanına gelerek ilgili yazıyı dikteyle yazmasını sağlayacaktır.
- Mert yazma çalışmasını tamamladığında Mehmet Öğretmen'in kontrol etmediği durumlarda araştırmacı kontrol edecektir.

Sınıf içinde sunulan yardımların azaltılması kararı 25.04.2018 tarihinde alınsa da 26.04.2018 tarihinde 23 Nisan gösterisi yapılması ve 27.04.2018 tarihinde ise araştırmacının bir yakınının kaybetmesi nedeniyle uygulamanın üçüncü aşamasına 02.05.2018 tarihinde geçilmiştir. Bu aşamada okuma yazma çalışmalarında yardımların azaltılma süreci ayrı olarak ele alınacaktır.

3.2.4.1. Okuma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar

Uygulama sürecinin üçüncü basamağında gerçekleştirilen okuma çalışmalarına ilişkin bilgiler Tablo 3.12’de sunulmuştur. Uygulama sürecinin üçüncü aşamasında sınıfta okuma çalışmalarında sunulan yardımlar ilk iki basamağa kıyasla daha az yoğunlukta sunulmuştur. Mert’in okuma hatalarını daha az yapması veya hatalarını çoğunlukla kendisi bağımsız şekilde düzeltebilmesi nedeniyle araştırmacı bu süreçte daha az miktarda hata düzeltmesi yapmıştır. Örneğin 02.05.2018 tarihindeki 2. derste Türkçe Ders Kitabı’ndaki “Kalın Camlı, Mavi Saplı” metin paylaşımlı olarak okunmuştur. Bu derste Mert kitabını dolaptan alarak yerine geçmiş ve sıra arkadaşının kitabına bakarak metnin olduğu sayfayı açıp okumaya başlamıştır. Araştırmacı yalnızca okuma sırası Mert’e geldiğinde Görsel 3.36’da görüldüğü gibi bir kez okuyacağı satırı göstermiş, bir kez de tekrarlı okurken daha sessiz olması yönünde uyarmıştır. Bunun dışında herhangi bir yardım sunmamıştır.



Görsel 3.36. Araştırmacının Mert’e okuyacağı satırı göstermesi

Tablo 3.12. *Uygulama sürecinin üçüncü aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan okuma çalışmaları*

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	ÖĞRENME ALANI ETKİNLİK TÜRLERİ
Dinleme Metni: Kalın Camlı, Mavi Saplı		02.05.2018 2. Ders	1	Resimlerle kelimeleri eşleştirelim. Kelime çantamızı dolduralım.	Görsellerle sözcükleri eşleme	Sözcükleri/Cümleleri görsellerle eşleme
		04.05.2018 2. Ders	6	Birlikte şiirimizi okuyalım.	23 Nisan şiiri okuma	Şiir okuma
		09.05.2018 2. Ders	5	Gözlüğümü kullanırken nelere dikkat etmeliyim? Doğru olanları işaretleyim.	Bilgi verici cümlelerden doğru olanı işaretleme	Doğru olanı işaretleme
Okuma	Hikaye	14.05.2018	Paylaşımlı Okuma: çalışma kağıdı			
Metni:	Edici	3. Ders				
Ekranza	Metin:	15.05.2018 2. Ders	Paylaşımlı Okuma: çalışma kağıdı			
	Hikaye	15.05.2018 3. Ders	1	Kelimelerle anlamlarını eşleştirelim. Kelime çantamızı dolduralım.	Verilen cümle ve sözcükleri eşleme	Sözcükleri/Cümleleri görsellerle eşleme

Araştırmacı derste aynı hizada oturan diğer öğrencilere özellikle okurken satır kaybettiklerinde ilgili satırı bulma, metinle ilgili sorularını yanıtlama gibi konularda yardımcı olmuştur. Ancak bu yardımları sunarken araştırmacı her bulduğu fırsatta ve boş anında Mert'in görüş açısı dışında kalması için arkada, ancak Mert'i Görsel 3.37'de görüldüğü gibi görebileceği bir noktada Mert'i izlemeye devam etmiştir.



Görsel 3.37. Araştırmacının Mert'i uzaktan izlemesi

02.05.2018 tarihinde gerçekleştirilen 15. Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda araştırmacının Mert'e sunduğu yardımları geri çekerken ihtiyaç duyduğu noktalarda akran desteği alması yönünde bir karar alınmıştır. Bu karar Mehmet Öğretmen'le görüşüldüğünde Mert'e kitaptan ilgili sayfayı bulma ve okunacak paragrafı gösterme konularında akran desteği alması kararlaştırılmıştır (Araştırmacı günlüğü 02.05.2018). Bundan sonraki paylaşımlı okuma çalışmalarında bu karar doğrultusunda hareket edilmiştir. 04.05.2018 tarihindeki 2. derste “Çok Özel Gözlükler” şiiri paylaşımlı olarak okunmuştur. Mert okunacak sayfayı ararken sıra arkadaşı onun yerine şiirin bulunduğu sayfayı açmış, Mert de sınıfta soru-cevap etkinliğine geçene kadar okumaya devam etmiştir. Araştırmacı bu noktada herhangi bir yardım sunmamıştır. Yalnızca Mert'in arkasında kalarak takip etmiştir. Diğer derslerde de zaman zaman Mert'e ilgili sayfayı bulma, okuma sırası geldiğinde okunacak paragrafı gösterme gibi konularda özellikle araştırmacı diğer öğrencilerle ilgilendiği zamanlarda yardım istediği ve arkadaşı da bu yardımları herhangi bir uyarı almadan sunduğu için akran desteği sürecine daha kolay bir geçiş yapılmıştır.

09.05.2018 tarihindeki 2. dersteki 5. etkinlikte verilen cümlelerden doğru olanı işaretleme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmaya başlamadan önce araştırmacı Mert'e

zorlandığı zaman sıra arkadaşına sorabileceğini söylemiştir. Mert “Ama öğretmenim sen de yardım et” dediğinde hemen arkada olduğunu, diğer öğrencilere de yardımcı olacağını ancak ara ara yanına gelerek çalışmasını kontrol edeceğini ifade etmiştir. Sıra arkadaşına da “Birbirinize ne kadar güzel yardımcı oluyorsunuz, aferin size çocuklar. Eğer zorlandığınız bir yer olursa birbirinize sormaya devam edebilirsiniz. Eğer ihtiyacınız olursa ben hemen arkanızda olacağım” diyerek araştırmacı bir süre Mert ve sıra arkadaşını izlemiş, sıra arkadaşının Mert’e işaretlenecek cümleleri sırayla doğru şekilde gösterdiğini görünce tekrar arkaya geçerek izlemeye devam etmiştir.

14.05.2018 tarihindeki üçüncü derste öğretmenin dağıttığı çalışma kağıtlarındaki bir öykü paylaşımlı olarak okunmuştur. Bu derste Mert’in sıklıkla ayağa kalktığı ve bir kez öğretmenden tuvalete gitmek için izin istediği görülmüştür. Öğretmen tuvalete gitmesine izin vermediği için yerine geçtiğinde araştırmacı Mert’in yanına gelerek “Hadi Mert birlikte okuyalım, olur mu?” diyerek okuma yönergesini sunmuştur. Ancak Mert “Öğretmenim çok canım sıkılıyor, ne zaman teneffüs olacak” şeklinde cevap vermiştir. Araştırmacı teneffüs için biraz daha beklemesi gerektiğini ancak o sürede birkaç kez okuyabileceklerini ifade etmiş ve çalışma kağıdına üç vagonlu bir tren resmi çizmiştir. “Bu tren sizin köye gidiyormuş. Ama yolculuğa çıkması için bu vagonların teker teker boyanması gerekiyor. Bu metni her okuduğunda vagonları boyayacağız” demiştir. Mert önce tüm vagonları boyamak istemiş, ardından araştırmacı vagonların üstünü kapatarak boyamasını engellemiş ve sırayla yapacaklarını söylemiştir. Mert’in oldukça istekli şekilde okuduğu ve vagonları boyadığı “Bir tane kaldı!” diyerek heyecanla okumayı sürdürdüğü gözlemlenmiştir. Araştırmacı 15.02.2018 tarihindeki paylaşımlı okuma çalışmasında da benzer şekilde tekrarlı okuma çalışmasında füze resmi çizmiş, bu kez kendisinin metni her okuduğunda füzenin bir parçasını boyaması yönergesini vererek yanından ayrılmış ve arkada dolap kenarında Mert’i izlemiştir. Mert araştırmacının yönergesi doğrultusunda okumayı sürdürmüş, ara ara araştırmacıya dönerek “Öğretmenim bitti, bir üste geçtim” demiş, araştırmacı da “Aferin sana. Hadi okumaya ve boyamaya devam et” diyerek Mert’e devam etmesi yönünde geribildirimde bulunmuştur. Aynı gün 3. derste ise verilen sözcüklerle anlamları eşleme çalışması yapılmıştır. Bu etkinliğin yapıldığı derse geçmeden önce Mert’in sıra arkadaşı rahatsızlandığı için velisi almış, bu ders boyunca araştırmacı Mert’e yardımlarını sunmaya devam etmiştir. Mert etkinlikte yazan sözcükleri ve cümleleri kendisi okumuş, ardından “Nasıl yapacağız öğretmenim?” dediğinde araştırmacı önce bir cümlenin

anlamını açıklamış, ardından bu cümlenin anlamına karşılık gelen sözcüğün hangisi olduğunu Mert'ten göstermesini istemiştir. Araştırmacı Mert'in okuduğunu anlama becerilerinde zorlanması nedeniyle doğru sözcüğü bulmanın öğretmenin verdiği etkinlik süresinde daha hızlı şekilde yapılabileceği düşüncesiyle Mert'ten yalnızca doğru sözcükleri göstermesini istemiştir.

3.2.4.2. Yazma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardımlar

Uygulama sürecinin üçüncü basamağında gerçekleştirilen yazma çalışmalarına ilişkin bilgiler Tablo 3.13'te sunulmuştur. Uygulama sürecinin üçüncü aşamasında sınıfta yazma çalışmalarından kopyalayarak yazma çalışmalarında daha az yoğunlukta sunulmuştur. Örneğin 02.05.2018 tarihindeki 3. derste araştırmacı hem Mert'e hem de sıra arkadaşına diğer öğrencilere yardımcı olması gerektiği için yanlarında bulunamayacağını, eğer yardıma ihtiyaçları olursa birbirlerinin kitaplarından bakarak ders etkinliğini yazabileceklerini ifade ederek yanlarından ayrılmıştır. Araştırmacı arka sıradaki öğrencinin yazısını tamamlamasına yardımcı olmuştur. Mert sıra arkadaşının kitabından kopyalayarak etkinliği tamamlamıştır. Ardından araştırmacı tekrar yanına gelerek çalışmasını kontrol etmiştir. Mert öğretmenin tüm sınıfa tanıdığı sürede yazma çalışmasını tamamlayamamış olsa da bir sonraki etkinliğe geçerken öğretmen etkinlik açıklaması yaparken yazmayı sürdürmüş ve etkinliğini tamamlamıştır. 02.05.2018 tarihindeki 3. ders ve 04.01.2018 tarihindeki 1. ders de benzer şekilde sürdürülmüştür.

Tablo 3.13. *Uygulama sürecinin üçüncü aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan yazma çalışmaları*

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
Okuma Metni: Dedemin Madalyası	Hikaye Edici Metin: Öykü	02.05.2018 2. Ders	2	Haydi, kelimelerle cümle yazalım.	Sözcüklerle ilgili aklından cümle yazma	Verilen sözcüklerden yeni cümle kurarak yazma
		02.05.2018 3. Ders	3	Metinde anlatılanları yazalım.	Metni özetleme	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Metni özetleme
		04.05.2018 1. Ders	4	Metne farklı başlık yazalım.	Metne aklından başlık bulup yazma	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Başlık yazma
		04.05.2018 3. Ders	6	Metindeki noktalama işaretlerini yuvarlak içine alalım.		Yazım/Noktalama/Dil Bilgisi
Dinleme Metni: Kalın Camlı, Mavi Saplı		08.05.2018 2. Ders	1	Resme bakalım. Dinleyeceğiniz metinle ilgili tahminlerimizi yazalım.	Metinle ilgili tahminlerini aklından yazma	Serbest yazma/Görsele dayalı çalışmalar/Görselden yola çıkarak metinle ilgili tahminde bulunma
		08.05.2018 3. Ders	2	Dinledim, anladım, cevaplıyorum.	Metinle ilgili soruları yazarak cevaplama	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Metinle ilişkili soruları cevaplandırma

Tablo 3.13. (Devam) *Uygulama sürecinin üçüncü aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan yazma çalışmaları*

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
		08.05.2018 5. Ders	3	Elif ile Ahmet televizyonu çok yakından izliyor. Böyle izlemeye devam ederse ne olur?	Soruyu kısa bir metinle yanıtlama	Serbest Yazma/Görselle desteklenmemiş/Fikir yürütme/Tahminde bulunma/Görüş bildirme/Tasarlama
Okuma Metni: Ekranza	Hikaye Edici Metin:	15.05.2018 3. Ders	1	Kelimelerle anlamlarını eşleştirelim. Kelime çantamızı dolduralım.	Verilen cümle ve sözcükleri eşleme	
	Hikaye	15.05.2018 3. Ders	2	Haydi, üç aşamalı robot etkinliği yapalım. Yönergeler var.	Harfleri alfabetik sıraya göre birleştirme	Kopyalayarak yazma
		16.05.2018 3. Ders	4	Siberton, Emre ve Eren'in yanına gitmek istiyor. Yolda giderken topladığı kelimeleri kurallara uygun olarak yazalım.	Labirent bulmacadaki sözcükleri takip ederek köpeği labirentten çıkarma. Sonra oluşan cümleyi yazma.	Yazım / Noktalama / Dil Bilgisi Kuralları
		16.05.2018 3. Ders	5	Düğmelerin yanına görevlerini yazalım.	Verilen sözcüklerden görsele uygun olanı seçip yazma.	Görselle desteklenmiş/Görseli betimleme

Tablo 3.13. (Devam) *Uygulama sürecinin üçüncü aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan yazma çalışmaları*

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Dersler	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
		16.05.2018 3. Ders		Deftere Dikte Yazma		
		17.05.2018 3. Ders	6	Metni uygun kelimelerle tamamlayalım.	Verilen sözcükleri metindeki boş alana uygun şekilde yazma	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Verilen sözcükleri boşluklara yazma
		18.05.2018 1. Ders	7	Resme bakalım. Neden parkta hiç çocuk olmadığını yazalım.	Soruyu kısa bir metinle yanıtlama	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/ Fikir yürütme/Tahminde bulunma/Görüş bildirme/Tasarlama
		18.05.2018 2. Ders	8	Sence Emre ile Eren neden Neşeli'yi Siberton'dan daha çok sevmişler?	Soruyu kısa bir metine yanıtlama	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/ Fikir yürütme/Tahminde bulunma/Görüş bildirme/Tasarlama

04.05.2018 tarihindeki 3. derste metin üzerindeki noktalama işaretlerinin yuvarlak içine alınması çalışması yapılırken sıra arkadaşı da özellikle virgül ve ünlem işaretlerini bulmakta güçlük çektiği ve Mert'e yardımcı olamadığı gözlemlenmiştir. Bu aşamada araştırmacı Görsel 3.38'de görüldüğü gibi hem Mert'e hem de sıra arkadaşına her noktalama işaretinden Mert'in ve sıra arkadaşının kitapları üzerinde birer adet işaretleyerek model olmuş, ardından bu işaretleri metin içinde bularak yuvarlak içine almaları yönergesini vermiştir. Mert ve sıra arkadaşı buna göre gerekli işaretlemeleri yapmışlardır.



Görsel 3.38. Araştırmacının ders etkinliğini Mert ve sıra arkadaşına model olarak göstermesi

16.05.2018 tarihindeki 3. derste gerçekleştirilen dikte çalışmasına kadar kopyalayarak yazma çalışmaları benzer şekilde sürdürülmüştür. 16.05.2018 tarihindeki 3. derste yapılan dikte yazma çalışmasında sıra arkadaşının Mert'e yardım sunma fırsatı bulamadığı görülmüştür. Mert sıra arkadaşının defterinden okuyarak yazmaya çalışsa da sıra arkadaşının yazma sırasında defteri kendine doğru eğimli şekilde tutmasından dolayı yeterince okuyamamıştır. Bunun üzerine araştırmacı Mert'in yanına gelerek öğretmenin sınıfa bütün olarak söylediği sözcükleri daha yavaş heceleyerek söylemiş, Mert'in bu şekilde dikte yazması sağlanmıştır. Daha sonraki yazma etkinliklerinde Mert zaman zaman sıra arkadaşından, zaman zaman tahtadan kopyalayarak yazma çalışmalarını sürdürmüştür. 17.05.2018 tarihindeki 3. derste metne uygun başlık bulma çalışmasında Mehmet Öğretmen tahtaya örnek bir başlık yazmıştır. Mert'in bu başlığı kitaba kopyalayarak bağımsız ve doğru şekilde yazması dikkat çekmiştir. Araştırma süresince Mert'in ilk kez yazı tahtasındaki bir yazıyı herhangi bir yardım almadan doğru

şekilde kopyalaması oldukça önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir (Araştırmacı günlüğü, 17.05.2018).

18.05.2018 tarihinde yapılan 16. Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda Mert'in sınıfta gerçekleştirilen yazma çalışmalarının bir kısmını bağımsız olarak, bir kısmını ise akran destekli şekilde sürdürdüğü, Mehmet Öğretmen'in diğer öğrencilere sunduğu desteklerin Mert için de yeterli olabileceği görüşülerek uygulamanın sonlandırılması kararı alınmıştır. Mehmet Öğretmen'e araştırmacının sınıf içinde sunduğu destekleri sonlandırması konusundaki görüşü sorulduğunda artık Mert'in sınıfta araştırmacının yardımına ihtiyacı kalmadığını şu şekilde ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 19.05.2018).

“Kendisi de epey yapmaya başladı. Sizin olmadığınız Hayat Bilgisi derslerinde bakıyorum oturduğu yerde okuyor kendi kendine. Yazmada da sıra arkadaşı yardımcı oluyor. Ben de arada yanına uğrayıp kontrol ediyorum. Artık siz yardım etmeseniz de yürütebiliriz, ilk hali kalmadı hoca hanım.”

3.3. Uygulama Sonrası İzleme Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından uygulama sonrası izleme sürecine ilişkin araştırma soruları cevaplandırılmaya çalışılmıştır. “Odak öğrencinin okuma yazma becerilerinde nasıl bir gelişim gerçekleşmiştir?” araştırma sorusu, tüm sınıfın ve Mert'in okuma ve yazma becerilerindeki performans düzeyi uygulama öncesindeki ile benzer şekilde değerlendirilerek hem Mert'in sınıf ortalaması hem de uygulama öncesindeki performans düzeyi ile karşılaştırılarak cevaplandırılmıştır. Ayrıca uygulama sonrası süreçte Türkçe derslerinde yapılan gözlemlerde Mert'in sınıf içi yardım almadığı durumlarda Türkçe dersindeki okuma yazma etkinliklerini sınıf içi yardım almadan gerçekleştirme durumuna ilişkin gözlemlere yer verilmiştir. “Sınıf öğretmeninin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinde ne gibi değişiklikler olmuştur?” ve “Sınıf öğretmeninin sınıf içi yardıma ilişkin görüşleri nelerdir?” araştırma soruları Mehmet Öğretmen'le, “Odak öğrencinin annesinin sınıf içi yardım uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?” Yonca Hanım'la ve “Odak öğrencinin sınıf içi yardım uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?” Mert'le uygulama sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerden ulaşılan bulgularla açıklanmıştır. Uygulama sonrası izleme sürecine ilişkin bulgular “Uygulama sonrasındaki okuma performansı”, “Uygulama sonrasındaki yazma performansı”, “Uygulama sonrası izleme sürecinde Mert'in Türkçe ders etkinliklerindeki durumuna

ilişkin bulgular” ve “Uygulama sürecine ilişkin araştırmanın paydaşlarının görüşlerine ilişkin bulgular” alt temaları altında açıklanmıştır. Bundan sonraki bölümde ilk olarak uygulama sonrasındaki okuma performansına ilişkin bulgular açıklanacaktır.

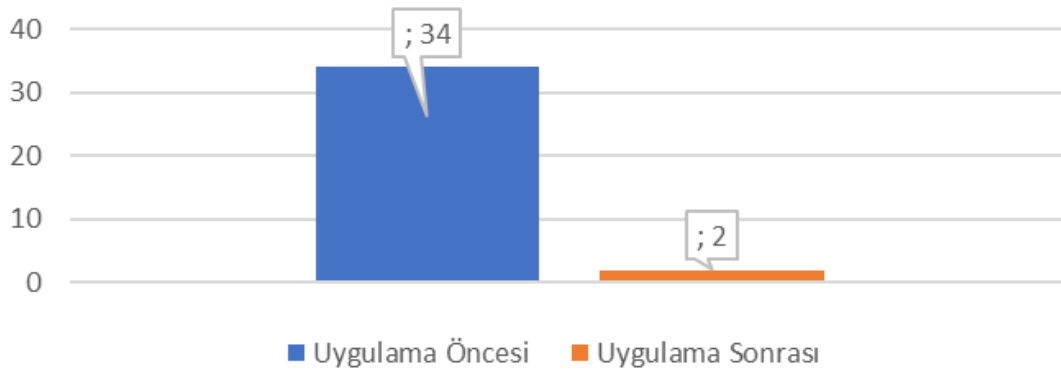
3.3.1. Uygulama sonrasındaki okuma performansına ilişkin bulgular

Sınıftaki tüm öğrencilerin uygulama öncesinde olduğu gibi hem uygulamanın sonunda okuma akıcılıkları değerlendirilmiştir. Değerlendirme yine “Horoz ile Tilki” öyküsü ile uygulamanın hemen sonrasında, 05.06.2018, 06.06.2018 ve 07.06.2018 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Okulun son haftası öğrencilerin bir kısmı okula belirli günler geldikleri için değerlendirme oturumları üç günde tamamlanmıştır. Değerlendirmeler uygulama öncesinde olduğu gibi sınıf ortamında, öğretmen masasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerinin okuma akıcılığı performansına ilişkin bilgiler Tablo 3.14’te gösterilmektedir.

Tablo 3.14. Sınıfın akıcı okuma performansı

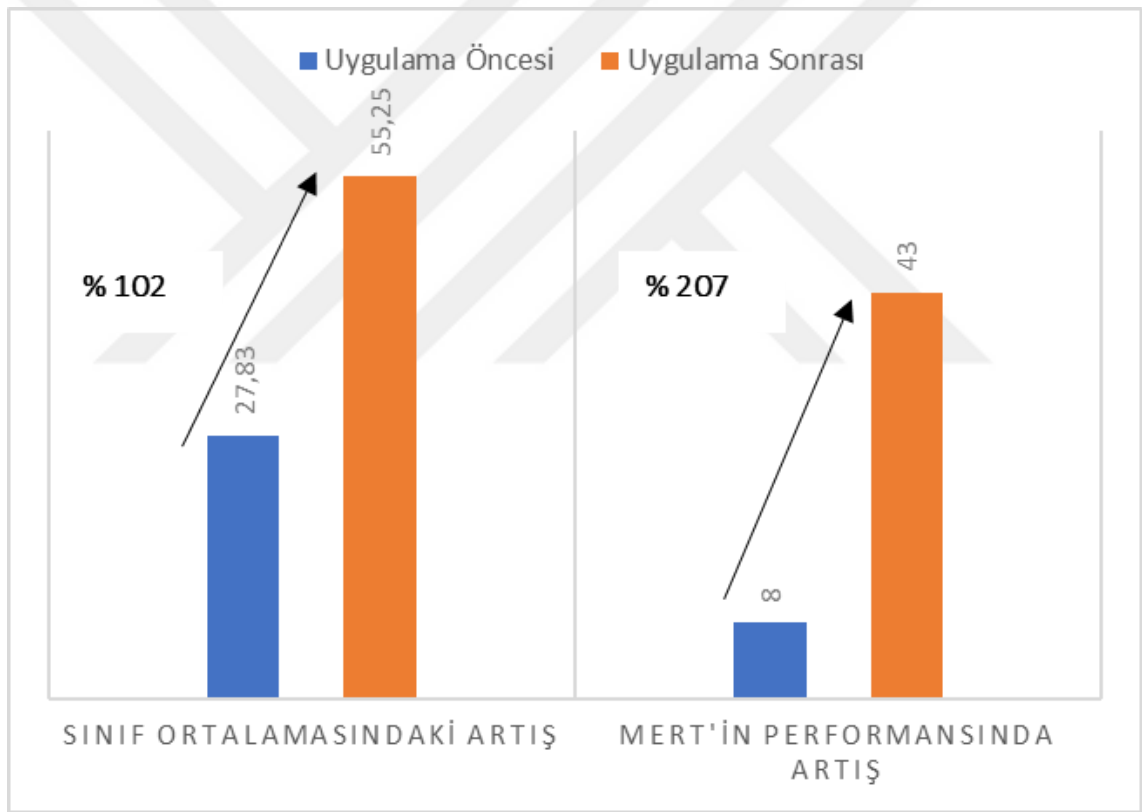
	En Düşük	En Yüksek	Sınıf Ortalaması
1 dakikada okunan doğru sözcük sayısı	19	90	55,25

Uygulama öncesinde olduğu gibi uygulama sonrasında da Mert’in okuma performansı da değerlendirilmiştir. Mert’in okuma hatalarında da ciddi bir azalma olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan değerlendirmede yalnızca bir kez hece atlama ve bir kez harf atlama hatası yaptığı görülmüştür. Mert’in uygulama öncesi ve sonrasındaki okuma hata sayısının karşılaştırılması Grafik 3.2’de gösterilmektedir.



Grafik 3.2. Mert’in uygulama öncesi ve sonrasındaki okuma hata sayısı

Uygulama sürecinin sonunda yalnızca Mert'in değil, diğer öğrencilerin de akıcı okuma düzeyinde artış gerçekleşmiştir. Grafik 3.2'de görüleceği gibi uygulama öncesi ile karşılaştırıldığında akıcı okuma becerilerinde sınıf ortalaması 27,83 sözcükten 55,25 sözcüğe %102 artış göstermiştir. Mert'in akıcı okuma becerisinde ise 8 sözcükten 43 sözcüğe %207 artış görülmektedir. Her ne kadar akıcı okuma düzeyi uygulama sürecinin sonunda hala sınıf ortalamasının altında olsa da uygulama öncesi ile karşılaştırıldığında akıcı okuma düzeyindeki en yüksek artış Mert'te gerçekleşmiştir. Grafik 3.3'te sınıf ortalaması ve Mert'in akıcı okuma düzeyindeki artış karşılaştırılmalı olarak gösterilmektedir. Bundan sonraki bölümde uygulama sonrasındaki yazma performansına ilişkin bulgular açıklanacaktır.



Grafik 3.3. Mert'in ve sınıf ortalamasının akıcı okuma performansındaki gelişim

3.3.2. Uygulama sonrasındaki yazma performansına ilişkin bulgular

Uygulama sonrasında tüm öğrencilerinin okuma becerileri gibi yazma becerileri de değerlendirilmiştir. Uygulama öncesinde dikte ile yazdırılan aynı metin uygulama sonrasında da aynı şekilde sözcükler hecelenerek ve her bir sözcük ikişer kez

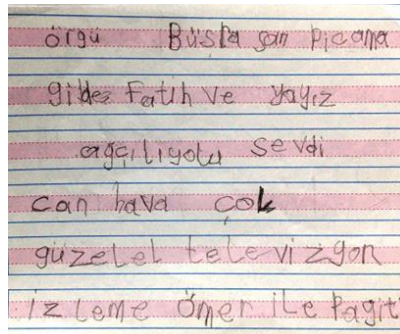
tekrarlanarak yazdırılmıştır. Değerlendirmede elde edilen sonuçlar Tablo 3.15'te sunulmuştur.

Tablo 3.15. Sınıfın okuma hataları

Hata Türü	Hatayı Yapan Öğrenci Sayısı	Toplam Hata Sayısı
Harf ekleme	6	7
Harf atlama	9	13
Yerine harf koyma	15	20
Hece atlama	2	1
Sözcük ekleme	1	1
Sözcükler arasında uygun boşluk bırakmama	1	3
Sözcüğün ya da hecenin pozisyon değiştirmesi	0	0
Sözcük atlama	0	0

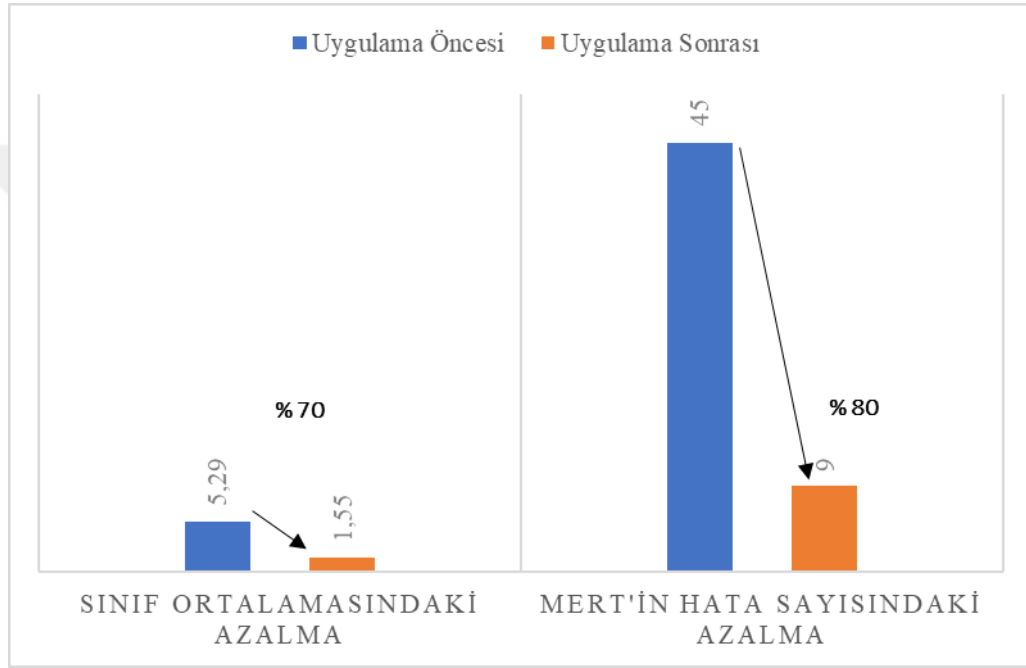
Tablo 3.15'te de görüldüğü üzere öğrencilerinin yazma hatalarının yoğunluğu incelendiğinde en fazla hatanın yerine harf koyma (n=20) olduğu, sözcüğün ya da hecenin pozisyon değiştirmesi ve “sözcük atlama hatalarının ise yapılmadığı görülmüştür. Ortalama hata sayısı öğrenci başına 1,55 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan değerlendirmede Mert'in en fazla yerine harf koyma hatası (n=4) yaptığı, sözcük ekleme, sözcükler arasında uygun boşluk bırakmama ve sözcüğün ya da hecenin pozisyon değiştirmesi sözcük atlama hatalarını ise hiç yapmadığı, toplamda 9 hata yaptığı belirlenmiştir. Sınıf ortalamasının yoğunlaştığı hata türlerinde Mert'in de hatalarının yoğunlaştığı, sınıf genelinde yapılmayan hataları Mert'in de yapmadığı görülmüştür. Bu yönüyle Mert'in yazma hata türlerinin akranları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Görsel 3.39'de Mert'in yazdığı metin sunulmuştur.



Görsel 3.39. Mert'in uygulama sonrasındaki doğru yazma değerlendirmesine ait yazı örneği

Uygulama öncesi ile karşılaştırıldığında hem Mert'in hem de sınıf ortalamasının yazma hata sayısının azaldığı görülmektedir. Sınıf ortalamasının hata sayısı 5,29'dan 1,55'e %70,69 oranında azalırken, Mert'in hata sayısı 45'ten 9'a %80 oranında azalmıştır. Grafik 3.4'te sınıf ortalaması ve Mert'in yazma hata sayısındaki azalma karşılaştırılmalı olarak gösterilmektedir. Bundan sonraki bölümde uygulama sonrası izleme sürecinde Mert'in Türkçe ders etkinliklerindeki durumuna ilişkin bulgular açıklanacaktır.



Grafik 3.4. Mert'in ve sınıf ortalamasının yazma hatalarındaki azalma oranı

3.3.3. Uygulama sonrası izleme sürecinde Mert'in Türkçe ders etkinliklerindeki durumuna ilişkin bulgular

Uygulamanın sonuna doğru yapılan 17.05.2018 tarihindeki son geçerlik toplantısında artık Mert'in okuma çalışmalarında araştırmacının yardımına ihtiyacı kalmadığı, yazma çalışmalarını ise akran desteğiyle sürdürmesi nedeniyle uygulamanın sonlandırılabilceği görüşülmüştür. Mert sınıf içi yardım almadığında Türkçe ders çalışmalarındaki durumunun anlaşılması için Mert'e sunulan sınıf içi yardımın sonlandırılarak gözlemlenmesi kararlaştırılmıştır. 29.09.2018 tarihinde gerçekleştirilen 2. Tez İzleme Kurulu Toplantısı'nda ise Mert'in ikinci sınıfta da gözlemlenmesi, uygulama sürecinde edindiği kazanımları ikinci sınıfta sürdürüp sürdürmediğinin gözlemlenmesi kararlaştırılmıştır. Araştırmacı 21.05.2018 – 08.06.2018 tarihleri

arasında birinci sınıf gözlemlerini tamamladıktan sonra Mert'in ikinci sınıfta Türkçe derslerindeki okuma ve yazma çalışmalarındaki durumunu anlayabilmek için 17.09.2018 – 26.09.2018 tarihleri arasında gözlemler yapmıştır. Bir geçerlik komitesi üyesi ikinci sınıfın başlangıcının birinci sınıfla benzer özellikler göstermesi nedeniyle gözlemlere daha ileri bir tarihte devam edilmesini önermiştir (Araştırmacı günlüğü, 25.09.2018). Uygulama sonrası izleme sürecine ilişkin gözlemler 13.11.2018 – 21.11.2018 tarihleri arasında sürdürülmüştür.

Araştırmacı uygulama sonrasında yapılan gözlemlerde herhangi bir müdahalede bulunmamış, sınıfın en arkasındaki dolap kenarında bir sandalyede gözlemlerini sürdürmüş, bu gözlemleri aynı zamanda kamera ile kayıt altına almıştır. Yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular “Okuma çalışmalarında yapılan gözlemlere ilişkin bulgular” ve “Yazma çalışmalarında yapılan gözlemlere ilişkin bulgular” başlıkları altında açıklanacaktır.

3.3.3.1. Okuma çalışmalarında yapılan gözlemlere ilişkin bulgular

Birinci sınıfın sonunda uygulama sonrası izleme sürecinde gerçekleştirilen gözlemlerde Mert'in paylaşımlı okuma çalışmalarında herhangi bir yardıma ihtiyaç duymadan okuma metinlerini bağımsız şekilde okuduğu görülmüştür. Yalnızca sıra kendisine geldiğinde Mehmet Öğretmen'in okuyacağı paragrafı göstermesi yeterli olmaktadır. Ayrıca Mert'in sıra kendisine gelene kadar herhangi bir yönerge sunulmadığı halde tekrarlı okuma çalışmasını sürdürdüğü de dikkat çekmektedir (Örneğin 25.05.2018, 2. Ders videosu, 04.06.2018, 5. Ders videosu). Örneğin ders kitabındaki “Nasıl Kitap Okuyacak” serbest metninin paylaşımlı okuma çalışması sırasında Mert birkaç kez çantasındaki malzemelerle ilgilense de daha sonra herhangi bir uyarı almadan okumaya geri dönmüş ve sıra kendisine gelene kadar metni yerinde okumuştur (25.05.2018, 2. Ders videosu).

İkinci sınıfın başında, eylül ayında, yapılan gözlemlerde Mert'in okuma çalışmalarında uygulama aşamasında edindiği alışkanlıkları sürdürdüğü görülmüştür. Yapılan gözlemlerde paylaşımlı okuma çalışmalarında sıra kendisine gelene kadar metni kendisi içinden okuduğu birçok kez görülmüştür (Örneğin 18.09.2018, 2. Ders videosu, 25.09.2018, 3. Ders videosu). Okuma sırası kendisine geldiğinde ise bir kez okuyacağı paragrafı yardım almadan bulduğu gözlemlenmiştir (18.09.2018, 2. Ders videosu). Diğer gözlemlerde ise sıra arkadaşından akran desteği aldığı, okuyacağı yeri

bulamadığında “Neredeyiz? Nereyi okuyacağız?” şeklinde sorduğu ve sıra arkadaşının da kitap üzerinde okunacak yeri gösterdiği görülmüştür. (Örneğin 19.09.2018, 3. Ders videosu, 24.09.2018, 2. Ders videosu, 26.09.2018, 2. Ders videosu).

Kasım ayında yapılan gözlemlerde ise paylaşımlı okuma çalışmaları sırasında Mert’in okuma takibi yapabildiği, sıra kendisine geldiğinde artık yardım almadan okuduğu, kendi okuma hatalarını fark edip kendisinin düzelttiği görülmüştür (Örneğin 16.11.2018, 2. Ders videosu, 19.11.2018, 3. Ders videosu). Ayrıca yapılan gözlemlerde Mert’in okuma çalışmalarında hem istekli hem de daha özgüvenli bir tavır gösterdiği gözlemlenmiştir. Örneğin bir paylaşımlı okuma çalışmasında Mert herhangi bir yardım almadan metni kendisi okumuştur. Ancak bir sözcüğü hatalı şekilde okumuştur. Sınıftaki bir öğrenci sözcüğü hatalı okuduğuna ilişkin bir uyarıda bulunduğu “Azıcık karıştırmış olabiliriz. Bazen hata yapabiliriz. Hem sen de karıştırıyorsun” şeklinde tepki göstermiştir (19.11.2018, 3. Ders videosu). Yapılan gözlemlerde Mert’in paylaşımlı okuma çalışmalarını artık yardım almadan bağımsız şekilde gerçekleştirebiliyor olmasının okuma çalışmalarına ilişkin motivasyonunu da arttırdığı şeklinde yorumlanabilir (Araştırmacı günlüğü, 20.11.2018). Mert’in yalnızca paylaşımlı okuma değil, bazı anlama çalışmalarını da bağımsız şekilde doğru şekilde gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir.

Kasım ayında yapılan gözlemlerde de Mert’in uygulama sürecinde edindiği alışkanlıkları sürdürüp sürdürmediği gözlemlenmiştir. Okuma çalışmalarına ilişkin yapılan gözlemlerde Mert’in artık paylaşımlı okuma çalışmalarında metni takip ettiği, sıra kendisine geldiğinde okumayı sürdürdüğü gözlemlenmiştir (Örneğin 19.11.2018, 2. Ders videosu, 21.11.2018, 3. Ders videosu). Ayrıca Mert’in anlama çalışmalarında da ilerleme kat ettiği gözlemlenmiştir. Örneğin 19.11.2018 tarihindeki 3. derste cümle ve görsel eşleme çalışması yapılmıştır. Yapılan gözlemde Mert’in bu etkinlikteki üç cümleyi de herhangi bir yardım almadan bağımsız şekilde doğru resimlerle eşlediği görülmüştür. Bu durum Mert’in akıcı okuma becerilerinin gelişmesi ile okuduğunu anlama becerilerinde de bir gelişim olduğu şeklinde yorumlanabilir (Saha notu, 19.11.2018).

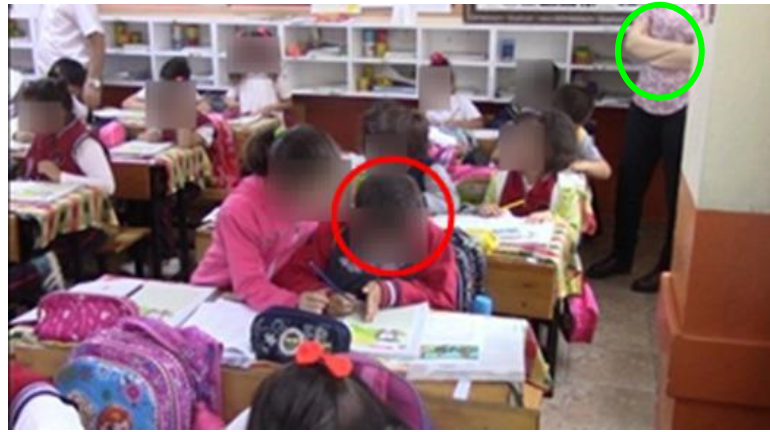
Mehmet Öğretmen hem Mert’in hem de Emre’nin ailelerinin yaz tatilinde çocukları ile ilgilendiğini, bol bol okuma yaptırması nedeniyle ikinci sınıfa okuma sorunu başlamadan geldiklerini, ancak diğer öğrencilerin özellikle okuma akıcılıklarının

haziran ayına kıyasla azaldığını ifade etmiştir. Mehmet Öğretmen bu konuyla ilgili şu dikkat çekici yorumu yapmıştır (Saha notu, 25.09.2018):

“Mert de Emre de şu anda okuma konusunda sınıftaki diğer çocuklardan daha iyiler. Aileye çocuğunuz geride deyince daha iyi ilgileniyor. Ama diğer çocukların aileleri öyle değil. Okuma yazmayı nasıl olsa öğrendiler diye bırakıyorlar. Ben hep diyorum. Normal eğitim aile boyu olmadığında geri kalıyor çocuklar. En çok da normal çocukların geride kalmasına üzülüyorum. Keşke aileleri onlarla da ilgilense bu çocukları gibi. Bizim en büyük sıkıntımız aileler aslında.”

3.3.3.2. Yazma çalışmalarında yapılan gözlemlere ilişkin bulgular

Uygulamanın tamamlanmasının ardından Mayıs ayında yapılan gözlemlerde Mert’in sıra arkadaşından yazma çalışmalarında destek almayı sürdürdüğü görülmüştür. Örneğin Türkçe Ders Kitabı’ndaki “İbni Sina” metninin 8. Etkinliği olan hatalı yazılmış cümlelerin doğru şekilde yazılması çalışması yapılmıştır. Mert önce ilk cümleyi kitapta sunulduğu gibi hatalı olarak aynı şekilde yazmıştır. Sıra arkadaşı ilk cümleyi tamamladıktan sonra Görsel 3.40’ta görüldüğü gibi Mert’in hatalı olarak yazdığı “Dedemin” sözcüğünü silmiş ve “d” sesini küçük harfle başlayarak yazması gerektiğini söyleyerek Mert yazısını tamamlayana kadar izlemiştir (01.06.2018, 1. Ders videosu). Araştırmacı yanında olmadığı halde Mert’in yazma çalışmasını tamamlamaya çalışması ve akranından destek alması oldukça olumlu bir gelişme olarak yorumlanabilir (Araştırmacı günlüğü, 05.06.2018).



Görsel 3.40. Mert’in akran desteğiyle yazma çalışmasını gerçekleştirmesi

İkinci sınıfa gelindiğinde Mert’in sınıfta gerçekleştirilen okuma çalışmalarında olduğu gibi, yazma çalışmalarına katılma ve sürdürme becerilerinde de gelişim gösterdiği görülmüştür. İkinci sınıfta yapılan gözlemlerde Mert’in akran desteği ile

yazma çalışmasını sürdürdüğü gözlemlenmiştir. Türkçe Ders Kitabı'ndaki yazma çalışmalarında önce öğretmen sınıfa etkinliğin nasıl yapılacağına dair bir açıklama yapıp, ardından öğrencilerden bu açıklamaya göre yazmaları yönergesini sunmaktadır. Mert metinle ilgili anlam soruları (Örneğin 25.09.2018, 3. Ders videosu), dilbilgisi (Örneğin 20.11.2018, 2. Ders videosu) gibi yazılı çalışmalarda öğretmeni dinliyor gibi gözükse de etkinliğe başlamadan önce bir süre bekleyip etrafını izlemektedir. Daha sonra özellikle yanındaki sıra arkadaşının kitabına bakarak, aynısını kendi kitabına kopyalayarak yazmaktadır.

Mert'in ikinci sınıfın başlangıcında yazma çalışmalarındaki davranışları ile ilgili en dikkat çekici noktalardan biri bağımsız şekilde gerçekleştirmekte güçlük çektiği çalışmaları yardım talep ederek veya arkadaşlarını takip ederek yapma gayretini göstermesi olmuştur (Araştırmacı günlüğü, 20.09.2018). Örneğin bir gözlemde Mert “kuluçka” sözcüğünün nasıl yazıldığını sormuş, ardından arkadaşının kitabına bakarak yazmıştır (19.09.2018, 3. Ders videosu). Başka bir derste ise sözlükten sözcüğün anlamına bakarak defterine yazma çalışması yapılırken arkasındaki arkadaşına sözlükten ilgili sözcüğü kendisi için bulmasını istemiş, arkadaşı sözlüğü bulduktan sonra defterine kopyalayarak yazmıştır (21.09.2018, 3. Ders videosu). İkinci sınıfın başlangıcında yapılan gözlemlerde Mert'in okuma çalışmalarında olduğu gibi yazma çalışmalarında da motivasyonunun yüksek olduğu görülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 24.09.2018). Örneğin sözlükten arkadaşısı sözcüğü bulduğunda yanındaki sıra arkadaşına heyecanla “Biz bulduk, bak!” diyerek sayfayı göstermiştir (19.09.2018, 3. Ders videosu).

Uygulama sonrası izleme sürecinde kasım ayında yapılan gözlemlerde ise Mert'in yazma çalışmalarını yine tamamlama çabasında olsa da daha fazla dersten kaçma davranışı gösterdiği görülmüştür. Eylül ayında yapılan gözlemlerde ders esnasında hiç tuvalete gitmezden, kasım ayında yapılan gözlemlerde özellikle yazma çalışmaları yapılan hemen her ders bir kez tuvalete gittiği, bazı dersler 10-15 dakika gibi uzun süre gelmediği görülmüştür (Örneğin 21.11.2018, 3. Ders videosu). Kasım ayında yapılan gözlemlerde okuma çalışmalarına daha ilgili olsa da yazma çalışmalarında motivasyonunun ve ilgisinin azaldığı görülmüştür. Ancak durum saptama süreci ile karşılaştırıldığında Mert'in diğer dersten kaçma davranışlarını (başını sıraya koyma, sınıfta dolaşma vs) göstermediğinin de özellikle altı çizilmelidir (Saha notu, 21.11.2018). Mehmet Öğretmen bu durumu Mert'in ailesinin yazın okumaya ağırlık

verdiğini ve bu sebeple okuma becerilerinde daha fazla kendine güvendiğini, yazma çalışmalarına ağırlık verilmediği için okumada olduğu kadar kendisine güvenmediği ve bu sebeple zamanla yazma çalışmalarından uzaklaştığı şeklinde yorumlamıştır (Araştırmacı günlüğü, 16.11.2018).

3.3.4. Uygulama sürecine ilişkin araştırmanın paydaşlarının görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmanın uygulama aşaması tamamlandıktan sonra Mehmet Öğretmen'in, Mert'in ve annesinin uygulama sürecine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bunun için araştırmanın üç katılımcısıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde önce katılımcıların uygulamaya ilişkin görüşleri, ardından araştırmacının araştırma sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri açıklanacaktır.

3.3.4.1. Sınıf öğretmenin uygulama süreciyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Uygulamanın tamamlanmasının ardından 24.12.2018 tarihinde Mehmet Öğretmen'le uygulama sürecine ilişkin görüşlerini almak üzere bir yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede Mehmet Öğretmen uygulama sürecine ilişkin görüşlerini detaylı şekilde açıklamıştır. Mehmet Öğretmen'le gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

3.3.4.1.1. Sınıf öğretmenin araştırma katılım amacına ilişkin bulgular

Mehmet Öğretmen araştırmaya kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği gerçek bir sınıf ortamında yaşanan durumların objektif şekilde alanyazına yansıtılmasını istediği için katılmayı kabul etme gerekçesini şu sözlerle açıklamıştır:

“Demek ki bazı uygulamalarda değişiklikler olacak. Kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda daha böyle bir somut bilgiye ulaşmış olacak çocuklar dedim. Yani pedagojik formasyon yapan, bu alanda eğitim gören öğrenciler, öğretmenler, öğretmen olmak isteyenler veya işte sizin gibi araştırma görevlileri, öğretim görevlileri somut bilgiye ulaşacak. Çünkü sanmıyorum bizim yaptığımız gibi uygulamayı herhalde Türkiye’de çok azdır ya da yoktur. Çünkü kolay kolay kimse kabul edeceğini düşünmüyorum. Bizde hep böyle hoca hanım. Kimse bizim yoğurdumuz ekşi demiyor. Hep bir üstünü kapatıyorlar. Bir yerde bir şey mi var, ateş yanıyor mu üstüne kül at. Ama üstündeki bir rüzgarla o kül ortadan kalkıyor, ateş har oluyor. Genelde böyle oluyor. Ben böyle olduğumu bildiğim için düşünüyorum... Yani öyle olmasın, benim yanlışlarım da gün yüzüne de çıksa önemli değil. Eğer ki ben faydam olabiliyorsa diye düşünerek yola çıktım zaten. En azından sizin elinizde bir bilgi toplandı.

Bir sınıf ortamının, uygulamaların kabaca bir bilgisi toplandı. Ben tereddüt etmeden kabul ettim.”

Mehmet Öğretmen araştırma sürecine katılımını “Benim yaptığım yanlışları ya da farklı yanlışları diğer öğretmenler de yapıyordur mutlaka. Bunun önüne geçmek için, öyle düşünerek yola çıktım aslında. İnan ki bir fedakârlık olduğunu düşünüyordum.” şeklinde özveride bulunduğu bir süreç olarak tanımlamaktadır.

3.3.4.1.2. Sınıf öğretmenin sınıfıta kamera bulunmasıyla ilgili görüşlerine ilişkin

bulgular

Mehmet Öğretmen araştırma süresince kamera çekimleri yapılmasına ilişkin görüşlerini de yansıtmıştır. Başlangıçta daha tedirgin olduğunu ancak zamanla sınıfta bir kamera bulunmasına alıştığını şu sözlerle açıklamıştır: “Bir süreden sonra zaten kamerayı fark etmiyorsun ki. Kamerayı işte düşürmeyin, düşürüp kırılmasın veya işte zarar görmesin gibisinden fark ediyorsun. Yoksa alışıyorsun zaten, normal rutin haline geliyor. Hiç fark etmez oluyorsun, normalleşiyor yani.”

3.3.4.1.3. Sınıf öğretmenin araştırmanın iş birliği ile yürütülmesine ilişkin görüşleri

Mehmet Öğretmen araştırma sürecinin başlangıcında herhangi bir beklentisi olmadığını, durum saptama sürecinin beklenenden daha uzun sürmesi nedeniyle yalnızca derslerin kayıt altına alınarak sürecin tamamlanacağını düşündüğünü ifade etmiştir. Uygulama sürecine geçildiğinde ise sürecin araştırmacı ile iş birliği halinde yürütülmesinden memnun olduğunu görüşme esnasında birkaç kez vurgulamıştır. Mehmet Öğretmen bu durumdan duyduğu memnuniyeti şu sözlerle ifade etmiştir:

“Burada sizin de etkiniz oldu yani. Birbirimizden devamlı olarak yararlandık ve uygulamalarımızla birlikte hareket ettik. İstişare içinde yaptık hocam. Bizim tecrübemiz var, sizin bilginiz var, güçlerimizi birleştirdik. Memnunum yani. En olumlu yanı buydu diyebilirim.”

Mehmet Öğretmen zaman zaman fikir ayrılıkları yaşansa da ortak noktada buluşlabildiğini “Bazen fikir ayrılığına düştüğümüz oldu. Siz fikrinizi söylediniz, ben fikrimi söyledim ama sonuçta bu konuda ne yapmamız gerektiğine, bir ortak karara vardık yani.” sözleri ile açıklamıştır. Mehmet Öğretmen bu fikir ayrılığını uygulama sürecinde araştırmacının sembol pekiştireçlerden tüm sınıfa yönelik yararlanmak isteyip, kendisinin sıcak bakmaması, yalnızca odak öğrenci ile sınırlandırarak yararlanılmasına izin vermesi üzerinden bir örnekle açıklamıştır:

“Mesela davranış değişikliği konusunda... Siz işte sadece Mert’e değil, tüm çocuklara yıldızlar verelim demiştiniz, hatırlıyor musunuz? Yıldız yapıştıralım. Ben de fikirlerimi söyledim mesela çünkü yıldız falan bir süre etkili oluyor kısa sürede etkili oluyor, bir süre sonra normalleşiyor çocuk hiç önemsememeye başlıyor yıldızı. Diğer sınıflarda da gördüm ben bir süre hoca hanım, hiç denetimsiz. Çocukların bazı şeyleri ortamda yavaş yavaş onlara anlatarak kavraması gerekiyor, davranışlarının değişmesi gerekiyor. En önemli davranış değişikliği yapacak kişi de aileler oluyor. Aileleri bulunmadıktan sonra bize aileler inanıp da çocuklarının üzerinde konuşarak etkili olmadıktan sonra... Çünkü aileler farklı davranıyor, farkında değiller.”

Mehmet Öğretmen Yonca Hanım’la bireysel görüşmelerinde süreci araştırmacı ile birlikte yürüttüğü hakkında bilgi verdiğini şu şekilde açıklamıştır:

“Ben Yonca Hanım’a hep diyorum. Bak Damla Hanım’la görüşüyoruz. O benden daha bu konuda bilgili. Hani benim tecrübem var ama o daha bilgili diyordum. Siz de şöyle şöyle yapın bak sınıfta biz böyle yapıyoruz diyordum. Tamam hocam diyorlardı.”

Araştırmacı her ne kadar sınıf içinde sunduğu yardımları Mert’e yoğunlaştırmış olsa da Mehmet Öğretmen diğer öğrencilerin bu durumun çok farkında olmadığını, kendisine bu konuda bir geri bildirimde bulunmadığını şu sözlerle açıklamıştır:

“Bence farkında değillerdi hocam. Çünkü devamlı Mert’i çekmiyordunuz, kamerayı ortaya çevirip sınıfı çekiyordunuz. Öyle olduğu için bence farkında değillerdi. Zaten bunu hissederlerdi o zaman da çocuklar. Elbette Mert’in biraz geride kaldığını, o yüzden yardımcı olduğunuzu mutlaka hissediyorlardır. Ama siz diğerleriyle de ilgileniyordunuz derslerde, teneffüslerde. Ben de hiçbir zaman Mert’i ayrı tutmadım. Hep birlik olarak şey yaptım. Çocuklar da ayırmadılar. Zaman zaman yardım etti gibi düşünmüşlerdir. Bana Damla Öğretmen Mert’e geliyor demediler hiç, böyle bir şey konuşmadık. Siz sınıfa gelince zaten hepsi sarılıyordu, seviyorlardı sizi.”

Mehmet Öğretmen diğer velilere araştırmacının sınıfta bulunma amacını çok daha genel kapsamda açıkladığını, odak öğrencilere sınıf içi yardım sunma amacıyla sınıfta bulunduğunu açıklamadığını ifade etmiştir. Aksi halde sınıfta bir ayırtırmaya sebep olabileceğini “Diğer velilere söyleseydim zaten onu çocuklara aksettirirlerdi, yani hissettirirlerdi” şeklinde açıklamıştır.

3.3.4.1.4. Sınıf öğretmenin uygulama süreciyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Mehmet Öğretmen okuma yazma becerilerini kazanmanın Mert için oldukça önemli olduğuna ilişkin görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

“Şimdi bu çocuk okuma yazmayı öğrenme mesela bir işe giremez. Tamam mesela uzun metinlerde bütünlük sağlamayabiliyor. Artık hayat cep telefonsuz devam etmiyor onu diyebilecek. Bir mesaj geldi mesela. Mesaj yazabilecek biri değil mi? Tabii ki değil. Bunu

yapacak çocuk ama okuma yazma olmasaydı bunlar olmazdı veya işe girdiğinde öbür taraftan... Ben babasına demiştim. O zaman senin çocuğun ben doktor olacağım veya kaymakam olacağını söylemiyorum. Ben de onu söyleyemem ki herkes biliyor onu olamayacağını ama bir okuma yazmayı çözmesi onun için çok çok önemli. Günlük hayatta kullanılacağı şeyler için okuma yazmayı öğrenmesi gerekiyordu.”

Yapılan görüşmede Mehmet Öğretmen Mert’in okuma yazma öğrenebileceğine her zaman inandığını şu şekilde açıklamıştır:

“Hiç umutsuzluğa kapılmadım. Bu yüzden ailesine hani çocuğunuz doktor olabilecek demiyordum. Mert’e inanıyorum dedim. Çünkü ufak tefek şeyleri de yapıyordu. Hayatıyla ilgili mantıklı cevaplar veriyordu. Hepten şeyi düşük olan çocuklar zaten çok saçma cevaplar veriyorlar. Mert öyle değil.”

Mehmet Öğretmen ilk dönem okuma yazma becerilerinde Mert’in akranlarından daha düşük bir performans gösterdiğini fark ettiğini, ancak okuma yazma derslerinde diğer öğrencilerin de yoğun yardıma ihtiyaç duyması nedeniyle Mert ile özel olarak ilgilenemediğini şu sözlerle açıklamıştır:

“Ben onun bazı şeyleri fark ettiğini anlamıştım hocam. Bazı şeyleri ufak ufak alıyordu ama özel ilgi istiyordu. Ben ona öğretmeye çalışıyordum elinden tutmaya çalışıyordum dikkat ettiyseniz daha fazla ilgiyi isteyince. Ama diğer çocukların da hakkı vardı. İlk bir buçuk ay Mert’le aslında pek fazla ilgilenemiyordum. Onunla ilgilenmek istemediğim için değil. İlk yaptığımız etkinlikler çok çok önemli olduğu için diğer öğrencilerin Mert’ten pek bir farkı yoktu aslında. Mert’in daha fazla ihtiyacı vardı ama.”

Birinci dönem okuma yazma öğrenme sürecinde kendisi gibi, ailesinin de yeterince destek olamadığını ve Mert’in öğrenebileceğine dair bir inancı olmadığını “Ailesini biliyorsunuz hiçbir umudu yoktu. Belki siz de şahit oldunuz bilmiyorum. Babasını çok zor ikna ettik. Adam okula gelmiyor. Zaten çocuk yeni doğmuş.” şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanında Mert’in birinci dönem okuma yazma becerilerini kazanmada yaşadığı bir güçlüğü birlikte yaşadığı aile büyükleri ile ebeveynlerinin davranışlarındaki tutarsızlıklar olduğunu vurgulamıştır.

3.3.4.1.5. Sınıf öğretmenin uygulamanın paydaşlara olan katkılarına ilişkin görüşleri

Mehmet Öğretmen yapılan görüşmede uygulamanın paydaşları olan Mert’e, diğer öğrencilere, kendisine ve Mert’in ailesine olan görüşlerini açıklamıştır. Bu görüşler ayrı başlıklar altında ele alınacaktır.

Uygulamanın Mert’e katkısıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Yapılan görüşmede Mehmet Öğretmen uygulama öncesinde Mert’in davranış problemleri olduğunu, ancak uygulamanın sonunda bu problemlerin azaldığını şu şekilde açıklamıştır: “İlk başta siz de görüyordunuz, duramıyordu, bir şey yapamıyordum. Davranış bozukluklarıyla geldi. Ama okuma yazmada ilerledikçe daha bir sakinleşti. Tamamen bitmedi bazı şeyler ama yine de biraz daha o sınıfta gezinmeleri falan bitti en azından”

Uygulama sırasında Mert’in sıra arkadaşında yapılan değişiklik kararının da Mert için olumlu olduğunu “Son zamanlarda mesela Ecrin’in yanına oturttuk. Mesela Ecrin de aynı Ela gibi böyle yazalım, şöyle yapalım dedi ve ona yardımcı oldu. Sıra arkadaşını değiştirmek kararımız da iyi geldi Mert’e.” şeklinde açıklamıştır.

Mert’in davranışlarındaki gelişiminin yanında karşılıklı iletişim kurarken önceki durumuna göre daha bağlama uygun şekilde konuştuğunu “Mesela ilk başlarda konuşmuyordu, arkadaşlarını güldürmek için cevap veriyordu, sonra daha da düşünerek, mantıklı bir şekilde cevap vermeye çalıştı. Yani o aslında bir davranış değişikliği Mert’te.” şeklinde dile getirmiştir.

Mehmet Öğretmen araştırmacının Mert üzerinde olumlu etkileri olduğuna da dikkat çekmiştir. Uygulama sürecinde araştırmacının “Aferin Mert, süper gidiyorsun!” gibi sözel pekiştireçlerinin Mert’in öğrenme motivasyonunu arttırdığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Mert bir de kendisini size ispatlamaya çalışıyordu, bunu bana da söylüyordu. Öğretmenim bakın Damla Öğretmen de diyor okuman nasıl gelişti diyor. İşte orada aferin Mert derken sizin desteğinizi almaya ihtiyaç duyuyordu. Çocuk tutunacak bir dal istiyor. O da siz oluyordunuz zaman zaman.”

Mehmet Öğretmen uygulama sürecinde araştırmacının Mert’in yanında bulunmasının yalnızca okuma yazma becerilerinin gelişimine katkı sunmadığı, Mert’in özgüvenini kazanmasında da etkili olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

“Mert siz sınıfta bulunduğunuzda biraz daha güven hissetmişti. Çünkü dikkat ediyorsanız kendine güveni yoktu. İlk başlarda zaten şunu fark ettim. Bir şey söylüyor konuyla alakalı hiç değil. Arkadaşları ona gülünce iyi bir şey yaptığını düşünerek başta böyle gelişti. Daha çok sormaya başlıyordu. İleriki zamanlarda ise onları güldürmek için daha çok yapmaya başladı bunu. O alışkanlık haline gelmişti. Daha sonra sizin konuşmanız oluyordu, bizim de oluyordu. Siz de zaman zaman yardımcı oldunuz. Sizinle derste bu sefer doğru cevaplar vermeye başlayınca, arkadaşları da gülmeyince kendine güveni arttı tabi.”

Mehmet Öğretmen Mert'teki gelişmelerin yalnızca uygulamadan değil, araştırmacının cinsiyeti ile ilgili olabileceğine ilişkin düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir de bayan olduğunuz için... Çocuklar bir bayana karşı daha rahat, biz erkekler için gerçeği biraz daha sert konuşuyoruz. Konuşmalarımız biraz daha yapar mısınız değil de biz onları kesiyoruz. Bakıyorum da diğer öğretmenlere falan. Yani çocuklar bayanlara karşı duygularını daha da rahat ifade edebiliyor. Mesela canımlı cicimli falan. Biz erkekler daha böyle şeylerden uzak duruyoruz.”

Uygulamanın diğer öğrencilere katkısıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Mehmet Öğretmen araştırmacının sınıftaki diğer öğrenciler üzerinde de olumlu etkisi olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

“Diğer öğrencilerde de var hocam. Sizin beğeninizi kazanmak çocuklar için önemli. Beğeninizi kazanmak, takdirini kazanmak, onun başını okşanmanız veya sırtını sıvazlamanız için çok önemli. Bunun için çaba gösteriyorlar ve davranışlarında da değişiklik oluyor hocam. Sınıfta basit bir aferin dediğinizde görüyorsunuz onların sevincini. Ya da onlar bir şey yaptıklarında siz kafanızı salladığınızda onlar buna bakıp olumlu yaptıklarını görüyorlar hocam. Sizin bakışınızda mesela Ceylan falan konuştuğunda sizin orda bakmanız onlara olumlu geliyordu.”

Öğrencilerin özellikle yazma çalışmalarında araştırmacıdan sözel pekiştireç almalarının çalışmaları daha nitelikli şekilde gerçekleştirmeleri yönünde motive ettiğini “Sizden aferin almayı seviyorlar. Bu sebeple zaman zaman kendilerini ispatlama, kendilerini öne çıkarma peşindeler. Herkes bir çaba içerisinde. Diğer sınıflara bakınca dikkat ediyorum, yazıları çok güzeldi çocukların. Bazı kötülerini de var ama çoğu iyi.” şeklinde açıklamıştır.

Araştırmacının yanında, derste kamerayla yapılan çekimlerin de öğrencilerin motivasyonunu olumlu anlamda etkilediğini “Öğretmenim biz kötü gözükmeyelim diyorlardı. Kameraya aldığınızı biliyorlar, orda kötü gözükmek istemiyorlar. Yazımızı görür sonra kötü gözükmesin diyorlar.” şeklinde dile getirmiştir.

Uygulamanın öğretmene katkısıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Mehmet Öğretmen araştırma sürecinin kendisi için de çeşitli katkıları olduğunu, süreç içinde araştırmacıya danıştığı konulara ve araştırmacıya ilişkin gözlemlerine dayanarak kendisinde de bazı değişiklikler yaptığını “Davranış değişikliği bile yaptım kendimde” şeklinde ifade etmiştir.

Birinci sınıfta diğer sınıflara kıyasla bireysel desteğe ihtiyaç duyan öğrenci sayısının daha fazla olduğu, elinden geldiğince öğrencilere ders esnasında yardımcı olmaya çalışsa da Mert gibi daha yoğun desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerle derste yeterince ilgilenme fırsatı bulamadığını şu şekilde açıklamıştır:

“Gayet faydalı oldu. Niye? Sizler bir yandan okutuyordunuz, ben bir yandan okutuyordum. Veya yazmada mesela zorlanan öğrenciler vardı, yeri geldiğinde dediğiniz gibi ben bir taraftan uğraşırken siz bir taraftan... Zaten ders 40 dakika her bir öğrenciye ancak bir dakika ayırabiliyorduk. Daha ne yapabiliirdik ki hocam işin gerçeği yetişemiyorduk. Siz de farkındaydınız.”

Yukarıda açıklandığı gibi bir öğretmenin ders esnasında ihtiyaç duyan tüm öğrencilerle birebir ilgilenme ve yardımcı olma fırsatının olmaması nedeniyle sınıfta ikinci bir öğretmen olmasının bu açığı kapatmaya yardımcı olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

“Çocuklara yardımcı olabiliyordunuz. İkinci bir yardımcı öğretmenin bulunması zaten çocuklar için büyük bir avantaj oluyor, çünkü yardımcı oluyorsunuz. Kalabalık sınıflarda özellikle yetişemiyoruz. Sınıflarımız hep kalabalık. Bunlar hep olumlu yanları. E okutma yapıyoruz, aynı şekilde yazma yapıyorduk, aynı şekilde etkinliklerde olsun. Devamlı sizlerden yardım alıyorduk.”

Mehmet Öğretmen yazma çalışmalarında araştırmacıdan gözlemlediği bazı davranışları kendisinin de uyguladığını ve bundan verim aldığını şu sözlerle açıklamıştır:

“Siz bazen dikte çalışmaları yapıyordunuz. Mesela size baktım siz kelime kelime söylüyorsunuz. Ben böyle değildim. Kelime grubu olarak söylüyordum. Mesela Ali okula diyordum ve onların arasına boşluk bırakıyordum. Baktım Ali yazdım durdum, demek orda boşluk var sonra okula bunu tek tek söylüyordum. Ben sizden öğrendim işin gerçeği.”

Yapılan görüşmede Mehmet Öğretmen araştırmacının alan bilgisinden yararlanma fırsatı bulduğunu şu şekilde açıklamıştır:

“Bazen size de sordum. Daha önce de konuştuk ama şimdi ilmi yönden bilimsel yönden daha araştırmasını yaptınız. Daha bilgilisiniz. Biz uygulamada kendi düşüncelerimize göre veya kendi bildiklerimize göre tecrübemize, bazı araştırmalarımıza göre yapıyoruz ama siz daha derinlere iniyoruz işin gerçeği hocam. Sizden yararlandık, iyi oldu.”

2. sınıfta yapılan gözlemler esnasında da Mehmet Öğretmen araştırma sürecinin kendisine olan katkılarını araştırmacı ile paylaşmıştır. Mehmet Öğretmen özellikle öğrencilerle daha yakın ilişki kurmaya başladığını şu sözlerle dile getirmiştir (Araştırmacı günlüğü, 16.11.2018)

“Onlarla oyun oynamalıyız. Hoş ben de oynuyorum ama onların devamlı yanında bulunmanıza baktım. Ben sizden sonra mesela gördüğüm özellikle dikkatimi çekti. Fark ettim ki biz öğretmenler odasına geçince çocuklar bize bir şeyler anlatmak istiyorlar. Ailelerinden üç beş kelime de olabilir. İyi yönde olabilir, kötü yönde olabilir. Siz teneffüse çıkmadığınız, sınıfta kaldığınız için baktım sizinle her şeyi paylaşıyorlar. Bu sene ben de pek çıkmıyorum. Gerçi dertleri bitmiyor ama en azından bir güven oluştu çocuklarla aramızda. Sözümü daha fazla dinlemeye başladılar.”

Mehmet Öğretmen araştırma sürecinin kendisine olan kazanımlarını diğer öğretmenlerle paylaştığını şu şekilde açıklamıştır:

“Kaynaştırma öğrencileriyle ilgili bazen düzenli toplantı yapmıyor. Öğrencisi olan öğretmenlere dedim istişare etmeniz lazım çocukla ilgili. Bilgiyi kendimize saklamamamız gerekiyor. Böyle böyle yapabilirsiniz. Damla Hanım’la ben öyle gördüm”

Araştırmanın tamamlanmasının ardından aynı okuldan bir öğretmen de araştırmacı ile Mehmet Öğretmen’in bu sözlerini destekler nitelikte bir paylaşımda bulunmuştur. Uygulama sonrasında okuldaki özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yapılan bir toplantıda Mehmet Öğretmen’in bu öğrenciler için kaynaştırma uygulamalarının çok önemli olduğunu, özel gereksinimli öğrencilerin kendi potansiyelleri doğrultusunda değerlendirilmesi gerektiği, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılandığında ilerleme kat edebileceklerini açıkladığı, sınıfta sunulan yardımlardan örnek verdiğini ve uygulamanın Mehmet Öğretmen üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu söylemiştir (Araştırmacı günlüğü, 03.12.2018).

Uygulamanın aileye katkısıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Mehmet Öğretmen uygulama sürecinin sonuna doğru Mert’in okuma ve yazma becerilerindeki performansındaki artışının ailesini mutlu ettiğini ve bu durumun onlarda olumlu etki oluşturduğunu “İlk başlarda Yonca Hanım böyle değildi. Biraz daha kendi kafasına göre davranıyordu. Artık bizim yaptıklarımızı görünce ve çocuktaki gelişimi fark edince kendisi de sonlara doğru değişmeye başladı.” sözleriyle açıklamıştır.

3.3.4.1.6. Sınıf öğretmenin uygulamanın olumsuz etkileriyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Yapılan görüşmede Mehmet Öğretmen genellikle araştırma sürecine dönük olumlu geribildirimlerde bulunsa da araştırma sürecinin bazı olumsuz etkileri olduğunu da ifade etmiştir. Bu olumsuz etkilerin daha çok çocukların davranışları üzerine olduğunu belirtmiştir. Mehmet Öğretmen araştırmacının sınıfta bulunduğu derslerde

sınıfta daha fazla uğultu olduğunu, diğer derslerde ise böyle bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Mehmet Öğretmen öğrencilerin kamera çekimi yapıldığı için öğrencilerin daha serbest davranmış olabileceğini “Bazen de öğretmenim bize sert davranamaz Damla Hoca kameraya aldığı için. Bu da olumsuz yönde etkiliyor yani, bu yönden de değişiklikler oluyor.” şeklinde açıklamıştır. Bir geçerlik komitesi bu durumu şu şekilde yorumlamıştır (Araştırmacı günlüğü, 10.10.2018):

“Bizim izlediğimiz derslerde öğretmen oldukça otoriterdi. Kayıtlarda bile sesini yükseltebiliyordu. Sen yokken muhtemelen daha fazla yapıyordu. Senin olduğun derslerde sesini her zaman istediği kadar yükseltmediği için böyle düşünüyor olabilir.”

Mehmet Öğretmen her ne kadar araştırmacı ile iş birliği kurmaktan memnuniyet duyduğunu dile getirse de sınıfta başka bir öğretmenin bulunmasının kendisinin zaman zaman denetlendiği duygusunu uyandırdığını, bu durumun öğrencilerin davranışlarına da yansıdığını şu sözlerle açıklamıştır:

“Yardım sırasında sizin sınıfta bir denetim gibi oldu aslında. Denetim olunca bazı çocuklarda da aslında bu denetlemede bazı davranış şeyleri oluştu. İşin gerçeğini söyleyeyim, davranış değişikliği oluştu. Her insanda tabi siz kendiniz alınmayın yani. Mutlaka diğer öğrencilerimde de oluyor sınıfa birisi geldiğinde. Bu aynen şeye benziyor. Sınıf zaten bir aile gibidir. Aile ortamında da eve bir misafir geldiğinde genelde çocuklar bir davranış değişikliğine ister istemez az buçuk giriyorlar. Bizim öğrencilerde de buna benzer değişiklikler davranışlar oluyordu. Ama bunlar normal zaten sizden kaynaklı değil. Genelde çocukların yaptığı bir şey. Genelde böyle.”

Araştırmacı bunun üzerine sınıfta kendisi bulunduğu zamanlarda öğrencilerin daha farklı davranıp davranmadığını sorduğunda ise bu durumun olağan olduğunu, büyük değişiklikler olmadığını şu sözlerle açıklamıştır:

“Bazı çocuklar davranışlarını ufak tefek değiştirebiliyorlardı, yani ortama göre değiştiriyordu aslında. İnsan yapısı da olabilir genellikle ama çocuklarda gözlemliyorum bunları. Mesela bizim yanımızda yani yalnız olduğunda biraz daha farklı davranıyor, içimizde olduğunda biraz daha farklı davranıyor. Veya teneffüste farklı davranıyor, sınıfa girince farklı davranıyor. Bunlar olabiliyor hoca hanım, normal olan şeyler.”

3.3.4.1.7. Sınıf öğretmenin uygulama yapılan çalışmalarla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Yapılan görüşmede Mehmet Öğretmen bundan sonraki sınıf içi yardım uygulamalarına ilişkin bazı önerilerde bulunmuştur. Bunlardan biri sınıftaki iki öğretmenin iş birliği ile çalışmasının önemi ile ilgilidir. Mehmet Öğretmen bunun önemini şu şekilde açıklamıştır:

“Mutlaka sık sık derse başlamadan önce istişare yapılması lazım ne yapılacaksa o gün. Bir gün önceden bir gün sonranın planı yapılması lazım ki çünkü ayrı ayrı uygulamalar çıkar hoca hanım, mutlaka birinin yaptığı farklı uygulama olabilir. Farklı uygulamaların olmaması gerekiyor.”

Mehmet Öğretmen’in bir başka önerisi ise sınıftaki çalışmaların önceden iki öğretmenin birlikte planlanması gerektiğini “Bir gün önceden bir gün sonranın planı yapılması lazım ki çünkü ayrı ayrı uygulamalar çıkar hoca hanım mutlaka birinin yaptığı farklı” şeklinde açıklamıştır. Ayrıca iş birliği sürecine ilişkin bir başka öneri ise öğretmenler arasındaki rol dağılımının dengeli olması gerektiğine ilişkin olmuştur:

“Çünkü farklılıklar çocuklar arasında hemen hissedilir ve öğretmenlere karşı uygulamaları farklı beğenen öğrenciler olabilir. Onlar da kendi arasında ayrılabilir. Bu ayrımı ortadan kaldırmak, mutlaka ortak karar almaları hani yapılacak uygulamaları biraz daha birinin eğer o şekildeyse birinin bir öğretmenin daha önüne çıkabilir, biri altta biri öne çıkabilir. Veya bir gün birinin önüne çıkabilir sırayla eğer bu yardımcı öğretmenlik sabahtan olan asıl usta öğretici biraz daha önde olabilir. Ama istişarelerin sık sık yapılması gerekir.”

Mehmet Öğretmen iki öğretmenin tutarlı davranışlar göstermesi gerektiğini, aksi durumda öğrencilerin davranışlarında sorunlar yaşanabileceğine ilişkin önerisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Uygulamalar fikir birliği içerisinde olmalı. Yoksa çocuklarda da gruplaşmalar oluşmaya başlar. Çünkü çocuklar bunu hemen hissederler. Ona göre davranmaya çalışırlar hangi çocuk, hangi öğretmen hoşuna gidiyorsa onun tarafını tutmaya başlar. Bu sınıfta ikilik oluşturur. Davranışları bozulur.”

Mehmet Öğretmen öğretmenler arasındaki tutarsızlığın çocuklarda davranış sorunlarına sebep olabileceğini şu şekilde açıklamıştır:

“Mesela çocuklara davranış konusunda ortak kararlar vermeleri lazım. Birinin beğendiğini öbürü beğenmiyor, birinin davranışını öbürü yanlış davranışına öbürü normal karşılıyorsa o zaman çocuklarda davranış değişikliği olmaz. Bunların ortak olması gerekiyor. Hep istişare içinde birlik içinde olmaları etkinlikleri uygularken hep birlikte uygulamaları gerekiyor, ortak yapmaları gerekiyor ikisinin.”

Mehmet Öğretmen iki öğretmenin bulunduğu bir sınıfta fikir ayrılıklarının olabileceğini ancak bu durumun öğrencilere hissettirilmemesi gerektiğine ilişkin önerisini ise şu şekilde belirtmiştir:

“Yani mutlaka ayrı fikirler olacak hocam. İnsan hiçbir zaman aynı şekilde düşünemez. İkiz de olsa, ne olursa olsun hiçbir zaman bu olmaz. Ama çocukların önünde bunları hissettirdiğin zaman çocuklar bunu algılama şeyleri daha açık, özellikle duygusal olarak açık. Duygular yönünden çok daha iyi hiss ediyorlar. Bu sefer çocuklar ona göre davranmaya çalışırlar ki ikilik oluşur sınıfta diye düşünüyorum. Fikir birliği çok önemli

oluyor, yani davranışları kavratmada yapılan o hareketler çok önemli oluyor, yani mutlaka sık sık istişare içinde olmaları.”

Mehmet Öğretmen birlikte öğretim uygulamalarının en fazla birinci sınıfta gerekli olduğuna ilişkin görüşünü ve gerekçelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Özellikle şimdi birinci sınıfta çok daha gerekli. Çünkü çocuklar özellikle birinci sınıfta çok çok ihtiyaç duyuyorlar. Her çocuk öğretmeni yanında olsun istiyor, elinden tutsun istiyor, ona göstersin istiyor bizzat. Hani büyünce biraz daha çocuğun özgüveni gelişiyor. Becerileri bazı kendi kendine yapma şeyleri geliştirdiği için biraz daha ihtiyacı azalabilir. Ama birinci, ikinci sınıfta daha önemli olduğunu düşünüyorum. Yardımcı öğretmenin, özellikle birinci ve ikinci sınıfta olmasını isterim. Ben bu sene kan ter içinde kalıyordum hep, siz de görüyorsunuz. Yani kolay değil şimdi. Hiç oturmuyorsun, hiç şey yapmıyorsun, koşuyorsun ama yine yetişemiyorsun. Yetişemedikçe sen de üzülüyorsun, çocukların hepsine yetişmek istiyorsun. Yani burada yardımcı öğretmen olsa çok daha işimiz kolay olur ve daha da iyi olur. Özellikle o yazma becerilerini geliştirirken çok daha güzel bir yazı... Mesela Avrupa da yazı biçimi çok daha güzel biliyoruz bir sefer belki de yardımcı öğretmenlikte büyük ihtimal hepsine yetişebiliyorlar.”

Görüşmede Mehmet Öğretmen sınıfında bir daha bu şekilde bir çalışma yapılması durumunda kabul edeceğini ve sınıfta ikinci bir öğretmenin olmasına sıcak baktığını dile getirmiştir. Ancak diğer öğretmenlerin sınıflarında böyle bir uygulama yapılmasını kabul etmeyebileceğine ilişkin düşüncesini şu sözlerle açıklamıştır:

“Hepsi için bir şey diyemem ama çoğunluğa vurunca istemezler gibi. Çünkü bizde biraz daha öğretmenler kendi eserleri olsun istiyorlar. Ego ile ilgili hoca hanım. Ama tabi bu benim önyargım da olabilir öğretmenlere, bilemiyorum. Ama ben kendim isterim.”

Ayrıca sınıfta ikinci bir öğretmenin bulunmasının gerekli olduğunu ancak bu uygulamanın devlete önemli bir bütçe yükü oluşturacağı için hayata geçirilip geçirilmeyeceğinden emin olmadığını “Aslında iyi olur, kalabalık sınıflarda olması lazım. Ama devletimiz bütçe olarak da kaldıramaz herhalde, onu bilmiyorum” şeklinde ifade etmiştir.

3.3.4.2. Mert’in uygulama süreciyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

12.07.2018 tarihinde Mert’le yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme yaklaşık 6 dakika sürmüştür. Görüşmede Mert kendisine yöneltilen soruların bir kısmına kısa yanıtlar vermiş, bazı sorulara ise bağlama uygun yanıtlar vermemiştir. Bu sebeple yapılan görüşmede uygulama sürecine dair araştırma bulgusu olarak kabul edilebilecek sınırlı düzeyde veri elde edilmiştir. Aşağıda bu verilerden elde edilen bulgular açıklanmıştır.

Mert, araştırmacının Türkçe derslerinde yanında olmasından güven duyduğunu “Yani nasıl desem, böyle bana çok güven veriyor. Daha başarılı oluyorum” şeklinde dile getirmiştir. Mert’in daha başarılı hissetmesinin araştırmacının derste sunduğu desteğin yanında, uygulama sürecinde öğretmenin zaman içinde Mert’e olan tutumunu değiştirerek daha ılımlı hale gelmesi ve Mert’i daha fazla pekiştirmesinin de etkili olduğu düşünülmektedir (Araştırmacı günlüğü, 12.07.2018). Mert bunun yanında araştırmacının yanında olmasından hoşlandığını da ifade etmiştir. Mert uygulama sürecine dair en fazla sembol pekiştireç almaktan hoşlandığını “ok eğlenceli geçti ğretmenim. Ders çalışmak gibi düşünürsek böyle... Yani hani yıldız felan veriyorsun ya bana, baya iyi” şeklinde açıklamıştır.

Mert’e uygulama sürecine dair hoşlanmadığı konular sorulduğunda önce yanıt verememiş “Bilmem” demiştir. Araştırmacı bu soruyu uygulamada yapılanlardan birkaç örnek vererek tekrar yönelttiğinde “Yani ğretmenim arada sınıfta ders dinlenirken yani arada bir bulamadığım cevaplar, gelmiyor aklıma” şeklinde bir cevap vermiştir. Mert’in bu yanıtı araştırmacının dönem sonunda desteklerini keştiği ve izlemeye geçtiği zamanla ilgili olduğu düşünülebilir. Mert araştırmacının destek sunduğu uygulama aşamasına dönük olumsuz bir geri bildirimde bulunmamıştır.

Mert’e Türkçe dersi dışındaki diğer derslerde zorlanıp zorlanmadığı sorulduğunda “Yok, hayır. Çok fazla zorlanmıyorum da azıcık yani bazı sorularda kafam karışıyor.” şeklinde yanıt vermiştir. Mert ayrıca diğer derslerde zorlandığı zamanlarda destek veya yardım almadığını ifade etmiştir. Mert’in burada yardım almadığı şeklinde ifade ettiği durumun araştırmacının Türkçe derslerinde sunduğu yoğunlukta bir yardım alamamasıyla ilgili olduğu, öğretmeninden ve sıra arkadaşından sınırlı düzeyde olsa da yardım aldığı düşünülebilir.

3.3.4.3. Mert’in annesi Yonca Hanım’ın uygulama süreciyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

12.07.2018 tarihinde Mert’in annesi Yonca Hanım’la da bir yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede Mert’in uygulama sonrasındaki gelişimi ve bu sürece dair görüş ve deneyimleri öğrenilmeye çalışılmıştır.

Yonca Hanım herhangi bir uygulamanın gerçekleştirilmediği ilk dönem ev ödevlerinde oldukça zorlu bir süreç geçirdiklerini şu şekilde ifade etmiştir:

“İnkâr edemem yani çok zordu. Çok zor bir çocuktı. İki harfi bir okutamıyorduk yani hani a-k, ak diye vurduramıyordum. Hani kendi açımdan zorlandım. Yetiştiremedim, yetemedim. Kardeşi tam o döneme denk geldiği için daha da yıpratmıştı beni.”

Yonca Hanım ilk dönem yaşadığı zorlu sürecin kendisi için yıpratıcı olduğunu ayrıca “Ben hatta bir ara ağlıyordum sökemeyecek diye. Maalesef çok morali bozulmuştu okutmayı öğretemeyeceğim diye.” sözleriyle açıklamıştır.

Uygulama sürecinin sonunda Mert’in okuma yazma öğrendiğini “İşte hocamızın falan desteğiyle sağ olsun, sizin de çok emekleriniz var illaki sınıf içinde. Yani ikinci dönem tamamiyle okumayı söktü” şeklinde ifade etmiştir.

Yonca Hanım birinci sınıfın başlangıcında Mert’in okuma yazmayı öğreneceğine inanmadığını, evde yeterince ilgilenemediğini ve sınıfta araştırmacıdan aldığı desteğin Mert’in ilerlemesinde önemli bir yere sahip olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

“Sizin desteğiniz olmasa ben o birinci sınıfta okumayı belki de söktüremeyecektim. Yani kendi açımdan çünkü çok aşırı zorlandım. Normal anaokulu yaşında gidince geri gördüler. Bir yıl daha ertelendi. Ama yine de birinci sınıf onun için çok zor bir süreç geldi. Çünkü normal anaokulunda eğlenmeyle... O dönem çok onu zorladı. Ve üstüne maalesef kardeşi denk gelince daha da kıskançlıklarla birlikte zorlandı. O yüzden ben evde çok şeye yetemedim. Ki okulunda olmasaydınız belki ben birinci sınıfta okumayı, yazmayı sökeceğine inanmıyordum yani.”

Yonca Hanım Mert’in uygulama sürecinde aldığı destek hakkında evde bahsetmediğini “Hani okulda öğretmenlerinle yapıyorsun... İşte öğretmenlerimle birlikte dersimi yapıyorum ama o kadar. Hani detay vermek istemiyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Her ne kadar Mert Yonca Hanım’a sınıfta yapılanlardan bahsetmese de Mert’te ikinci dönem olumlu değişimleri kendisinin de fark ettiğini belirtmiştir. Uygulama sürecinde ev ödevlerini yaparken kendisine çok daha az olumsuz tepki gösterdiğini, davranış problemlerinin azaldığını şu sözlerle açıklamıştır:

“İlk dönemde hiçbir şey yapamadığını arkadaşlarının baya ilerde gittiğini gördüğü için biraz onun aşırı hırçınlığı vardı gibi geliyor bana. O tepkisi tamamiyle gitmedi ama yarıya indi diyebilirim. İkinci dönem de bir tık bazı şeyleri çözmeye başlayınca harfleri tanımak olsun, yazabilmek olsun o zaman hırçınlığı biraz azaldı. Ben ona yoruyorum yani evdeki hareketlerini.”

Yonca Hanım Mert’in davranış problemlerinin zamanla diğer çocuklarla benzer düzeye geldiğini “Bir tık harfleri çözmek olsun, bir şeyleri kavramak olsun... Onu biraz daha rahatlattığı için tepkisi bir tık normal çocuklar gibi işte ödev yapma

psikolojisinde.” şeklinde ifade etmiştir. Yonca Hanım Mert’in okuma yazma çalışmalarında gördüğü gelişmeleri ise şu sözlerle açıklamıştır:

“Öbür türlü hani ilk baştaki iki harfi vurdurmak için çabaladığım o mücadelem yoktu. Kendine biraz daha güveniyor artık. İşte hani harfleri tanıyor, biliyor, söyleyebiliyor. İşte daha iyi yazabiliyor. Hani birleştirirken kelimeleri tek tek okuyup ama peş peşe getirmekte zorlanıyordu bir ara sadece.”

Ayrıca Mert’in okuma hızının arttığına dair memnuniyetini “Allah biliyor yani çok memnunum. Her şey çok güzel toparlandı, çok daha hızlı okuyor” şeklinde açıklamıştır. Yonca Hanım Mert’in birinci sınıfın sonuna doğru Mert’in öğrenme kayıplarının azalarak akranlarının seviyesine yaklaştığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Hani çok iyiydi, yani sonrasında da gelişen süreçten çok memnun kaldım. Mesela yaşlıları birinci sınıfta her şeyi çok iyi öğrenmiş olabilir ama yetişti onlara, toparladı. Okuma-yazma olsun, matematiksel konularda evet bir tık gerideyiz. Ama topladı, hani yarım dönem geriden geliyoruz diyeyim biz. Bir sene değil de yarım dönem kaybımız var sadece.”

Yonca Hanım Mert’in sınıfta destek almasının Mert’in onay ihtiyacını karşıladığını “Mert hani hep bir onay halinde, hep bir bunu bu söylesin. Yazım modunda, yani kelimeyi biliyorsa da evet bu doğrudur güvencesi yok. Sınıfta siz hep yanında olduğunuz için sizden o güvenceyi aldı büyük ihtimalle.” şeklinde ifade etmiştir. Yonca Hanım’ın bu söylemi Mert’in araştırmacının yanında kendini güvende hissettiğini belirtmesiyle de paralellik göstermektedir.

3.3.4.4. Araştırmacının araştırma süreciyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Bu bölümde uygulama sürecine ilişkin sınıf öğretmeni, Mert ve Mert’in annesiyle birlikte, araştırmanın bir diğer paydaşı olan araştırmacının da görüşlerine yer verilecektir. Araştırmacı veriler elde edilirken ve verilerin elde edilmesinin ardından araştırma süreci ile ilgili düşüncelerini günlüğüne yansıtmıştır. Araştırmacının yansıttığı görüşleri araştırma sürecinde yaşanan güçlükler ve araştırma sürecinin araştırmacıya olan kazanımları olmak üzere iki başlık altında açıklanacaktır.

3.3.4.4.1. Araştırma sürecinin güçlüklerine ilişkin bulgular

Araştırmacı araştırma süreci boyunca çeşitli güçlüklerle karşılaşmıştır. Yaşanan güçlüklerden biri durum saptama sürecinin uzun sürmesinin getirdiği belirsizlik olmuştur. Araştırma sürecinin ilk planlama aşamasında durum saptama sürecinin bir ay sürmesi, ardından uygulamaya geçilmesi planlanmıştır. Ancak ilk belirlenen odak öğrencinin beklenmedik şekilde okuma yazmayı öğrenmesi ile süreç başlangıçta

planlanandan farklı bir hal almıştır. Araştırmacı durum saptama aşaması sürerken, ilk odak öğrenciye yönelik sınıfta ne tür uygulamalar yapabileceğine ilişkin etkinlik örnekleri ve bazı materyaller hazırlamaya başlamıştır. Ancak odak öğrencinin değişmesi ve uygulamanın ikinci dönem başlaması ile bu hazırlıklarını sınıfta gerçekleştirememiştir. Araştırmacı odak öğrenci değişse de ilk dönem boyunca her an uygulamaya geçilebilecekmiş gibi hazırlıklarını sürdürmüştür. İkinci döneme gelindiğinde, Okuma Yazma dersinin yerini Türkçe dersinin alması ile birlikte araştırmacının hazırladığı bu etkinlik ve materyaller Türkçe dersine uygun olmadığı için kullanılamamıştır. Araştırmacı süreç içinde zaman zaman yolunu kaybettiğini, nasıl bir yol izlemesi gerektiği konusunda çözüm üretemediğini hissetmiştir (Araştırmacı günlüğü, 23.11.2017). Araştırmacı Mert'in sınıf içi yardıma duyduğu gereksinimi objektif şekilde belirleyebilmek için ikinci dönem bir ay daha uygulamaya geçmeden gözlemlerini sürdürmüştür. Bu süreçte Mehmet Öğretmen'den haftada iki gün okul çıkışlarında aldığı bireysel destek eğitimin Mert'in okuma yazma becerilerini geliştirme ve sınıf içi yardıma ihtiyaç duymama ihtimali araştırmacıyı uygulama aşamasına geçememe ihtimaline karşı oldukça korkutmuştur. Bu duruma ilişkin düşüncesini “Artık uygulamaya geçebilecek miyim acaba, ne dersin sevgili günlük ☺” şeklinde yansıtmıştır. (Araştırmacı günlüğü, 12.02.2018). Bir ayın sonunda Mehmet Öğretmen'in Mert'in Türkçe derslerinde birebir desteğe ihtiyacı olduğunu söylemesi ve sınıfta yapılan gözlemlerin de bunu göstermesini “Mert'in aldığı bireysel destek eğitime rağmen hala sınıfın gerisinde olmasına neredeyse sevineceğim. Sonunda uygulamaya geçebileceğim şükür” şeklinde yorumlamıştır (Araştırmacı günlüğü, 01.03.2018).

Araştırmacının yaşadığı bir başka güçlük ise araştırmacının neredeyse aralıksız şekilde hem uygulamayı hem de diğer görevlerini birlikte sürdürmesi olmuştur. Uygulama sürecine geçildiğinde araştırmacı sınıf içi yardımları Mert ağırlıklı şekilde sürdürmüştür. Ancak Mert'in etiketlenmemesi için ders dışında uygulanabilecek farklı çözümler geliştirilmeye çalışılmıştır. Bunlardan biri araştırmacının teneffüs saatlerinde öğrencilerin daha önce okudukları kitapları anlatma sorumluluğunu araştırmacının alması olmuştur. Ayrıca araştırmacı teneffüslerde fırsat bulduğu zamanlarda diğer öğrencilerle sohbet etmiş, öğrencilerin oyunlarına katılmıştır. Bu durum Mert'in sınıfta etiketlenmesini engellemiş ve tüm öğrencilerin araştırmacıyı öğretmenleri olarak benimsemesini sağlamış olsa da uygulamanın haftanın beş günü ve günde yaklaşık üç ders sürmesi ve dinlenme aralarında da diğer öğrencilerle ilgilenmesi araştırmacı için

oldukça yorucu olmuştur. Araştırmacının zorlandığı bir başka konu ise araştırmanın bu yoğunluğuna ek olarak öğle aralarında ve uygulamanın bitiminde fakültedeki idari görevlerini ve haftada iki gün en az altışar saat lisans dersleri ve bu derslerin sorumluluklarını yerine getirmeye çalışması olmuştur. Araştırmanın yukarıda bahsedilen sorumlulukları, araştırmacının çalıştığı fakültedeki görevinin getirdiği sorumlulukların yoğunluğunun yanında araştırmacının olması gerekenden fazla titiz davranmaya çalışması ve sorumlulukları arasında bir denge kurmada yaşadığı güçlük, araştırmacıyı hem fiziksel hem de psikolojik olarak oldukça zorlamıştır.

Araştırmacının yaşadığı bir diğer güçlük seçilen sınıf içi yardım modelinin araştırmacıya kısıtlı bir hareket imkânı sunması nedeniyle uygulamanın ilk planlama aşamasında beklediği gibi geçmemesinin getirdiği hayal kırıklığıdır. Araştırmacı araştırmaya başlamadan önce sınıfta daha renkli çalışmalar ve farklı etkinlikler yapmayı ve bu etkinlikleri yalnızca odak öğrenciye değil, tüm öğrencilere sunmayı planlamıştır. Ancak sınıf içi yardımın bir öğretmen bir yardımcı birlikte öğretim modeli ile sunulması, mevcut Türkçe ders akışının değiştirilmemesi ve bu ders akışı içinde çoğunlukla Mert’e yardım sunulması araştırmacıda yaptığı çalışmanın sıradan olduğu fikrini oluşturmuştur. Araştırmacı bu konudaki düşüncesini şu şekilde yansıtmıştır (Araştırmacı günlüğü, 15.06.2018):

“Sanki tüm dönem sınıfa geldim, Mert’e derslerde yardımcı oldum gittim. Arada da işte süreçte çıkan pürüzleri düzelttim, o kadar. Tabi Mert’te çok güzel gelişmeler var. Öğretmen de annesi de oldukça memnunar. Dönem başında sürekli dersten kaçan Mert gitti, yerine minik yardımlarla ders etkinliklerini sürdüren bir Mert geldi. Böyle gelişmeler olsa da ben süreçte o kadar farklı ve büyük dokunuşlar yapmadım sonuçta. Sadece derslerde sürekli yanındaydım, ihtiyaç duyduğu yardımları sundum, uygulama sürecini etkileyen diğer etmenlere bazı çözümler ürettim o kadar. Diğer bazı eylem araştırması tezlerindeki gibi haftalık farklı uygulamalar vs. geliştirme fırsatı benim çalışmamda yoktu ne yazık ki. Sınıfta sunduğum yardım şeklini sürekli nasıl değiştirebilirdim ki? Uygulamanın üçüncü haftasında zaten bir düzene oturttuk. Uzun süre de o rutinde fazla değişiklik yapılmasına gerek kalmadan sürdü. Araştırmayı zenginleştirmek adına, sunduğum yardımların bir kısmı işe yaramasaydı da her hafta farklı çözümler, yeni yollar geliştireydik diye düşünürken buluyorum bazen kendimi. Benim çalışmamda ise bir döngü bazen 1,5 ay sürdü. Her ne kadar ülkemizde sınıf içi yardım fazla uygulanmasa da yine de yaptığının çok da orijinal bir tarafı yok bence. Keşke kendi hazırladığım bir program üzerinden uygulama sürecini yürütme fırsatım olabilseydi. Ya da Türkçe ders akışında değişiklikler yapabilseydik. Bir doktora tez çalışması için fazla sıradan oldu gibi geliyor. Süreç bu noktaya getirdi elbette ama hiç böyle hayal etmemiştim. Daha fazlasını ve farklısını yapabilmeyi umardım.”

3.3.4.4.2. Araştırma sürecinin araştırmacıya olan kazanımlarına ilişkin bulgular

Araştırma sürecinde çeşitli güçlükler yaşanmış olsa da araştırmacıya farklı kazanımları da olmuştur. Bunlardan biri araştırmacının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin daha gerçekçi bir bakış açısı geliştirmesine yönelik katkısıdır. Araştırmacı gözlemlere başlamadan önce kaynaştırma uygulamalarında yaşanan güçlüklerin farkında olsa da bazı güçlüklerin öğretmenlerin bu öğrencilere daha ilgisiz davranmalarından kaynaklı olduğuna ilişkin bir düşünceye sahiptir. Ancak araştırma sürecinde Mehmet Öğretmen'in hem Mert hem de Emre'ye olan yaklaşımı ve ders esnasında yardımcı olmaya çalışması araştırmacının bu düşüncesini değiştirmesinde etkili olmuştur (Araştırmacı günlüğü, 09.01.2018). Ayrıca Mehmet Öğretmen'in sınıftaki sorumluluklarının yoğunluğu da araştırmacıda kaynaştırma uygulamaları ile ilgili sorunların ele alınırken yalnızca öğretimsel düzenleme ve uyarlamaların değil, aynı zamanda kaynaştırmanın en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin diğer sorumluluklarının ağırlıklarının da göz önünde bulundurulması gerektiğini öğrenmiştir (Araştırmacı günlüğü 21.10.2017, 19.04.2018). Araştırmacının bu süreçte öğrendiği bir başka konu ise kaynaştırma uygulamalarının ortak temel ilkeleri olsa da her sınıf düzeyinde ve derste benzer şekilde uygulanamayabileceği, kaynaştırma uygulamalarının sınıf ve yaş düzeyi ile ders içeriğinin göz önünde bulundurulmasının oldukça önemli olduğunu da öğrenme fırsatı bulmuştur (Araştırmacı günlüğü, 15.06.2018).

Araştırma sürecinin bir başka katkısı ise araştırmacının yürütmüş olduğu Özel Eğitimde Okuma-Yazma Öğretimi ile Özel Eğitimde Türkçe Eğitimi lisans derslerinin içeriklerinin geliştirmesi yönünde olmuştur. Araştırmacı araştırma sürecinde Okuma Yazma ve Türkçe derslerindeki gözlem ve deneyimlerini derslerde lisans öğrencileriyle paylaşarak ders içeriğini gerçek sınıf ortamından sunulan örneklerle zenginleştirme fırsatı bulmuştur (Araştırmacı günlüğü, 30.10.2019). Bu dersleri alan mezunlardan zaman zaman derste sunulan örneklerin ve çözüm önerilerinin mesleki gelişimlerine katkı sunduğu yönünde geri bildirim de alınmaktadır (Örneğin araştırmacı günlüğü 19.10.2019, 04.02.2021, 24.11.2022).

Araştırmanın bir diğer katkısı ise araştırmacıya kendi çalışma konusunun yanında farklı araştırma fikirleri edinmesini ve yeni araştırma alanlarını keşfetmesini sağlamasıdır. Araştırmacı yaptığı gözlemler ve karşılaştığı durumlardan hem birlikte öğretim hem okuma yazma öğretimi hem de kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ileride

gerçekleştirmek üzere birçok yeni araştırma fikri üretmiştir (Örneğin araştırmacı günlüğü 29.09.2017, 16.12.2017, 07.04.2018). Bu araştırma fikirlerinden biri araştırmacının araştırma konusunun dışında, çalışmayı yürüttüğü okuldaki bir otizmli öğrenciye ilişkin oluşmuştur. Bu öğrenci zaman zaman öğretmenler odasına gelip, araştırmacının bilgisayarıyla ilgilenmiş, araştırmacının video kaydına aldığı dersleri bilgisayarda ilgili klasöre başarıyla yüklediğini gözlemlenmiştir (Araştırmacı günlüğü 10.10.2017). Sınıf öğretmeni öğrencinin teknolojiye yüksek bir ilgisi olduğunu, kendisinin ise bu düzeyde bir ilgisi olmadığı için destek eğitim saatlerinde yalnızca PowerPoint sunusu hazırlattığını dile getirmiştir. Bunun üzerine araştırmacının zihninde bu öğrenciyi yaşadığı ilçedeki sınırlı imkanların becerilerini geliştirme konusundaki dezavantajını azaltmak ve ilgisi doğrultusunda yönlendirebilmek için yazılım/kodlama öğretme fikri oluşmuştur (Araştırmacı günlüğü, 22.10.2017). Tez çalışmasının veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından araştırmacı aynı bölümde görev yapan bir öğretim üyesi ile bu öğrenciye code.org üzerinde blok kodlama becerisinin öğretimini gerçekleştirmiştir. Bu çalışma ile araştırmacı STEM alanına yönelik bir araştırma ilgisi geliştirmiş, ileride bu alana da yönelerek çeşitli araştırmalar yürütmeyi planlamaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde önce araştırmanın uygulamasının tamamlanmasının ardından ulaşılan bulguların bir özeti “Sonuç” başlığı altında sunulmuş, daha sonra araştırma sürecinde elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılarak “Tartışma” başlığı altında yorumlanmış ve son olarak uygulamaya ve ilerideki araştırmalara dönük öneriler “Öneriler” başlığında sunulmuştur.

4.1. Sonuç

Bu araştırmanın uygulama sürecinde araştırmanın odak öğrencisi olan hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir birinci sınıf öğrencisine Türkçe derslerindeki okuma yazma çalışmalarında sınıf içi yardım sunulmuştur. Araştırmanın uygulama sürecinde okuma yazma çalışmalarında sunulan sınıf içi yardım uygulamalarında karşılaşılan sorunlara yönelik eylemler gerçekleştirilerek sürece ilişkin iyileştirmeler yapılmıştır. Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından odak öğrencinin okuma yazma becerilerindeki gelişimi hem durum saptama sürecindeki kendi performans düzeyi hem de sınıftaki diğer öğrencilerin performans düzeyleriyle karşılaştırılmıştır. Buna göre odak öğrencinin uygulama öncesi ile karşılaştırıldığında hem okuma hem yazma performansında artış olduğu görülmüştür. Ayrıca uygulama sonrasında odak öğrencinin Türkçe ders etkinliklerini bağımsız veya akran desteğiyle sürdürebildiği gözlemlenmiştir. Bunun yanında odak öğrenci uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından yapılan görüşmede uygulama süresince Türkçe derslerinde araştırmacıdan sınıf içi yardım almaktan memnun olduğunu ifade etmiştir.

Odak öğrencinin okuma yazma becerilerinin gelişiminin yanında araştırmanın sınıf öğretmeninin kaynaştırma uygulamalarına, odak öğrencinin annesinin ise odak öğrencinin akademik gelişimiyle ilgili olumlu bir görüş geliştirmesine katkısı olmuştur. Uygulama sonrasında yapılan görüşmede sınıf öğretmeni araştırma süresince kendisi ile iş birliği halinde gerçekleştirilen sınıf içi yardım uygulamasından memnuniyet duyduğunu, odak öğrenciye olduğu kadar kendisinin de mesleki gelişimine katkı sunduğunu ifade etmiştir. Odak öğrencinin annesi ise uygulamaya başlamadan önce odak öğrencinin akademik gelişimiyle ilgili umutsuz olduğunu, ancak uygulamanın tamamlanmasının ardından bu görüşünün değişerek odak öğrencinin okuma yazma becerilerindeki gelişiminden ve bu becerilerde akranlarına yakın bir performans göstermesinden memnun olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacı da bu süreçte

kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mesleki deneyim kazanmış ve yeni bir bakış açısı geliştirmiştir.

4.2. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulaması yapılan ilkokul birinci sınıfta hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenciye Türkçe dersinde okuma yazma becerilerinin sınıf içi yardımın bir öğretene bir yardımcı öğretim modeliyle iyileştirilmesi sürecinin ortaya konmasıdır. Araştırma durum saptama, uygulama ve uygulama sonrası süreç olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın durum saptama süreci 11.09.2017 – 09.03.2018, uygulama süreci 12.03.2018 – 18.05.2018, uygulama sonrası süreci 21.05.2018 – 21.11.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ilk aşaması olan durum saptama sürecinde sınıftaki diğer öğrenciler, sınıf öğretmeni ve odak öğrencinin Türkçe dersindeki durumu anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için Türkçe derslerinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin gözlemler yapılarak dersin sınıfın geneline nasıl sunulduğu incelenmiş, odak öğrencinin Türkçe dersi esnasında yaşadığı zorluklar belirlenmiştir. Odak öğrenciye ilişkin bilgiler yalnızca sınıf ortamında yapılan gözlemlerle sınırlı kalmamış, odak öğrencinin evdeki çalışma ortamı ve şartları incelenmiş ve ayrıca annesi ile görüşülerek odak öğrenciye ilişkin bilgi alınmıştır. Böylece odak öğrencinin Türkçe derslerinde gereksinim duyduğu yardımlar bütüncül bir bakış açısıyla anlaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın durum saptama sürecinde sınıfın fiziksel koşulları, öğretim programı, Türkçe derslerinin nasıl yürütüldüğü; sınıf öğretmenin ve öğrencilerin özellikleri incelenmiştir. Okulda ayrıca ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin de gözlemlenme fırsatı olmuştur. Yapılan gözlemlerde birinci sınıfın diğer sınıf düzeyleri ile karşılaştırıldığında pek çok açıdan daha yoğun olduğu, normal gelişim gösteren öğrencilerin yardım gereksinimlerinin de fazla olduğu görülmüştür. Araştırmacı bu durumu “Sınıfta yardıma ihtiyaç duyan öğrenci ne kadar fazla. Sanki tüm öğrenciler özel gereksinimli gibi... Hepsinin bireysel yoğun yardıma ihtiyacı var” şeklinde yorumlamıştır (Araştırmacı günlüğü, 16.10.2017). Bu açıdan bakıldığında kaynaştırma uygulamalarının temel ilkeleri göz önünde bulundurularak her sınıf düzeyine özgü uygulamaların geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Örneğin bir ilkokul birinci sınıfta sekizinci sınıftaki kaynaştırma uygulamalarında dikkat edilmesi gereken unsurlar birebir aynı olmayabilir. Birinci sınıfta süreç tek bir sınıf öğretmeni ile

yürütülürken, sekizinci sınıfta birden çok branş öğretmeni ile yürütülmekte, öğretmenler arasında kurulacak iş birliği bu sınıf düzeyinde daha fazla ön plana çıkmaktadır. Ayrıca yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin değil, normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal özellikleri ve gereksinimleri bu iki sınıfta da farklılıklar göstereceği için sosyal ve davranışsal uygulamalarda birtakım farklılıklar olabilir. Bu durumu destekler nitelikte, alanyazında da kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesinde, uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfın seviyesi ve yaş grubunun özelliklerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmektedir (Kilanowski-Press vd., 2010). Kaynaştırmanın genel eğitimden bağımsız, yalnızca özel eğitime özel bir uygulama olmadığı düşünüldüğünde, genel eğitim sınıflarının özelliklerinin göz önünde bulundurulmasının, kaynaştırmayı başarıya ulaştıracak önemli etmenlerden biri olduğu söylenebilir.

Günümüz eğitim anlayışında etkili öğretmenler sınıf yönetimini mükemmel uygulayan, tüm becerileri dengeli şekilde kazandıran, her öğrencinin öğrenme gereksinimlerine hitap eden, öğrencilerin yalnızca akademik becerilerde ilerlemelerini sağlayan değil kendilerini gerçekleştiren bireyler olmalarına dönük çalışmalar yürüten meslek elemanları olarak açıklanmaktadır. Ancak bu beklentileri karşılamamanın, pratikte oldukça zor olduğu da bir gerçektir (Murawski ve Hughes, 2009). Durum saptama sürecinde yapılan gözlemlerde birinci sınıf öğrencilerinin üst sınıftaki öğrencilerle kıyaslandığında daha fazla akademik desteğe gereksinim duyduğu, sınıf öğretmenin bu destekleri Türkçe derslerinde öğrencilerin tamamına sağlayamadığı, serbest zaman etkinlikleri ve teneffüsler de dâhil olmak üzere diğer zaman dilimlerinde bu destekleri sağlamaya çalıştığı ancak odak öğrenciye bu zaman dilimlerinde sağlanan desteklerin yeterli olmadığı görülmüştür. Birinci sınıf öğrencilerinin henüz okul ve sınıf kuralları ile yeni tanışmaları ve bu kuralların onlara kazandırılmaya çalışılması ve bazı öğrencilerin beslenme, temizlik gibi öz bakım becerilerini bağımsız şekilde gerçekleştirebilecek yeterlilikte olmamaları nedeniyle sınıf öğretmeninden yardım aldığı, bazı öğrencilerin kişisel eşyalarını sıklıkla kaybettiği gözlemlenmiş, sınıf öğretmenin bu gereksinimleri velilerden talep ettiği ya da kendisinin karşıladığı görülmüştür. Ayrıca yapılan gözlemlerde üst sınıflarla karşılaştırıldığında birinci sınıf öğrencilerinin velilerinin sınıfı daha sık ziyaret ettikleri, teneffüslerde ve okul çıkışlarında, hatta bazen ders esnasında sınıfa geldikleri ve öğretmenle görüştikleri, sınıf öğretmenin velilerle olumlu bir etkileşim içinde olduğu ancak bu olumlu etkileşimin zaman zaman öğrenci velileri

tarafından suistimal edecek sıklıkta ve taleplerinin bazı durumlarda karşılanabileceğinden fazla olduğu gözlemlenmiştir. Tüm bunların yanında zaman zaman sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının sınıfa gözlem için geldiği ve sınıf öğretmeninden bilgi aldığı, sınıf öğretmenin ayrıca okulda para toplama, okulun malzeme gereksinimlerine yönelik satın alım gibi bazı idari sorumlulukları da yürüttüğü gözlemlenmiştir.

Araştırmanın durum saptama sürecinde yapılan gözlemlerden elde edilen ve yukarıda açıklanan bulgular sınıf öğretmenin birinci sınıf öğretmeni olarak oldukça yoğun bir tempoda çalıştığını göstermektedir. Sınıf öğretmenin tüm bu görev ve sorumlulukları tek başına üstlendiği göz önüne alındığında, durum saptama sürecinde kaynaştırma uygulamasının alanyazında beklenen nitelikte gerçekleştirilememesi yalnızca sınıf öğretmenin özel eğitim alanı ile ilgili mesleki yeterlilik düzeyinin yüksek düzeyde olmaması ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin deneyiminin az olması ile açıklanamayacak boyuttadır. Ülkemizde çeşitli çalışmalarda kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yapılan öneriler her ne kadar sınıf öğretmenlerinin eğitim eksikliklerinin giderilmesi ve pozitif tutum geliştirmeleri ekseninde olsa da (Değirmenci Kurt ve Tomul, 2019; Demir ve Açar, 2011; Gök, 2013; Sadioğlu vd., 2012), yapmaları beklenen görev ve sorumlulukların sınıf öğretmenlerinin tek başına nitelikli şekilde yerine getirebileceğinden fazla olması da kaynaştırma uygulamalarındaki sorunlara daha gerçekçi bir bakış açısı ile yaklaşılması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın durum saptama sürecinde odak öğrenci, diğer öğrenciler, sınıf öğretmeni ve Türkçe dersi ile ilgili bilgi toplamanın yanında uygulama sürecinde uygulanacak sınıf içi yardım modeline karar verilmiştir. Sınıf öğretmeni model seçiminde önce kararsız kalmış, seçimi araştırmacıya bırakmıştır. Daha sonra ise araştırmacının sınıf içi yardım modelleri ve bu modellerin nasıl uygulandığı konusunda bilgilendirmesinin ardından en uygun seçeneğin odak öğrenciye yardımın doğrudan sunulduğu birlikte öğretim modellerinden bir öğreten bir yardımcı modelini tercih etmiştir. Yapılan gözlemlerde sınıf öğretmenin yoğun iş yükü, özel eğitim alanında yeterliliklerinin düşük olması, daha önce herhangi bir öğretmenle birlikte çalışma deneyimi olmaması gerekçeleriyle bu seçeneğe yöneldiği düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmacı da hem odak öğrencinin ders esnasında daha fazla yardıma gereksinim duyması, hem de sınıf öğretmenin diğer modellerde olduğu gibi planlamaya ve bu planlara ilişkin hazırlıkları yapmaya yeterince zaman ayıramayacağı

düşüncesi ile bu seçeneğin uygun olduğunu görmüştür. Araştırmanın bu bulgusu alanyazınla paralellik göstermektedir. Yapılan çeşitli araştırmalar da en sık tercih edilen birlikte öğretim yaklaşımının bir öğretene bir yardımcı birlikte öğretim modeli olduğunu göstermektedir (Campell ve Jeter-Iles, 2017; Brendle vd., 2017; Nichols vd., 2010; Rodriguez, 2019; Strogilos vd., 2016). Örneğin Hill (2011) tarafından ortaokullarda yapılan araştırmada birlikte öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıfların %61'inde bir öğretene bir yardımcı öğretim modelinin tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Strogilos vd. (2016) tarafından yapılan nitel bir araştırmada da bir genel eğitim öğretmenin ders sunumu esnasında özel gereksinimli öğrencilerle ilgilenmek için ders esnasında yeterli zamanı olmadığını ifade ettiği bir bulguya rastlanmıştır. Aynı araştırmada bir özel eğitim öğretmeni ise özel gereksinimli öğrencisinin ders esnasında yoğun desteğe ihtiyaç duyduğunu, zamanının çoğunu bu desteği özel gereksinimli öğrenciye sunmak için harcamak durumunda olduğunu belirtmiştir. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim ders içeriği, alan bilgisi ve sınıf hakimiyeti konularından ziyade özel gereksinimli öğrencilere yönelik ders uyarlamaları, davranış kontrolü gibi konulara hâkim olmaları sebebiyle özel eğitim öğretmenlerinin kendileri de yardım sunan konumunda kalmayı tercih edebilmektedirler (Nichols vd., 2010). Bu bulguya paralel olarak alanyazında genel eğitim sınıflarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinden genel eğitim içeriği konusunda uzman olmaları gerekli bulunmasa da öğretim içeriğinin tasarımında, sunumunda, gelişmelerin izlenmesinde ve tüm bunların özel gereksinimli öğrenciler için uyarlanmasında genel eğitim öğretmenlerine yardımcı olmaları beklendiği de belirtilmektedir (Rodriguez, 2019).

Alanyazında bir öğretene bir yardımcı yaklaşımının bazı öğrencilerin daha yoğun desteğe gereksinim duyduklarında ve diğer birlikte öğretim modellerinin kullanılmasının uygun olmadığı durumlarda uygulanması önerilmektedir (Friend, 2014). Bu çalışmada da odak öğrencinin Türkçe derslerindeki hem okuma hem de yazma çalışmaları esnasında sıklıkla hata düzeltme ve geri bildirim ihtiyacı duyması, sınıf öğretmenin ders yönergelerinin öğrencinin anlayabileceği şekilde açıklanması ve bu yönergelerin yerine getirilmesinin hatırlatılmasına gereksinim duyması ve bu gereksinimlerinin sınıf öğretmenin genel ders akışı içinde öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak yoğunlukta karşılamasının oldukça güç olması gerekçesiyle bir öğretene bir yardımcı birlikte öğretim modelinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Bir öğreten bir yardımcı birlikte öğretim modelinin seşilmesinin bir diğer gerekęesi ise sınıf mevcudunun kalabalık olmasıdır. Durum saptama sürecinde yapılan gözlemlerde sınıf öğretmeni odak öğrenciye Türkęe dersleri esnasında zaman zaman yardımcı olmaya ęalışsa da sınıftaki diğer öğrencilerin de okuma yazma öğrenme aşamasında olmaları gerekęesi ile ders esnasında yardıma gereksinim duyan öğrenci sayısının üst sınıflarla kıyaslandığında daha fazla olduğu görölmektedir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında sınıf mevcudunun yüksek olduğu ve öğretimin tek bir öğretmen tarafından sunulduğu sınıflarda öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin, mevcudu daha düşük sınıflarla kıyaslandığında daha düşük düzeyde geręekleştini ortaya koyan ęalışmalarda (Vanderpuye vd., 2006) işaret edilen sınıf içi yardıma duyulan gereksinimle de paralellik göstermektedir.

Durum saptama sürecinde dikkat çeken bir başka bulgu sınıf öğretmeninin Türkęe derslerinde odak öğrenciye sınırlı düzeyde yardımcı olabildiği durumlarda diğer öğrencilerle benzer yaklaşımda olmasıdır. Örneğin 02.02.2018 tarihinde yapılan gözlemde sınıf öğretmeni odak öğrenciye metni okuturken yalnızca okunacak heceyi gösterdiği ve öğrenciden bu heceyi okumasını istediği görölmüştür. Sınıf öğretmeninin alt satırları ve cümledeki diğer sözcük ve heceleri kapatma, okunacak kısım ile ilgili model olma gibi uyarlamalardan yararlanmadığı gözlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Lacey vd. (2007) tarafından yapılan araştırmada elde edilen genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere, diğer öğrencilerde olduğu gibi geleneksel yollarla yardımcı olmaya ęalıştıkları bulgusu ile de paralellik göstermektedir.

Alanyazında ailelerin sosyoekonomik durumlarının okuma yazma becerilerini kazanmada etkili olduğu belirtilmektedir (Böhme vd., 2017). Odak öğrencinin birinci sınıfın ilk dönemi sonunda diğer akranları gibi bağımsız okuma ve yazma aşamasına ulaşamamasının gerekęesi yalnızca sınıfta gereksinim duyduğu yardımları alamaması değil, aynı zamanda evde ailesinden de yeterli yardım alamaması olarak belirlenmiştir. Odak öğrencinin annesi ile yapılan görüşmede, ev ziyaretinde yapılan gözlemde ve zaman zaman öğretmenin araştırmacı ile geręekleştirdiđi sohbetlerde odak öğrencinin evde yeterli desteği alamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenin evde yapılmasını istediği okuma yazma ęalışmalarının yapılamadığı, ailenin sosyoekonomik durumunun yeterli olmaması nedeniyle ęevrelerinde destek olabilecek kimsenin olmadığı ve ücretsiz veya bir ücret karşılığı bir öğretmen ya da uzmandan da yardım alamadıkları görölmüştür. Bu bulgu aynı zamanda Kakşı (2019) tarafından geręekleştirilen

araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında okuma yazma becerilerini kazanamamasında özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin de önemli bir unsur olduğu bulgusu ile paralellik göstermektedir. Çarkıt (2020) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir bulguya ulaşılmıştır. Genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli öğrencilere okuma becerisinin kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği araştırmada öğretmenler yeterli aile desteği alamayan öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminin de olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir.

Durum saptama sürecinde sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede sınıf öğretmenin 25 yıllık mesleki deneyimi olduğu, ancak bu 25 yıl içinde yalnızca tanı almış bir özel gereksinimli öğrencisi olduğu ve hizmet içi eğitim almadığı, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin herhangi bir deneyimi olmadığı öğrenilmiştir. Bu durum ülkemizde geçmiş yıllarda genel eğitim lisans programlarında özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin bir ders olmaması, hizmet içi eğitimlerin kaynaştırmayı yeterince desteklememesi, kaynaştırma uygulamalarının geçmişte günümüzdeki kadar yaygın olmaması şeklinde yorumlanabilir. Güncel öğretmen yetiştirme uygulamalarına bakıldığında artık eğitim fakültelerinin tüm lisans programlarında yer alan “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersinin bu açığı tamamen kapatmasa da önemli bir rolü olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci aşaması olan uygulama sürecinde, durum saptama sürecinde belirlenen sorunlar ve seçilen sınıf içi yardım uygulaması olan birlikte öğretim uygulamalarından “bir öğreten bir yardımcı” modeli ile araştırmanın odak öğrencisine Türkçe dersi esnasında gereksinim duyduğu yardımlar sunulmuştur. Bu aşamada odak öğrenciye okuma yazma becerilerine yönelik yardımlar sağlanmıştır. 25.04.2018 tarihinde geçerlik komitesi ile gerçekleştirilen toplantıda bu yardımların geri çekilmesi kararı alınmış ve uygulama süreci sınıf içi yardımların hangi düzeyde sunulacağına karar verme, yardımların tam sunulması ve geri çekilmesi olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Yardımların tam sunulduğu aşamada araştırmacı odak öğrencinin Türkçe dersleri boyunca yanında kalarak gereksinim duyduğu yardımları sunmuştur. Geçerlik komitesi ile alınan karara göre yardımlar aşamalı olarak geri çekilmiştir. Odak öğrenciye sunulan yardımlara ilişkin uygulamalar sınıf öğretmeni ve geçerlik komitesi ile birlikte alınan ortak kararlar çerçevesinde geliştirilen eylemler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Odak öğrenciye ilişkin yapılan gözlemlerde, öğrencinin Türkçe derslerinde okuma ve yazma çalışmalarında hata düzeltmesi ve geri bildirim, öğretmenin yönergesinin açıklanması gibi yardımlara yoğun şekilde gereksinim duyduğu görülmüştür. Bu ihtiyacı karşılamak için alanyazındaki bir başka bilimsel dayanaklı uygulama olan akran öğretimi de sınıf öğretmeni ve araştırmacı arasında odak öğrenciye sunulabilecek yardımlar arasında değerlendirilmiştir. Ancak yardım sunacak akranın da henüz birinci sınıf öğrencisi olarak bağımsız okuma ve yazma becerilerini geliştirme aşamasında olması ve odak öğrencinin gereksinim duyduğu destek ve yardımları sunmada yeterli olamayabileceği düşünülerek yardımların sınıfta araştırmacı tarafından sunulmasına karar verilmiştir. Durum saptama sürecinde yapılan gözlemlerde de sınıf öğretmeni ders esnasında odak öğrenciye yardımcı olması için akran desteği sağlamaya çalışmış ancak odak öğrencinin davranış problemleri ve Türkçe ders etkinlikleri esnasında oldukça yoğun düzeyde yardıma gereksinim duyması nedeniyle akran desteğinin de yeterli olmadığı görülmüş. Araştırmanın bu bulgusu Mcduffie vd. (2009) tarafından yapılan araştırma ile paralellik göstermektedir. Mcduffie vd. (2009) yaptıkları çalışmada akran desteği ile birlikte öğretim yaklaşımlarının etkililiklerini karşılaştırmış, birlikte öğretimin özel gereksinimli öğrencilere sınıf içinde yardım sunmada daha etkili olduğu ortaya konulmuştur. Her ne kadar bilimsel çalışmalarla etkililiği ortaya konulmuş olsa da akran aracılı uygulamalardan her durumda yararlanılamamaktadır. Bu araştırmanın uygulama sürecinin ilk aşamasında yardımlar yalnızca araştırmacı tarafından sunulurken, ikinci ve üçüncü aşamalarında odak öğrencinin özellikle davranış problemlerinin azalması ve okuma ve yazma çalışmalarında hata düzeltmesi ve geri bildirim ihtiyacının oldukça azalması ile birlikte, kitapta sayfa numarasını bulma, tahtadaki yazıyı okuma, paylaşımlı okumada okunması gereken paragrafı bulma gibi daha az yardım gerektiren konularda akran desteğinden yararlanılmıştır.

Birlikte öğretimde genel eğitim öğretmeni ile birlikte özel eğitim öğretmenleri, genel eğitim öğretmenleri veya alandaki diğer uzmanlar da çalışabilirler. Ritter vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada hem aynı disiplinlerden hem de farklı disiplinlerden öğretmenlerin bir arada çalıştığı birlikte öğretim yaklaşımları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre genel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin birlikte çalıştığı birlikte öğretim uygulamalarının daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da okuma yazma becerilerinde odak öğrenciye Türkçe derslerinde yardımlar sunulmuş, böylece odak öğrencinin Türkçe ders

etkinliklerini bağımsız şekilde gerçekleştirmesi ve ders etkinliklerine aktif katılımı sağlanmıştır. Durum saptama sürecinde odak öğrencinin Türkçe ders etkinlikleri ile çoğu zaman ilgilenmediği gözlemlenmişken, uygulama sürecinde Türkçe ders etkinliklerini gerçekleştirdiği ve Türkçe derslerini daha verimli şekilde sürdürme fırsatı yakaladığı görülmüştür.

Sınıf içi yardımlar öğretmen yardımcıları tarafından da sunulabilir. Ancak profesyonel meslek elemanı olmamalarının bazı dezavantajları olabilmektedir. Bu araştırmanın uygulama süreci hafta içi her gün sürmüştür. Bu süreçte yalnızca planlanan uygulamalar değil, ders esnasında öğrencinin davranışları ya da gereksinim duyduğu akademik yardımların yanında sınıf öğretmeni veya sınıftaki diğer öğrencilere ilişkin beklenmeyen ve ani gelişen durumlarla karşılaşmıştır. Bu durumlarda araştırmacı daha önceki mesleki deneyim ve alan bilgisi ile sorunlara hızlı çözümler geliştirmiştir. Bu durum birlikte öğretimde genel eğitim öğretmenine eşlik eden öğretmenin alan bilgisi ve deneyiminin uygulama sürecinde oldukça önem taşıdığını göstermektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu Giangreco (2021)'nin sınıfta yardım sunan partnerin rastgele seçilmesi yerine, alanında uzman bir meslek elemanı olması gerektiğini ifade ettiği çalışmasını da doğrular niteliktedir.

Genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilere ders sırasında sınıf içinde doğrudan yardım sunmanın çeşitli yararları alanyazında ortaya konulmuştur. Ancak Giangreco (2021) tarafından yapılan çalışmada sınıf içi yardımdan fazla yararlanmanın sınıfta ayrıştırılmış bir “ada” oluşturarak özel gereksinimli öğrencinin ayrıştırılmasına neden olabileceğini vurgulanmaktadır. Bu çalışmada da benzer bir durumun yaşanmaması adına sınıf öğretmeni ve araştırmacı odak öğrencinin sınıftan ayrıştırılmaması için özel çaba sarf etmiştir. Araştırmacı her ne kadar Türkçe derslerinde odak öğrenciye daha yoğun şekilde yardım sunsa da diğer öğrencilere de her fırsatta yardımcı olmaya çalışmıştır. Odak öğrencinin okuma yazma performansındaki gelişmelerle birlikte kendisine sunulan yardımlar sistematik olarak azaltılmış, böylece araştırmacı Türkçe dersleri esnasında diğer öğrencilerle de ilgilenebilmiştir. Odak öğrencinin daha yoğun sınıf içi yardım aldığı dönemde araştırmacı diğer öğrencilerle ders esnasında ilgilenme fırsatı bulamadığı durumda sınıf öğretmenin tenefüslerde gerçekleştirdiği öğrencilerin okudukları kitapları anlatma görevini üstlenmiştir. Odak öğrenciye kitabına yıldız işareti koyarak sunduğu sembol pekiştireci, diğer öğrencilere ders esnasında yapamasa da tenefüs saatlerinde sunmuştur. Ayrıca yine bazı tenefüs

saatlerinde öğrencilerin oyunlarına katılarak onlarla vakit geçirmiştir. Böylece Giangreco (2021)'nin belirttiği gibi bir ayrıştırmanın da önüne geçilmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinde sınıf öğretmeni ile araştırmacı arasında birçok konuda ortak noktaya varılsa da bazı noktalarda araştırmacı “öğretmen yardımcısı” statüsünde kalmıştır. Sınıf öğretmeni durum saptama sürecinde yapılan bir görüşmede “Öğretmenler aslında sınıfın tek hakimi olmak ister” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Ayrıca bazı velilerin araştırmanın ilk aşamasında zaman zaman araştırmacıdan çocuklarının beslenmeleri, tuvalet gereksinimleri gibi kişisel bakımla ilgili konularda yardımcı olmalarını istemiş, çocuklarına “Bir ihtiyacın olursa aبلadan yardım iste” gibi yönergeler verdikleri görölmüştür (Araştırmacı günlüğü, 21.09.2017). Bunun yanında uygulama sürecinde 16.04.2018 tarihinde odak öğrencinin annesi ile yapılan bir telefon görüşmesinde, çocuğunun artık ödevlerini yapmada daha istekli olduğunu, sınıf öğretmeni sayesinde aşama kat ettiklerini ve gelişmelerden memnun olduğunu ifade etmiş, öğrencideki gelişimle ilgili araştırmacının katkısına değinmemiştir. Alanyazında belirtildiği gibi birlikte öğretim yaklaşımında genel eğitim öğretmenleri sınıfın asıl öğretmeni, özel eğitim öğretmenleri ise bazı durumlarda profesyonel bir meslek elemanından çok yardımcı olarak görülebilmektedir (Friend, 2008). Bu araştırmada da zaman zaman araştırmacı sınıfın bir yardımcısı olarak görölmüş, odak öğrencideki gelişmelerin yalnızca sınıf öğretmenin çabası ile gerçekleştiği algısı oluşmuştur. Ancak zamanla bu durum aşılmış hem sınıf öğretmenin hem de öğrenci velilerinin araştırmacıya olan tutumu “yardımcı” olmaktan çıkarak sınıfın bir öğretmeni olarak değişmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında genel eğitim öğretmenlerinden kaynaklı bazı sorunlara çözüm olarak genel eğitim sınıfında bir özel eğitim öğretmeni görevlendirilse de yine de uygulamadaki tüm sorulara tam olarak çözüm üretilemeyebilmektedir. Özel eğitim öğretmenleri genel eğitim ortamlarında etkili okuryazarlık öğretiminde materyaller hazırlamak, planlama yapmak için zaman, istek ve bilgilerinin yeterli olmadığını ifade etmektedirler (Toews ve Kurth, 2019). Ayrıca Naraian (2019), özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin eğitim yaklaşımlarındaki farklılıkların da okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında bazı soruların yaşanabileceğini belirtmektedir. Genel eğitim öğretmenlerinin öğrenen merkezli yapılandırmacı yaklaşımı benimserken, özel eğitim öğretmenlerinin davranışçı yaklaşımı benimsediğini, özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerini edinebilmesi için kaynaştırma uygulamalarında

bu iki yaklaşımın eklektik şekilde ele alınmasını önermektedir. Bu araştırmada da alanyazında bahsedildiği şekilde araştırmacı ve sınıf öğretmeni arasında eğitim yaklaşımlarına dayalı farklılıklardan kaynaklanan bir sorun yaşanmıştır. Uygulama sürecinde sınıf öğretmeni ve araştırmacı çoğu konuda fikir birliğine varmış olsalar da pekiştireç kullanımında ortak paydada buluşamamışlardır. Araştırmacı hem odak öğrenciye hem de sınıftaki diğer öğrencilere yönelik sınıf kuralları, etkinlikleri tamamlama gibi alanlarda etkili olabilecek somut pekiştireçleri sistematik olarak uygulamak istese de, sınıf öğretmeni kendi eğitim anlayışı içinde öğrencilerin somut pekiştireçlerle değil, içsel şekilde motive edilmeleri anlayışına sahip olduğunu, bu nedenle sınıfında somut pekiştireç kullanımını istememiş ve sonuç olarak sınıf öğretmenin istediği doğrultusunda farklı çözüm yolları geliştirilmeye çalışılmıştır. Yaşanan bu sorun alanyazında da belirtildiği üzere araştırmacının özel eğitimin davranışçı yaklaşımı ile yaklaşması, sınıf öğretmenin ise yapılandırmacı yaklaşımı benimsemesi ve bu iki yaklaşımın çatışması olarak yorumlanabilir.

Uygulamanın başlangıcında odak öğrencinin okuma yazma becerilerine ilişkin yoğun yardım ihtiyacı nedeniyle araştırmacı Türkçe dersi boyunca odak öğrencinin sürekli yanında kalmış ve gereksinim duyduğu yardımları sunmuştur. Ancak sınıf öğretmenin odak öğrenci ile ilgilenmeyi bıraktığı, dersin yalnızca odak öğrenci ve araştırmacı arasında geçtiği ve odak öğrencinin sınıfta ayrı şekilde çalışması gibi bir izlenim oluşmuştur. Ayrıca sınıf öğretmeni de odak öğrenci ile ilgilenmeyi bırakmıştır. Jurkowski vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin sınıfta bir özel eğitim öğretmeni olduğunda genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle daha az etkileşime girdikleri, bu öğrencilerle daha az zaman geçirdikleri ifade edilmektedir. Uygulama sürecinde yaşanan bu durum üzerine sınıf öğretmeni ile yapılan bir yansıtma toplantısında sınıf öğretmenin odak öğrenciye daha fazla söz hakkı vermesi, diğer öğrencilerle birlikte odak öğrencinin de derste yaptığı çalışmalarını kontrol etmesi kararı alınmıştır. Böylece alanyazında vurgulanan ayırıştırmanın önüne geçilmiştir.

Moorehead ve Grillo (2013) tarafından yapılan çalışmada bir sınıfta aynı anda iki uzmanın bulunmasının ve bu uzmanların rollerine ilişkin belirsizliğin karmaşaya neden olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da benzer bir durum yaşanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce sınıf öğretmeni ve araştırmacının sınıftaki rolleri belirlense de uygulama sürecinde zaman zaman bu rollerle ilgili bazı belirsizlikler

oluşturmuştur. Örneğin uygulama sürecinin başlangıcında sınıftaki diğer öğrenciler araştırmacıdan ders etkinliklerine ilişkin dönüt ve geri bildirim talep ettiklerinde araştırmacı öğrencilere yardımcı olmuştur. Ancak aynı anda birden çok öğrencinin yardım istemesiyle bu durum sınıf öğretmeninin sınıf yönetimini sağlamasını güçleştirmiştir. Sınıf öğretmeni ile yapılan yansıtma toplantısında bu durum değerlendirilmiş, diğer öğrencilere geri bildirimde bulunma ve ders esnasındaki talepleri ile sınıf öğretmeninin ilgilenmesi, teneffüslerde ve öğretmenin sınıfta bulunmadığı durumlarda ise araştırmacının ilgilenmesi kararı alınmıştır. Bu açıdan bakıldığında sınıf içi yardım uygulamalarının sağlıklı şekilde yürütülebilmesinde paydaşların sınıftaki kural ve uygulamalara ilişkin rollerini de netleştirmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın uygulama sürecinde sınıf öğretmeninin ders planı hazırlamadığı gözlemlenmiş, ayrıca sınıf öğretmeni plan hazırlamaya fırsat bulamadığını belirtmiştir. Sınıf öğretmeninin bu durumu okullarda sıklıkla karşılaşılan planlama eksikliğini de göstermektedir. Uygulama sürecinde kullanılacak sınıf içi yardım modeline karar verilirken sınıf öğretmeninin bu durumu da göz önünde bulundurulmuş, birlikte planlamaya en az zaman ayrılacak seçenekler değerlendirilerek bir öğreten bir yardımcı birlikte öğretim modelinde karar kılınmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı zaman zaman sınıf öğretmeni ile ders planları üzerinde çalışmayı talep etse de ders planlamasına sınıf öğretmeni yeterli zamanı ayıramamış, odak öğrenciye sunulacak yardımlarla ilgili bazı kararları “Hoca Hanım nasıl isterseniz, benim için uygundur” diyerek araştırmacıya bırakmıştır. Ayrıca planlama ve değerlendirme için yansıtma toplantıları ders araları, teneffüs saatleri gibi daha kısa boşluklarda yapılmaya çalışılmıştır. Uygulama sürecinde karşılaşılan bu durum alanyazındaki çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Chitiyo ve Brinda, 2018; Evans ve Weiss, 2014; Scruggs ve Mastropieri, 2017; Shin vd., 2016). Örneğin Jurkowski ve Müller (2018) tarafından Almanya’da yapılan bir araştırmada birlikte öğretimin gerçekleştirildiği 5., 6., 7. ve 8. Sınıflarda Almanca, İngilizce ve Matematik derslerinde birlikte çalışan toplam 36 genel eğitim ve 19 özel eğitim öğretmenin bir yıl boyunca iş birliği gelişimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda derslerin planlanması ve değerlendirilmesinde iş birliğinin düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yine Jurkowski vd. (2020) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte öğretim sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. 17 genel eğitim öğretmeni ve 16 özel eğitim

öğretmeni ile yapılan görüşmelerde elde edilen dikkat çekici bulgulardan biri öğretmenlerin iş birliği ve planlamayı birlikte öğretim sürecinin profesyonel bir uygulama adımı olarak değil, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirmesidir. Takala ve Uusitalo-Malmivaara (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerle birlikte yaklaşım deneyimlerine ilişkin görüşmeler yapılmış ve iş birliğini sağlamada yaşanan en fazla zorlandıkları konunun planlamaya vakit ayıramamak olduğu ifade edilmiştir. Pancsofar ve Pettrof (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin planlamaya yeterince zaman ayıramaması nedeniyle birlikte planlama gerektiren birlikte öğretim modellerinin daha az kullanıldığı ortaya konulmuştur. Gürgür (2005) tarafından yapılan çalışmada da birlikte öğretim uygulamasında sınıf öğretmenin birlikte planlamaya yeterince zaman ayıramadığı ifade edilmektedir.

Ülkemizde genel eğitim sınıflarındaki çalışmalar geleneksel olarak tek bir öğretmenle yürütülmekte, sınıfta aynı anda iki öğretmenin bulunmasına ilişkin bir uygulama yapılmamaktadır. Ayrıca eğitim fakültelerindeki genel eğitim programlarında uzmanlar arası iş birliğinin nasıl sağlanacağına ilişkin bir ders de bulunmamaktadır. Özel eğitim lisans programlarında ise iş birliğini konu edinen dersler bulunmakta, uygulamada ise farklı uzmanlarla birlikte çalışma anlayışı hakimdir. Uygulama sürecinde sınıf öğretmeni ve araştırmacı arasında çoğunlukla iş birliği sağlanmış olsa da eğitim anlayışı, çocuklara yaklaşım tarzı gibi konulardaki farklılıklar uygulama sürecinde bazı çalışmaların yapılamamasına da neden olmuştur. Bu açıdan ele alındığında genel eğitim uygulamalarında da özel eğitim uygulamalarında olduğu gibi iş birliği ve paylaşım anlayışının gelişmesi, bunun yanında lisans programlarında iş birliğine yönelik derslerin olması kaynaştırma uygulamalarında iş birliğinin daha fazla gelişmesine katkı sunabilir.

Araştırmanın uygulama sürecinde okuma yazma öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrencilere sundukları yardımların yalnızca özel gereksinimli öğrenciler için değil, normal gelişim gösteren öğrenciler için de oldukça önem taşıdığı görülmüştür. Sınıftaki öğrencilerden birinin okula düzenli gelmediği, yetersizliği olduğuna dair herhangi bir tanısı olmadığı ve buna ilişkin bir davranışı gözlemlenmediği halde okuma yazma becerilerini tam olarak kazanamadığı görülmüştür. Araştırmada bu öğrenciye de yardım sunulmak istense de öğrencinin okula düzenli şekilde gelmemesi nedeniyle ancak sınırlı düzeyde yardım sunulabilmiştir. Ferah Özcan ve Saydam'ın (2021) pandemi döneminde uzaktan eğitimle yürütülen okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin birinci sınıf

öğretmenlerinin görüşlerini aldıkları araştırmalarında bazı birinci sınıf öğrencilerinin bağımsız okuma aşamasına geçemedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgu hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli öğrencilere okuma yazma aşamasında öğretmenler tarafından sunulan yardımların önemini de göstermektedir.

Araştırmanın durum saptama ve uygulama sürecinde odak öğrencinin derse katılım gibi becerilerdeki gelişimi karşılaştırıldığında, bu iki aşamada oldukça farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğrencinin Türkçe derslerinde aldığı yardımlarla derse katılım düzeyi ve ders etkinliklerini tamamlama becerilerinde önemli gelişmeler gösterdiği görülmüştür. Ayrıca bu becerileri uygulama sonrası süreçte de sürdürdüğü gözlemlenmiştir. Strogilos ve Avramidis (2013) tarafından yapılan çalışmada da birlikte öğretim uygulanan genel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdüren öğrencilerin derse katılım ve etkileşim kurma becerilerinin birlikte eğitim uygulaması yapılmayan sınıflardan daha yüksek olduğu bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkçe derslerinde sunulan sınıf içi yardımların özel gereksinimli öğrencilerin yalnızca okuma yazma performansında değil, aynı zamanda ders etkinliklerine katılarak dersleri daha verimli şekilde sürdürmeleri yönünde olumlu katkıları olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü ve son aşaması olan uygulama sonrası süreçte odak öğrencinin ve diğer öğrencilerin okuma yazma becerilerindeki gelişim ve odak öğrencinin sınıfta araştırmacı tarafından yardım sunulmadığında Türkçe derslerindeki durumu incelenmiştir. Bunun için uygulama sürecinin sonunda okuma ve yazmaya ilişkin performans değerlendirmeleri yapılmıştır. Ayrıca 30.05.2018 – 21.11.2018 tarihleri arasında odak öğrencinin Türkçe derslerindeki durumuna ilişkin gözlemler yapılarak odak öğrencinin Türkçe derslerindeki davranışlarında sınıf içi yardım sunulmadığında ne gibi gelişmeler olduğuna ilişkin gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemlerde odak öğrencinin Türkçe ders etkinliklerine ne düzeyde katılım gösterdiği, Türkçe ders etkinliklerini araştırmacının desteği olmadan ne düzeyde gerçekleştirebildiği, uygulama sürecinde kazandırılan davranışları ne düzeyde gerçekleştirdiği incelenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni, odak öğrenci ve odak öğrencinin annesi ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle uygulama sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında tüm öğrencilerin okuma yazma becerilerindeki performans düzeyleri incelenmiştir. Yapılan

değerlendirmede tüm öğrencilerin akıcı okuma performansında ortalama %102, odak öğrencinin akıcı okuma performansında ise %207 artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yazma becerilerinde ise tüm öğrencilerin yazma hatalarında uygulama öncesine kıyasla %70 bir düşüş yaşanırken, odak öğrencide %80 oranında bir düşüş gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu sınıf içi yardımın odak öğrencinin okuma yazma becerilerinin gelişimine önemli bir katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazındaki çeşitli araştırmalarda da sınıf içi yardım uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine önemli bir katkı sunduğunu göstermektedir (Castro, 2007; Doran, 2008). Örneğin King-Sears vd. (2021) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında birlikte öğretimin özel gereksinimli öğrencilerin akademik gelişimine etkisini değerlendirmek için 26 çalışma incelenmiştir. Araştırmada özel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler ile sınıf içi yardımın uygulandığı genel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrencilerin akademik başarıları arasında fark olup olmadığı incelenmiş, sınıf içi yardımın uygulandığı genel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrencilerin okuma başarısının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazında birlikte öğretimin yararlarından bahsedilse de özel gereksinimli öğrencilerin akademik ilerlemesine ne düzeyde katkı sunabileceğine ilişkin araştırmaların oldukça sınırlı düzeyde olduğu vurgulanmaktadır (Lehane ve Senior, 2020). Bu araştırmada odak öğrencinin okuma yazma beceri alanlarındaki performansındaki artış oranı, diğer öğrencilerle karşılaştırılarak sunulmuştur. Araştırmanın bu bulgusunun sınıf içi yardım aracılığıyla sunulan desteklerin özel gereksinimli bir öğrencide okuma yazma becerilerine hangi düzeyde katkı sunduğunu objektif olarak göstermesi açısından alanyazına katkı sunduğu düşünülebilir.

Alanyazında sınıf içi yardımın yararları olduğu kadar, öğrencilere tüm becerileri kazandırmada tek alternatif olmadığı ve her soruna çözüm üretilmeyebileceği de ifade edilmektedir (Friend vd., 2010). Bu araştırmada da benzer bir bulguya ulaşılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci boyunca odak öğrenciye Türkçe dersleri esnasında gereksinim duyduğu yardımlar sunulmuştur. Bu kapsamda odak öğrencinin okuma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Yazma becerilerinde ise dikte ile yazma, kopyalayarak yazma ve yazım hataları konularında sınıf içi yardımlar sunulmuştur. Odak öğrencinin belirlenen bu alanlarda gelişim gösterdiği, mekanik yazı gelişiminin ise daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Odak öğrenciye ders esnasında yardım sunulsa da bu yardımlar mekanik yazı gelişiminde yeterli olmamıştır.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu uygulama sürecinin yalnızca odak öğrencinin akademik gelişimine değil, aynı zamanda sınıf öğretmeninin mesleki gelişimine de katkı sağlamasıdır. Uygulama sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede sınıf öğretmeni okuma yazma becerilerinde sorun yaşayan öğrencilerine nasıl yardımcı olabileceği konusunda araştırmacının uygulama esnasındaki yaklaşımını örnek aldığını, okuma yazma çalışmaları esnasında öğrencinin hızına göre yardım ve ipuçlarının nasıl sunulduğunu öğrendiğini belirtmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmeni araştırmacının öğrencilerle kurduğu pozitif etkileşimi örnek aldığını, araştırmanın sonlandırılmasından sonra kendisinin de araştırmacının uygulama sürecinde yaptığı gibi teneffüslerde zaman zaman öğrencilerle zaman geçirdiğini ve oyunlarına katıldığını, bu sayede öğrencilerle daha olumlu ilişkiler geliştirdiklerini ifade etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında çeşitli çalışmalarda vurgulandığı gibi birlikte öğretimin paylaşımcı doğasının öğretmenin mesleki gelişimine de katkı sunduğunu göstermektedir (Keeley vd., 2017; Kokko vd., 2021; Milteniene ve Venclovaite, 2012; Mulholland ve O'Connor, 2016; Ritter vd., 2020; Rytivaara ve Kershner, 2012). Örneğin Sirkko vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada birlikte öğretim uygulamalarında görev alan ve katılımcılarını genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri oluşturan toplam 32 öğretmenin birlikte öğretime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Verilerin karma desenle elde edildiği çalışmada sorumlulukların öğretmenler arasında paylaşılmasıyla birlikte öğretimin öğretmenlere mesleki doyum sağladığı, öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki genel iyi oluş haline katkı sunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Sirkko vd. (2018) tarafından yapılan araştırmanın bulgusuyla da paralellik göstermektedir. Ayrıca araştırmanın veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından aynı okuldan bir öğretmen, araştırmanın katılımcısı sınıf öğretmeninin okulda kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bir toplantıda kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerinin gelişimine olan katkısından bahsettiğini araştırmacıya söylemiştir. Bu durum yapılan çalışmanın sınıf öğretmeninde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumunda olumlu yönde bir gelişme olduğunu, özel gereksinimli öğrencilere ilişkin beklentilerinin araştırmanın başlangıcına kıyasla daha yüksek olması yönünde değişmesine katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise araştırma sürecinin araştırmacıya olan katkısıdır. Eğitim araştırmalarında teori ve uygulama arasında farklılıklar ve boşluklar olduğu uzun süredir bahsedilmektedir. Araştırmacı bir yıl boyunca hemen her gün

sınıfta bulunarak kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirileceği bir sınıfta nelerle karşılaşılabilceği, alanyazındaki bazı uygulamaların gerçek sınıf ortamında tek bir öğretmen tarafından uygulanmasının güç olduğu, kaynaştırma uygulamalarının genel eğitim uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların ve genel eğitim programlarının özelliklerinden ayrı düşünölemeyeceği, genel eğitim öğretmenlerinden kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yerine getirmeleri istenen tüm görev ve uygulamaların ölkemizdeki mevcut koşullarda uygulanmasının oldukça güç olduğu ve alternatif çözümler üretilmesi gerektiğine ilişkin bir bakış açısı geliştirmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Laletas vd. (2022) tarafından yapılan araştırmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir. Laletas vd. (2022)'nin yaptığı araştırmada iki öğretim üyesi ve iki ortaokul öğretmeni kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda birlikte öğretim yaklaşımını uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretim üyeleri gerçek sınıf ortamında, gerçek sorunlar ile yüzleşmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme ve araştırmacı günlükleri ile elde edilen bulgularda, öğretim üyeleri öğretmenlerin gerçek yaşam örneklerinden yararlandıkları ve teori ve uygulama arasındaki duvarlarının yıkıldığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın uygulama sonrası sürecinde 2. Sınıfta yapılan gözlemlerde odak öğrencinin davranış problemlerinin azaldığı, ders etkinliklerini bağımsız şekilde ya da sınıftaki diğer akranları gibi küçük çaplı akran destekleri ile sürdürebildiği gözlemlenmiştir. Okuma yazma becerileri değerlendirildiğinde ise bu becerilerinde artış olduğu, sınıf ortalamasına yakın bir performans gösterdiği ve uygulamanın başlangıcından itibaren bu beceri alanlarındaki en yüksek artışın odak öğrencide gerçekleştiği görölmüştür. Sınıf öğretmeni bu durumla ilgili “Öğrencileri akademik başarı düzeyine göre sıralasam Mert 10., 11., sırada olur” yorumunda bulunmuştur. Benzer şekilde Darney vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada da birinci sınıfta akademik ve davranış sorunları olan öğrencilere herhangi bir yardım sunulmadığı ve müdahale edilmediğinde, 12. Sınıfta da bu sorunların devam ettiği belirlenmiştir. Odak öğrencideki bu gelişim, Darney vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunu da desteklemektedir.

Araştırmanın uygulama sürecinde odak öğrencinin ailesi daha pasif konumda kalmış, aile evde yapılması istenen bazı çalışmaları yerine getirmekte güçlük yaşamış, özellikle odak öğrencinin babasının odak öğrenciden beklentisi oldukça düşük olması nedeniyle odak öğrenciye gerekli desteği sağlanamadığı görölmüştür. Ancak uygulama

sürecinin tamamlanmasının ardından odak öğrencideki gelişmeler ailenin desteğini arttırdığı görülmüştür. Sınıf öğretmeni uygulama sonrası süreçte odak öğrencinin annesinin daha ilgili olduğunu, yaz tatilinde verdiği kitapların okunmasını sağladığını böylece ikinci sınıfa başlarken okuma becerilerinin de arttığını dile getirmiştir. Odak öğrencinin okuma yazma becerilerindeki gelişim ve öğrenme motivasyonundaki artış, ailenin evde yaşadığı çatışmaları azaltmış, odak öğrencinin evde okuma yazma çalışmalarını annesi ile birlikte yürütebilecek düzeye gelmesini sağlamıştır. Araştırmanın bu bulgusu aynı zamanda ailelerin kaynaştırmanın önemli bir paydaşı olduğunu, okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yere sahip olduklarını göstermektedir. Ülkemizde birlikte öğretim uygulamalarının henüz genel eğitim okullarında yapılmadığı göz önüne alındığında, ailelerin kaynaştırma uygulamalarına daha aktif katılım sağlamaları ve çocuklarını evde destekleme konusunda imkân ve yeterliliklerinin geliştirilmesi dikkate alınması gereken ciddi bir konu olarak değerlendirilmelidir.

4.3. Öneriler

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulaması yapılan ilkokul birinci sınıfta hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenciye Türkçe dersinde okuma yazma becerilerinin sınıf içi yardımın bir öğreten bir yardımcı öğretim modeliyle iyileştirilmesi sürecinin ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak uygulamaya ve ileri araştırmalara dönük önerilerde bulunulmuştur.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Ülkemizde genel eğitim sınıflarında sınıf içi destek eğitim hizmet modellerinden yalnızca otizmli öğrencilerin ailelerinin kendi imkanları dahilinde, “kolaylaştırıcı kişi” rolünü üstlenecek bir yardımcı veya uzmanla sağlanabilmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği anlayışı ile genel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdüren tüm özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi yardım uygulamasından yararlanmasını sağlamak amacıyla özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim sınıflarında görev almasını sağlayacak yasal düzenlemeler yapılabilir.

- Kaynaştırma uygulamalarının mevcut şartlarda daha sağlıklı şekilde sürdürülebilmesi için paydaşları arasında kurulacak iş birliği oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle özel eğitim okullarında olduğu gibi genel eğitim okullarında da sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasında iş birliği kültürünün geliştirilmesine dönük çalışmalar yapılabilir.
- Sınıf içinde sunulacak yardımların daha sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için sınıfların fiziksel koşullarında iyileştirmeler yapılabilir. Genel eğitim sınıflarının dersliklerinin büyütülmesi, bu dersliklerde iki öğretmenin bir arada çalışmasını sağlayacak derslik malzemeleri sağlanabilir.
- Genel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi yardımlardan yararlanma fırsatı olsa da sınıfta ders esnasında sunulacak yardımlar her zaman yeterli olmayabilir. Bu nedenle öğrencilerin eğitim planlamaları yapılırken hangi amaçların sınıf dışında, hangi amaçların sınıf içinde çalışılacağına gözetilmesi, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından daha verimli şekilde yararlanabilmelerini de sağlayabilir.
- Ülkemizde sınıf içi yardım özel eğitim uygulamaları henüz uygulanmadığı için sınıf dışında sunulan yardımlar özel eğitim hizmetlerinin ve sınıfta ders esnasında yapılabilecek uyarlamaların doğru şekilde planlanarak günümüz koşullarında da özel gereksinimli öğrencilerin Türkçe ve diğer akademik derslere erişebilmeleri sağlanabilir.

4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Bir öğretene bir yardımcı dışındaki diğer birlikte öğretim modellerinin Türkçe derslerinde nasıl uygulanabileceğine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Sınıf içi yardım uygulamalarından akademik derslerde yararlanılmasına ilişkin genel eğitim sınıflarının farklı sınıf düzeylerine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Farklı tanılardaki öğrencilerle sınıf içi yardım uygulamalarının Türkçe derslerinde uygulanma sürecini konu alan çalışmalar yapılabilir.
- Birlikte öğretim yaklaşımının genel eğitim sınıflarındaki akademik becerileri kazandırmadaki etkililiğinin incelendiği deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Kaynaştırma uygulamalarında akademik olmayan becerilerin sınıf içi yardımla kazandırılmasını konu alan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Afacan, K., Wilkerson, K. L., ve Ruppard, A. L. (2018). Multicomponent reading interventions for students with intellectual disability. *Remedial and Special Education*, 39 (4), 229–242.
- Aker, Z. (2009). *Zihinsel engelli öğrencilere okuma -yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Jones, F. G., ve Champlin, T. M. (2010). Teaching students with moderate intellectual disabilities to read: An experimental examination of a comprehensive reading intervention. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45 (1), 3-22.
- Andrews-Tobo, R. (2009). *Coteaching in the urban middle school classrooms: Impact for students with disabilities in reading, math, and English/language arts classrooms*. Yayınlanmamış doktora tezi. Capella Üniversitesi.
- Ansari Ricci, L., Persiani, K., Williams, A. D., ve Ribas, Y. (2021). Preservice general educators using co-teaching models in math and science classrooms of an Urban teacher residency programme: Learning inclusive practices in teacher training. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (4), 517–530.
- Arı, A. (2021). *Özel gereksinimli bireylere ses temelli cümle yaklaşımıyla okuma-yazma öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., ve Waitoller, F. R. (2011). *Inclusive Education: examining equity on five continents*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ashton, J. R. (2016). Keeping up with the class: A critical discourse analysis of teacher interactions in a co-teaching context. *Classroom Discourse*, 7 (1), 1–17.
- Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başal, M., ve Batu, E. S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 85-98.
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., ve Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilkokul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006 - 2016). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (3), 577-614.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35-45.
- Batu, S., ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (1), 19-29.
- Bauwens, J., Hourcade, J. J., ve Friend. M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10 (2), 17-22.
- Bauwens, J., ve Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: PRO-ED.
- Bauwens, J., ve Hourcade, J., J. (1991). Making co-teaching a mainstreaming strategy. *Preventing School Failure*, 35 (4), 19–24.
- Beachum, L. M. (2016). *Co-teaching as an effective instructional delivery model in secondary schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Wingat Üniversitesi
- Berger, M., Die, G., ve Forgette-Giroux, R. (2009). Literacy, diversity and education: Meeting the contemporary challenge. *Comparative and International Education*, 38 (1).
- Bessette, H. J. (2008). Using students’ drawings to elicit general and special educators’ perceptions of co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1376–1396.

- Bornman, J. (2017). Developing inclusive literacy practices in south african schools. *Inclusive Principles and Practices in Literacy Education*, 11, 105-122.
- Böhme, K., Heppt, B., ve Haag, N. (2017). Inclusive literacy education and reading assessment for language-minority students and students with special educational needs in German elementary schools. *International Perspectives on Inclusive Education*, 11, 69-86.
- Brendle, J., Lock, R., ve Piazza, K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education*, 32 (3), 538-550.
- Buğday, M. (2015). *Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Campbell, D. B., ve Jeter-Iles, P. (2017). Educator perceptions on co-teaching more than a decade later. *Journal of Behavioral and Social Sciences*, 4, 156–163.
- Castro, V.E. (2007). The effect of co-teaching on academic achievement of k-2 students with and without disabilities in inclusive and noninclusive classrooms. Yayınlanmamış doktora tezi. Fordham University, The Graduate School Of Education.
- Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Orsati, F., ve Cosier, M. (2011). Does selfcontained special education deliver on its promises? A Critical inquiry into research and practice. *Journal of Special Education Leadership*, 24, 61-78.
- Chitiyo, J., ve Brinda, W. (2018). Teacher preparedness in the use of co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning*, 33 (1), 38–51.
- Chopra, R. V., ve Giangreco, M. F. (2019). *Effective use of teacher assistants in inclusive classrooms*. Sage.
- Cihak, D. F., Wright, R., Smith, C. C., McMahon, D., ve Kraiss, K. (2015). Incorporating functional digital literacy skills as part of the curriculum for high school students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 155-171.

- Clements, T. P. (2012). *How does inclusion affect African American middle school special education student performance? A comparison of disability categories*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Union Üniversitesi.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Collins, B. C., Hager, K. L., ve CreechGalloway, C. (2011). Addition of functional content during core content instruction with students with moderate disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46, 1–19.
- Conderman, G. (2011). Methods for addressing conflict in cotaught classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 46 (4), 221–229.
- Conderman, G., ve Hedin, L. (2015). Differentiating instruction in co-taught classrooms for students with emotional/behaviour difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20 (4), 349–361.
- Connors, F. A. (2003). Reading skills and cognitive abilities of individuals with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 27, 191–229.
- Cook, L., ve Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 1–8.
- Cook, L., ve Friend, M. (2017). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3).
- Copeland, S. R., Head, S. L., ve Keefe, E. B. (2021). ‘It’s all about community’: Educators’ experiences addressing literacy instruction for adults with complex support needs. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15.
- Copeland, S. R., Keefe, E. B., Calhoon, A. J., Tanner, W., ve Park, S. (2011). Preparing teachers to provide literacy instruction to all students: Faculty experiences and perceptions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36, 126–141.

- Copeland, S. R., Keefe, E. B., ve Luckasson, R. (2018). Literacy for all. In S. R. Copeland, ve E. B. Keefe (Eds.), *Effective literacy instruction for learners with complex support needs* içinde (3-19). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Copeland, S. R., ve Keefe, E. B. (2019). Literacy instruction for all students within General Education Settings. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44(3), 143–146.
- Copley, L. (2008). *Conflict management styles: A predictor of likability and perceived effectiveness among subordinates*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Indiana Üniversitesi.
- Cornwall, J., ve Graham-Matheson, L. (2011). *Leading on Inclusion: Dilemmas, Debates, and New Perspectives*. Florence, KY: Routledge
- Coşkun, İ., ve Geç, H. E. (2018). Hafif zihin engelli öğrencilere cümle çözümleme yöntemiyle sesli harflerin öğretimi: eylem araştırması. *The Journal of Limitless Education and Research*, 3 (3), 61-79.
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., ve Smith, N. C. (2010). Literacy by design. *Remedial and Special Education*, 33 (3), 162–172.
- Creswell, J., W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Çarkıt, C. (2020). Kaynaştırma öğrencilerinin okuma eğitimine yönelik uygulamalar. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20 (48), 667-686.
- Çelenk, S. (2013). İlkokuma ve yazma öğretiminde ses algısının önemi ve öğretim yöntemleri. S. Çelenk (Ed.). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* içinde (103-135). Eğiten Kitap, Ankara.
- Çelenk, S. (2019). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çolak, A., ve Uzuner, Y. (2004). Zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri ve özel eğitim öğretmenleri: Yarı yapılandırılmış görüşme araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 241-270.
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M., ve Latham, D. (2000). Administrators' and teachers' grades. *Education*, 121 (2), 331-339.
- Dağlı Gökbulut, Ö., Akçamete, G., ve Güneyli, A. (2020). Birlikte öğretim uygulamalarının özel gereksinimli ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (74), 879-894.
- Darney, D., Reinke, W. M., Herman, K. C., Stormont, M., ve Ialongo, N. S. (2013). Children with co-occurring academic and behavior problems in first grade: Distal outcomes in twelfth grade. *Journal of School Psychology*, 51 (1), 117-128.
- Değirmenci Kurt, A., ve Tomul, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (7), 144-154.
- Deliveli, K. (2020). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretilirken karşılaşılan güçlükler ve geliştirilen stratejiler, *Turkish Studies*, 15 (2), 865-889.
- Demir, M. K., ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 719-732.
- Deniz, S. (2008). *Özel eğitim sınıfına devam eden zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dessementet, R. S., Bless, G., ve Morin, D. (2011). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (6), 579-587.

- Dieker, L., ve Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *High School Journal*, 86 (4), 1-3.
- Dieker, L.A. (2001). What are the characteristics of “effective” middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46 (1), 14-23.
- Doran, J. (2008). Comparing Two Methods for Instructing Students in Special Education: Coteaching and Small Group Instruction. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Walden University.
- Doveston, M. and Lodge, U. (2017). Reflections of staff and students on the introduction of reciprocal teaching as an inclusive literacy initiative in an english secondary school, inclusive principles and practices in literacy education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 11, 231-247.
- Downing, J. E. (2005). Inclusive education for high school students with severe intellectual disabilities: Supporting communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(2), 132-148.
- Eliçin, Ö., Yıkmış, A. (2015). Otizmi olan öğrencilere okuma-yazma öğretme konusunda sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (Özel Sayı), 231-242.
- Eliçin, Ö., Yıkmış, A., Cavkaytar, A. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan programın etkililiği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5 (13), 255-279.
- Embury, D., C., ve Dinnesen, M. S. (2012). Planning for co-teaching in inclusive classrooms using structured collaborative planning. *The Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, 10 (3), 46-52.
- Erdem, M. (2010). *Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Evans, C., ve Weiss, S., T. (2014). Teachers working together: how to communicate, collaborate, and facilitate positive behavior in inclusive classrooms. *Journal of the International Association of Special Education*, 15 (2), 142-146.
- Eyidoğan, F. (2005). Zihin özürlü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fenty, N. S., McDuffie-Landrum, K., ve Fisher, G. (2012). Using collaboration, co-teaching, and question answer relationships to enhance content area literacy. *TEACHING Exceptional Children*, 44 (6), 28–37.
- Fenty, N., ve McDuffie-Landrum, K. (2011). Collaboration through co-teaching. *Kentucky English Bulletin*, 60 (2), 21-26.
- Ferah Özcan, A., ve Saydam, E. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin covid 19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3 (2), 62-86.
- Finnegan, E., G. (2019). Literacy Instruction for students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Journal of the Division on Autism and Developmental Disabilities*, 6 (1), 72-88.
- Forbes, L., ve Billet, S. (2012). Successful co-teaching in the science classroom. *Science Scope*, 36 (1), 61-64.
- Frankel, J.R., ve Wallen, N.E. (2005). *How to Design and Evaluate Research in Education* (6th ed.). McGraw-Hill International Edition.
- Friend, M. (2008). *Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools*. Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc.
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2 (2), 9-19.
- Friend, M. 2007. The Coteaching Partnership. *Educational Leadership*, 64 (5), 48–52.
- Friend, M. P. (2014). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Pearson.

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. A., ve Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9–27.
- Friend, M., Reising, M., ve Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37 (4), 6–10.
- Friend, M., ve Bursuck, W. D. (2009). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* (5th Ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Friend, M., ve Cook, L. (2014) *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Harlow: Pearson.
- Ghedin, E., ve Aquario, D. (2020). Collaborative teaching in mainstream schools: Research with general education and support teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 16 (2), 1-34.
- Giangreco, M. F. (2021). Maslow’s hammer: Teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (2), 278–293.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA2DEP) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Green, K. B., Terry, N. P., ve Gallagher, P. A. (2013). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33 (4), 249–259.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, 29, 75-91.

- Güler, A., Halıcıoğlu, M., B., ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi ve yaklaşımları*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürgür, H. (2019). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 31-80). Ankara: ANI Yayıncılık.
- Gürgür, H., ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (1), 275-333.
- Güven, D. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hamilton-Jones, B., ve Moore, A. (2013). Ensuring high-quality inclusive practices: What co-teachers can do. *Kappa Delta Pi Record*, 49 (4), 156–161.
- Hang, Q., ve Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching. *Remedial and Special Education*, 30 (5), 259–268.
- Harbort, G., Gunter, P. L., Hull, K., Brown, Q., Venn, M. L., Wiley, L. P., ve Wiley, E. W. (2007). Behaviors of teachers in co-taught classes in a secondary school. *Teacher Education and Special Education*, 30 (1), 13–23.
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., ve Tofteng, D. M. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (3), 382–395.
- Holmes, C. C. (2018). *Effect of coteaching on the achievement of students with disabilities*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Walden Üniversitesi.

- Hua, Y., Woods-Groves, S., ve Yuan, C. (2019). Literacy interventions for young adults with intellectual and developmental disabilities in the inclusive postsecondary education settings: a review of a program of research. *Journal of Inclusive Postsecondary Education*, 1 (1), 1-20.
- Huang, F. L., Moon, T. R., ve Boren, R. (2014). Are the reading rich getting richer? Testing for the presence of the Matthew effect. *Reading & Writing Quarterly*, 30 (2), 95–115.
- Hudson, M. E., Browder, D. M., ve Wood, L. A. (2013). Review of experimental research on academic learning by students with moderate and severe intellectual disability in general education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38 (1),17-29.
- Jimenez, B. A., ve Kamei, A. (2015). Embedded instruction: An evaluation of evidence to inform inclusive practice. *Inclusion*, 3 (3), 132–144.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research* (2nd edition). Boston: PEARSON
- Jurkowski, S., Ulrich, M., ve Müller, B. (2020). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers’ perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18.
- Jurkowski, S., ve Müller, B. (2018). Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching Dyads. *Teaching and Teacher Education*, 75, 224–231.
- Kakşa, M. H. (2019). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları okuma-yazma yöntemlerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kan, M., O., ve Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (3), 519-533.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.

- Kayhan, N. (2016). *Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keefe, E., B., ve Copeland, S. R. (2011). What is literacy? The power of a definition. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36 (3), 92–99.
- Keefe, E., B., ve Moore, V. (2004). The challenge of coteaching in inclusive classrooms at the high school level: what the teachers told us. *American Secondary Education*, 32 (3), 77–88.
- Keeley, R., G., Browns, M., R., ve Knapp, D. (2017). Evaluation of the student experience in the co-taught classroom. *International Journal of Special Education*, 32 (3), 520-537.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 220-237.
- Keskinkılıç, K., ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçe'nin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kırcaali-İftar, G., ve Düzkantar, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3) 3-13.
- Kilanowski-Press, L., Foote, C., J., ve Rinaldo, V. (2010). Inclusion classrooms and teachers: a survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25 (3), 43-56.
- King, A. A. (2015). *A descriptive comparative study examining school-wide co-teaching and student achievement scores*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Capella Üniversitesi.
- King-Sears, M. E., Jenkins, M. C., ve Brawand, A. (2020). Co-teaching perspectives from middle school algebra co-teachers and their students with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (4), 427–442.

- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S., ve Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 1-20.
- Kirkpatrick, L., Searle, M., Smyth, R. E., ve Specht, J. (2019). A coaching partnership: Resource Teachers and classroom teachers teaching collaboratively in regular classrooms. *British Journal of Special Education*, 47 (1), 24–47.
- Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseman, L., ve Kerbel, A. (2015). Where students with the most significant cognitive disabilities are taught. *Exceptional Children*, 81 (3), 312–328.
- Kohler-Evans, P. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127, 260–264.
- Kokko, M., Takala, M., ve Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48 (1), 112–132.
- Krammer, M., Gastager, A., Paleczek, L., Gasteiger-Klicpera, B., ve Rossman, P. (2018). Collective self-efficacy exceptions in co-teaching teams – what are the influencing factors?. *Educational Studies*, 44 (1), 99–114.
- Krüger, D., ve Yorke, C. (2010). Collaborative co-teaching of numeracy and literacy as a key to inclusion in an Independent School. *South African Journal of Education*, 30 (2), 293–306.
- Kurth, J. A., ve Keegan, L. (2012). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *The Journal of Special Education*, 48 (3), 191–203.
- Küçüközyiğit, M., S., ve Çakmak, S. (2020). Görme engelliler için klavye öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4 (1), 62–88.
- Lacey, P., Layton, L., Miller, C., Goldbart, J., ve Lawson, H. (2007). What is literacy for students with severe learning difficulties? Exploring conventional and inclusive literacy. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (3), 149–160.

- Laletas, S., Grove, C., Sharma, U., Otoole, T., Camp, Kaukko, M. (2022). Breaking down the walls of the ‘Ivory Tower’: Critical Reflections on how co-teaching partnerships can bridge the gap between inclusive education theory and practice. *Teachers and Teaching*, 28 (4), 1–21.
- Lee, S. H., Soukup, J. H., Little, T. D., ve Wehmeyer, M. L. (2009). Student and teacher variables contributing to access to the general education curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 43, 29–44.
- Leech, N., ve Onwuegbuzie, A. (2007). An array of qualitative analysis tools: a call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22 (4), 557-584.
- Lehane, P., ve Senior, J. (2020). Collaborative teaching: Exploring the impact of co-teaching practices on the numeracy attainment of pupils with and without special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 35 (3), 303–317.
- Lochner, W. W., Murawski, W. W., ve Daley, J. T. (2019). The effect of co-teaching on student cognitive engagement. *Theory & Practice in Rural Education*, 9 (2), 6–19.
- Lodico, M., G., Spaulding, D., T., ve Voegtle, K., H. (2006). *Methods in educational research: From Theory to practice*. San Francisco: JOSSEY-BASS.
- Lyons, W. E., Thompson, S. A., ve Timmons, V. (2016). ‘We are inclusive. We are a team. Let’s just do it’: Commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (8), 889–907.
- MacMahon, B. (2014). Making the invisible visible: Disciplinary literacy in secondary school classrooms. *Irish Educational Studies*, 33 (1), 21-36.
- Magiera, K., Lawrence-Brown, D., Bloomquist, K., Foster, C., Figueroa, A., Glatz, K., Heppeler, D., ve Rodriguez, P. (2006). On the Road to More Collaborative Teaching: One School’s Experience. *TEACHING Exceptional Children*, 2 (5).
- Mavropalias, T., ve Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224–233.

- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children*, 75 (4), 493–510.
- McDuffie, K. A., Scruggs, T. E., ve Mastropieri, M. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: Results of qualitative research from the United States, Canada, and Australia. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 311–338.
- McHatton, P. A., ve Daniel, P. L. (2008). Co-teaching at the pre-service level: Special education majors collaborate with English education majors. *Teacher Education and Special Education*, 31 (2), 118–131.
- McLachlan, C., Nicholson, T., Fielding-Barnsley, R., Mercer, L., ve Ohi, S. (2013). *Literacy in early childhood and primary education: Issues, challenges and solutions*. New York, NY: Cambridge University Press.
- MEB (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/06103840_Ozel_EYitim_KurumlarY_YonetmeliYi.pdf (Erişim tarihi: 10.09.2021).
- MEB (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/10/20221025-10.htm> (Erişim tarihi: 25.12.2022).
- MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>. (Erişim tarihi: 16.02.2022).
- MEB (2020). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü 04.01.2020 tarih ve 230243 sayılı “Kolaylaştırıcı Kişi” Konulu Bakanlık Oluru https://karayazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/24164745_kolaylaYtYrYcY_kiYi_000869.pdf. (Erişim tarihi: 27.03.2021)
- MEB (2022). Millî Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2021/2022). https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf. (Erişim tarihi: 10.12.2022).

- Merriam, S., B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M., B., ve Huberman, A., M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Mills, G., E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Milteniene, L., ve Venclovaite (2012). Teacher collaboration in the context of inclusive education. *Special Education*, 2 (27), 111-123.
- Milton, M. (2017). "Literacy and Inclusion: Current Perspectives", *Inclusive Principles and Practices in Literacy Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 11)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 3-18.
- Milton, M. (2018). Inclusive literacy education: Issues, research and strategies. Shoniregun, C. (Ed.), *World Congress on Education – 2018* içinde (s. 36-39). Yer: Dublin, İrlanda.
- Moorehead, T., ve Grillo, K. (2013). Celebrating the reality of inclusive STEM education. *Teaching Exceptional Children*, 45 (4), 50–57.
- Mulholland, M., ve O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and Learning Support/Resource Teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (10), 1070–1083.
- Murawski, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22 (3), 227–247.
- Murawski, W. W., ve Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *TEACHING Exceptional Children*, 36 (5), 52–58.
- Murawski, W. W., ve Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53 (4), 267–277.
- Murawski, W. W., ve Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46 (3), 174–183.

- Murawski, W., W., ve Bernhardt, P. (2016). An administrator's guide to co-teaching. *Educational Leadership*, 73 (4), 30-34.
- Naraian, S. (2019). Teaching for “real”: reconciling explicit literacy instruction with inclusive pedagogy in a fourth-grade urban classroom. *Urban Education*, 54 (10), 1581–1607.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Does class size in first grade relate to children's academic and social performance or observed classroom processes? *Developmental Psychology*, 40 (5), 651–664.
- Nichols, J., Dowdy, A., ve Nichols, C. (2010). Co-teaching: An educational promise for children with disabilities of a quick fix to meet the mandates of No Child Left Behind? *Education*, 130, 647–651.
- Nimante, D., ve Tubele, S. (2010). Key challenges for Latvian teachers in mainstream schools: a basis for preparing teachers for inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 168-176.
- Nolen, A. L., ve Putten, J., V. (2007). Action research in education: Addressing gaps in ethical principles and practices. *Educational Researcher*, 36 (7), 401-407.
- Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning*. New York: Routledge.
- O'Leary, K. A., Flückiger, B., Paynter, J., ve Westerveld, M. F. (2019). Parent perceptions of literacy learning of their young children on the autism spectrum in their first year of schooling. *Australian Journal of Education*, 63 (2), 140–156.
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (OSBUEP) (2016). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161203-16.htm>. (Erişim tarihi: 03.01.2022).
- Özak, H., Avcıoğlu, H. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 33-50.
- Özaydın, L. (2020). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yardımcısının görevlerine ilişkin paydaş görüşleri: karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21 (3), 561-587.

- Özmen, R. Y., Yakın, M., ve Kalkan, S. (2010). Otistik öğrencilerin harfleri ve harfleri oluşturan çizgileri çizme becerisinde iki farklı performans dönütünün etkililiğinin karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 97-107.
- Packard, A. L., Hazelkorn, M., Harris, K. P., ve McLeod, R. (2011). Academic achievement of secondary students with learning disabilities in co-taught and resource rooms. *Journal of Research in Education*, 21 (2), 100–117.
- Palas, A. Y. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pancsofar, N., ve J. G. Petroff (2013). Professional development experiences in co-teaching: associations with teacher attitudes, interests and confidence.” Teacher education and special education. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36, 83–96.
- Pancsofar, N., ve Petroff, J. G. (2016). Teachers’ experiences with co-teaching as a model for Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (10), 1043–1053.
- Patel, N.H., ve Kramer, T.A. (2013). Modeling: Collaboration for middle-level teacher candidates through co-teaching. *The Teacher Educator*, 48 (3), 170-181.
- Patton, M., Q. (2014). *Qualitative research & Evaluation methods* (3rd ed.). SAGE.
- Paul, O., Begi, N., ve Mwangi, M. (2021). Influence of teachers’ subject competence and teaching experience on use of instructional strategies to enhance pupils literacy skills in Busia County, Kenya. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 2 (3), 315–324.
- Pickard, S. R. (2009). The use of the welsh inclusion model and its effect on elementary school students. *Education*, 130 (2), 265-270.
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 197-201.
- Ploessl, D. M., Rock, M. L., Schoenfeld, N., ve Blanks, B. (2010). On the same page. *Intervention in School and Clinic*, 45 (3), 158–168.

- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., ve Patterson, A. L. (2017). Co-planning in co-teaching. *Intervention in School and Clinic*, 52 (4), 243–249.
- Rasinski, T., ve Young, C. (2017). “Effective Instruction for Primary Grade Students Who Struggle with Reading Fluency”, *Inclusive Principles and Practices in Literacy Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 11)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, s. 143-157.
- Reese, D. R. (2017). *Co-teaching in middle school classrooms: Quantitative comparative study of special education student assessment performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G., ve Krämer, P. (2020). Effect of same-discipline compared to different-discipline collaboration on teacher trainees’ attitudes towards inclusive education and their collaboration skills. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102955.
- Rivera, E. A., McMahon, S. D., ve Keys, C. B. (2014). Collaborative teaching: School implementation and connections with outcomes among students with disabilities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42 (1), 72–85.
- Roberts, C. A., ve Leko, M. M. (2013). Integrating functional and academic goals into literacy instruction for adolescents with significant cognitive disabilities through shared story reading. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38 (3), 157–172.
- Rodriguez, J. (2019). Perceptions and practices of U.S. pre-service special education teachers on teaching social studies instruction in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (8), 928–943.
- Ruppar, A. L. (2013). Authentic literacy and communication in inclusive settings for students with significant disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 46 (2), 44–50.
- Ruppar, A. L. (2015). A preliminary study of the literacy experiences of adolescents with severe disabilities. *Remedial and Special Education*, 36 (4), 235-245.

- Ruppar, A. L. (2017). “Without being able to read, what’s literacy mean to them?”: Situated beliefs about literacy for students with significant disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 67, 114–124.
- Ruppar, A. L., Fisher, K. W., Olson, A. J., ve Orlando, A.-M. (2018). Exposure to literacy for students eligible for the alternate assessment. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53 (2), 192–208.
- Ruppar, A. L., Gaffney, J. S., ve Dymond, S. K. (2015). Influences on teachers’ decisions about literacy for secondary students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 81 (2), 209-226.
- Rytivaara, A., ve Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers’ professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28 (7), 999–1008.
- 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.
- Salend, S. J. 2011. *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices*. 7th ed. Boston: Pearson.
- Saloviita, T., ve Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 389–396.
- Santamaría, L. J., ve Thousand, J. A. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction a process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1 (1), 13–27.
- Sarıkaya, E., ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 31-61.
- Saydam, E. N., ve Altuh, F. N. (2021). İlkokul 1. Sınıf öğrencilerinin mekanik yazı yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9 (1), 111-123.

- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., ve Hessels, M., G. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13 (2), 237-254.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., ve McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392–416.
- Scruggs, T. E., ve Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *TEACHING Exceptional Children*, 49 (4), 284–293.
- Seçil-Karamuklu, E. (2018). *Disleksi olan öğrencilerde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri ile okuma yazma öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Semon, S., Lane, D., Jones, P., ve Smith, S. M. (2020). Job-embedded professional development: Implementing co-teaching practices in general education classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16.
- Shamberger, C. T., ve Friend, M. (2013). Working together for learning together: Supporting students and teachers with collaborative instruction. *Journal of the Academy Special Education Professionals*. 119-133.
- Shin, M., Lee, H., ve McKenna, J. W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (1), 91–107.
- Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43 (5), 32–38.
- Sirkko, R., Takala, M., ve Wickman, K. (2018). Co-teaching in northern rural finnish schools. *Education in the North*, 25(1-2), 217-238.
- Smith, T.E.C., Polloway, E., Patton, J.R., ve Dowdy, C.A. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. (Fifth edition). Boston: Pearson.

- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., ve McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49, 498-510.
- Stringer, E. (2008). *Action research in education* (2nd ed.). New Jersey: PEARSON.
- Stringer, E., T. (2014). *Action research*. New Jersey: SAGE.
- Strogilos, V., Stefanidis, A., ve Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (3), 344-359.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., ve Kaila, M. (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61 (1), 32-40.
- Strogilos, V., ve Avramidis, E. (2013). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 24-33.
- Strogilos, V., ve Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229.
- Strogilos, V., ve Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91.
- Subaşı-Yurtçu, A. B. (2019). Kaynaştırma ortamlarında destek özel eğitim hizmetleri. E. S. Batu (Ed.), *Kaynaştırma Ortamında Uygulamalar* içinde (s. 169-189). Ankara: Vize Akademik.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., ve Ström, K. (2021). Co-teaching during teacher training periods: experiences of Finnish special education and general education teacher candidates. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15.
- Şengül, H., ve Akçin, N. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43 (2), 1-26.

- Takala, M., ve Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (3), 373-390.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., ve Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory Into Practice*, 45 (3), 239–248.
- Toews, S. G., ve Kurth, J. A. (2019). Literacy instruction in general education settings: A call to action. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44 (3), 135–142.
- Tokta, M. C. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinde ses temelli yöntemin okuma yazma öğretimine etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Tokta, M. C., ve Avcioğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okumayazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi'nin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1 (1), 11-24.
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educator (2nd edition)*. Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Tozak, E. (2018). *Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: Inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13 (4), 251–258.
- Trent, S. C., Driver, B. L., Wood, M. H., Parrott, P. S., Martin, T. F., ve Smith, W. G. (2003). Creating and sustaining a special education/general education partnership: a story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 203-219.
- UNESCO. (2014). *Global Education Monitoring Report 2013/14. Teaching and Learning: Achieving Quality For All*. Paris: Unesco.

- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1-13.
- Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Van Kraayenoord, C. E., Elkins, J., Palmer, C., ve Rickards, F. W. (2001). Literacy for all: Findings from an Australian study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48 (4), 445–456.
- Vanderpuye, I., Deku, P., ve Kwarteng, S. A. (2006). The state of support services and effect of class size in mainstreamed schools: Implication for Inclusive Education in Ghana. *IFE Psychologia*, 14 (1), 145-157.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., ve Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Villa, R., Thousand, J., ve Nevin, A. (2008). A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wagner, Å. K., Skaftun, A., ve McTigue, E. M. (2021). Literacy practices in co-taught early years classrooms. Study protocol: The seaside case. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6 (4), 70, 70-97.
- Walsh, M. (2017), “Multiliteracies, Multimodality, New Literacies and What Do These Mean for Literacy Education?”, *Inclusive Principles and Practices in Literacy Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 11)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 19-33.
- Walther-Thomas, C., Bryant, M., ve Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: the key to successful Inclusion. *Remedial and Special Education*, 17, 255 – 265.
- Wehmeyer, M. L., Lattin, D. L., Lapp-Rincker, G., ve Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, 24 (5), 262–272.

- Weichel, W. A. (2001). *An analysis of student outcomes in cotaught settings in comparison to other special education service delivery options for students with learning disabilities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi: California Üniversitesi.
- Wexler, J., Kearns, D. M., Lemons, C. J., Mitchell, M., Clancy, E., Davidson, K. A., Sinclair, A. C., ve Wei, Y. (2018). Reading comprehension and co-teaching practices in middle school English language arts classrooms. *Exceptional Children*, 84 (4), 384–402.
- Williams, R. L. (2012). *Service delivery models: An effectiveness study in select schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Capella Üniversitesi.
- Wilson, G. L. (2006). Introduction: Co-teaching and literacy. *Reading & Writing Quarterly*, 22 (3), 199–204.
- Wilson, G. L. (2008). Be an active co-teacher. *Intervention in School and Clinic*, 43 (4), 240–243.
- Yaman, F., Dönmez, O., Avcı, E., ve Yurdakul Kabakçı, I. (2016). İşitme engelli öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde mobil uygulama kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 41 (188), 153-174.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Z. (2009). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma yazma öğretimi* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zagona, A. L., Lansey, K. R., Kurth, J. A., ve Kuhlemeier, A. (2020). Fostering participation during literacy instruction in inclusive classrooms for students with complex support needs: Educators' strategies and perspectives. *The Journal of Special Education*, 55 (1), 34–44.
- Zhou, Q., ve Yang, J. (2016). Literacy education in China within an Inclusive Education context. *Per Linguam*, 32 (1), 88-101.

Zigmond, N. (2006). Reading and writing in co-taught secondary school social studies classrooms: A reality check. *Reading & Writing Quarterly*, 22 (3), 249–268.



EKLER

EK-1. Etik Kurul Onayı

EK-2. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzni

EK-3. Okul Müdürü ile Yapılan Sözleşme

EK-4. Sınıf Öğretmeni ile Yapılan Sözleşme

EK-5. Odak Öğrenci Velisi ile Yapılan Sözleşme

EK-6. Diğer Öğrenci Velileri ile Yapılan Sözleşme

EK-7. Odak Öğrenci Mert'in Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu

EK-8. Sınıf Öğretmeni ile Durum Saptama Sürecine İlişkin Görüşme Soruları ve Bilgi Formu

EK-9. Odak Öğrencinin Annesi ile Durum Saptama Sürecine İlişkin Görüşme Soruları ve Bilgi Formu

EK-10. Sınıf Öğretmeni ile Uygulama Sonrası İzleme Sürecine İlişkin Görüşme Soruları

EK-11. Odak Öğrenci Mert'in Velisi ile Uygulama Sonrası İzleme Sürecine İlişkin Görüşme Soruları

EK-12. Odak Öğrenci Mert ile Uygulama Sonrası İzleme Sürecine İlişkin Görüşme Soruları

EK-13. Durum Saptama Sürecinde Birinci Dönem Toplanan Gözlem Verilerine İlişkin Bilgiler

EK-14. Durum Saptama Sürecinde İkinci Dönem Toplanan Gözlem Verilerine İlişkin Bilgiler

EK-15. Uygulama Sürecinde Toplanan Gözlem Verilerine İlişkin Bilgiler

EK-16. Uygulama Sonrası İzleme Sürecinde Toplanan Gözlem Verilerine İlişkin Bilgiler

EK-17. Uygulama Sürecinin İkinci Aşamasında Türkçe Derslerinde Sınıf İçi Yardım Sunulan Yazma Çalışmaları

EK-18. Sınıf Öğretmeni ile Gerçekleştirilen Bir Yansıtma Toplantısı Karar Örneği

EK-19. Geçerlik Komitesi Toplantı Karar Örneği

EK-20. Araştırmacı Günlüğü Örneği

EK-21. Ayrıntılı Gözlem Formu Örneği

EK-22. Kronolojik Çizelge Örneği

EK-23. NVIVO 11 Ekran Görüntüsü Örneği

EK-24. Okuma Yazma Ders Kitabı Örneği

EK-25. Yazı Defteri Örneği

EK-26. Okuma Yazma Ders Defteri Örneği

EK-27. Türkçe Ders Kitabı Örneği

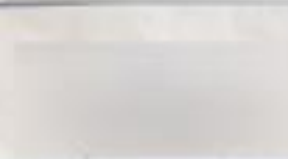
EK-28. Türkçe Defter Örneği

EK-29. Akıcı Okuma Becerisi Değerlendirme Metni ve Kayıt Formu

EK-30. Doğru Yazma Becerisi Değerlendirme Metni ve Kayıt Formu

EK-31. Türkçe Dersi Ünitelendirilmiş Yıllık Ünite Planı Örneği

EK-1. Etik Kurul Onayı

Etik Kurul Tarihi :	Protokol No :	Tarih :
		
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ		
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması	
KONU:	İğren Bilimleri	
Başlık:	Kıyafetlerin Uygulanması Yapıldığı Bir Okulda Birinci Sınıf Öğrenci Öğretimi İhtiyacının Geliştirilmesi	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Ayhan ÇANGAYIR	
TEZ YAZARI:	Dilek ALTIN	
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-	
KARAR:	Olumlu	
		
		
		
		

EK-2. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :
Konu: Doktora Tez Uygulama
İsteği Onayı

18.09.2017

İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 15/09/2017 tarih ve [] sayılı yazısı.

İl Milli Eğitim Müdürlüğünün ilgi (a) yazısı gereği, Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Program Öğrencisi, Damla ALTIN'ın Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR'ın danışmanlığında, İlçemiz Müdürlüğüne bağlı [] İlkokulunda bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik "Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Bir İlkokul Birinci Sınıfta Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Geliştirilmesi" konulu Doktora Tez Uygulamasının yasal sorumluluğun okul müdürlüklerince olmak koşulu ve öğrenci velilerinden gerekli izinlerin alınarak uygulanması ile ilgili 13/09/2017 tarih ve [] sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

İlçe Milli Eğitim Müdürü

EK:
1- İlgi Yazı
2- Valilik Makam Onayı

19.09.2017

EK-3. Okul Müdürü ile Yapılan Sözleşme

Sayın meslektaşım,

Öncelikle bu araştırmada iş birliğine gönüllü olduğunuz ve okulun olanaklarını kullanmamıza izin verdiğiniz için teşekkür ederim. Bu araştırmayı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle yapıyorum.

Amaç

Doktora tezi olarak gerçekleştirdiğim araştırmamın amacı; kaynaştırma uygulaması yapılan bir ilkokul birinci sınıfta Türkçe dersi okuma yazma öğretim etkinliklerinde sunulacak destek özel eğitim hizmetlerinin geliştirilmesidir.

Uygulama

Bu amaç doğrultusunda Eylül 2017-Haziran 2018 tarihleri arasında gerçekleşecek çalışmam, üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, uygulamanın gerçekleştirileceği sınıf etkinliklerini gözlemleyecek, sınıf öğretmeni, öğretim yapılması planlanan öğrenci ve ailesiyle bireysel görüşmeler gerçekleştireceğim. Öğrencinin öğrenme özelliklerinin belirlenebilmesi için öğrenci dosyasını kullanacağım. Sınıfın ve okulun fiziksel koşullarını betimlemek için okulun ve sınıfın fotoğraflarını çekerek bu verileri raporlaştırmada kullanacağım.

Araştırmamın ikinci aşamasında; Türkçe dersi öğretim uygulamalarında uyarlamalar yaparak, sizin izniniz ile öğretmen rolünde bu etkinlikleri gerçekleştireceğim. Araştırmamın üçüncü aşamasında ise, uygulama sonrasında sınıfın durumunu betimlemek üzere gözlemler gerçekleştireceğim. Uygulama süresince bilimsel veri olarak her tür doküman, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve toplanan verilerin analizleri yapılacaktır.

Katılımcı Hakları ve Gizlilik

Araştırma sonuçları kongre, seminer ve ders gibi akademik alanlarda diğer uzmanlarla paylaşılabilir. Bu tür durumlarda öğretmen, öğrenci ve veli isimleri gizli tutulacaktır ve bir kod ad verilecektir. Herhangi bir kişisel bilgiye yer verilmeyecektir.

İsteğiniz doğrultusunda ses ve görüntü kayıtları veriye dönüştürüldükten sonra silinebilir. Ayrıca, araştırma sonuçları size tarafımdan iletilecektir.

Teşekkür ve İmza

Bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim. Araştırma hakkında başka sorularınız olursa aşağıda yazılı olan telefon numarasını arayabilir, e-posta gönderebilirsiniz. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de size verdiğim sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamanızı uygun görüyorum.

Tarih

Araştırmacı

Okul

Müdürü

Arş. Gör. Damla ALTIN

E-mail:

Tel:

EK-4. Sınıf Öğretmeni ile Yapılan Sözleşme

Sayın meslektaşım,

Öncelikle bu araştırmada iş birliğine gönüllü olduğunuz ve okulun olanaklarını kullanmamıza izin verdiğiniz için teşekkür ederim. Bu araştırmayı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle yapıyorum.

Amaç

Doktora tezi olarak gerçekleştirdiğim araştırmamın amacı; kaynaştırma uygulaması yapılan bir ilkokul birinci sınıfta Türkçe dersi okuma yazma öğretim etkinliklerinde sunulacak destek özel eğitim hizmetlerinin geliştirilmesidir.

Uygulama

Bu amaç doğrultusunda Eylül 2017-Haziran 2018 tarihleri arasında gerçekleşecek çalışmam, üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, uygulamanın gerçekleştirileceği sınıf etkinliklerini gözlemleyecek, sizinle, öğretim yapılması planlanan öğrenci ve ailesiyle bireysel görüşmeler gerçekleştireceğim. Öğrencinin öğrenme özelliklerinin belirlenebilmesi için öğrenci dosyasını kullanacağım. Sınıfın ve okulun fiziksel koşullarını betimlemek için okulun ve sınıfın fotoğraflarını çekerek bu verileri raporlaştırmada kullanacağım.

Araştırmamın ikinci aşamasında; Türkçe dersi öğretim uygulamalarında uyarlamalar yaparak, sizin izniniz ile öğretmen rolünde bu etkinlikleri gerçekleştireceğim. Araştırmamın üçüncü aşamasında ise, uygulama sonrasında sınıfın durumunu betimlemek üzere gözlemler gerçekleştireceğim. Uygulama süresince bilimsel veri olarak her tür doküman, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve toplanan verilerin analizleri yapılacaktır.

Katılımcı Hakları ve Gizlilik

Araştırma sonuçları kongre, seminer ve ders gibi akademik alanlarda diğer uzmanlarla paylaşılabilir. Bu tür durumlarda öğretmen, öğrenci ve veli isimleri gizli tutulacaktır ve bir kod ad verilecektir. Herhangi bir kişisel bilgiye yer verilmeyecektir.

İsteğiniz doğrultusunda ses ve görüntü kayıtları veriye dönüştürüldükten sonra silinebilir. Ayrıca, araştırma sonuçları size tarafımdan iletilecektir.

Teşekkür ve İmza

Bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim. Araştırma hakkında başka sorularınız olursa aşağıda yazılı olan telefon numarasını arayabilir, e-posta gönderebilirsiniz. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de size verdiğim sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamanızı uygun görüyorum.

Tarih

Araştırmacı

Sınıf

Öğretmeni

Arş. Gör. Damla ALTIN

E-mail:

Tel:

EK-5. Odak Öğrenci Velisi ile Yapılan Sözleşme

Değerli Veli,

Öncelikle bu araştırmada iş birliğine gönüllü olduğunuz için teşekkür ederim. Bu araştırmayı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle yapıyorum. Bu çalışmada, Türkçe dersi etkinlikleri gözlemlenecek, gözlemler doğrultusunda, çocuğunuza destek sunulması planlanmaktadır. Bu süreçte sizinle ve çocuğunuzla zaman zaman toplantılar ve görüşmeler yapacağım. Süreç içerisinde bilimsel veri olarak her tür doküman, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve toplanan verilerin analizleri yapılacaktır.

Katılımcı Hakları ve Gizlilik

Araştırma sürecinde istediğiniz zaman araştırmadan ayrılma özgürlüğüne sahipsiniz. Araştırma sonuçları kongre, seminer ve ders gibi akademik alanlarda diğer uzmanlarla paylaşılabilir. Bu tür durumlarda isminiz gizli tutulacaktır ve bir kod ad verilecektir. Herhangi bir kişisel bilginize yer verilmeyecektir. İsteğiniz doğrultusunda ses kayıtlarınız veriye dönüştürüldükten sonra silinebilecektir. Ayrıca, araştırma sonuçları isterseniz size tarafımdan iletilecektir.

Teşekkür ve İmza

Bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim. Araştırma hakkında başka sorularınız olursa aşağıda yazılı olan telefon numarasını arayabilir, e-posta gönderebilirsiniz. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de size verdiğim sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamanızı uygun görüyorum.

Tarih

Araştırmacı

Veli

Arş. Gör. Damla ALTIN

E-mail:

Tel:

EK-6. Diğer Öğrenci Velileri ile Yapılan Sözleşme

Değerli Veli,

Öncelikle bu araştırmada iş birliğine gönüllü olduğunuz için teşekkür ederim. Bu araştırmayı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle yapıyorum. Bu çalışmada, Türkçe dersi etkinlikleri gözlemlenecek, gözlemler doğrultusunda, Türkçe derslerinde destek sunulacaktır. Bu süreçte sizinle ve çocuğunuzla zaman zaman görüşmeler yapabilirim. Süreç içerisinde bilimsel veri olarak her tür doküman, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve toplanan verilerin analizleri yapılacaktır.

Katılımcı Hakları ve Gizlilik

Araştırma sürecinde istediğiniz zaman araştırmadan ayrılma özgürlüğüne sahipsiniz. Araştırma sonuçları kongre, seminer ve ders gibi akademik alanlarda diğer uzmanlarla paylaşılabilir. Bu tür durumlarda isminiz gizli tutulacaktır ve bir kod ad verilecektir. Herhangi bir kişisel bilginize yer verilmeyecektir. İsteğiniz doğrultusunda ses kayıtlarınız veriye dönüştürüldükten sonra silinebilecektir. Ayrıca, araştırma sonuçları isterseniz size tarafımdan iletilecektir.

Teşekkür ve İmza

Bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim. Araştırma hakkında başka sorularınız olursa aşağıda yazılı olan telefon numarasını arayabilir, e-posta gönderebilirsiniz. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de size verdiğim sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamanızı uygun görüyorum.

Tarih

Araştırmacı

Veli

Arş. Gör. Damla ALTIN

E-mail:

Tel:

EK-7. Odak Öğrenci Mert'in Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu

 **T.C. VALİLİĞİ** 

T.C. Kimlik No	Baba Adı	Doğum Tarihi
Adı Soyadı	Anne Adı	Doğum Yeri
Adresi	İl/İlçe	Okulu
Doğum No	İnceleme No	Karar Tarihi
	01	15/12/2017
Karar Sayısı		50
Rapor Kayıt No	Rapor Başlangıç Tarihi	Rapor Bitiş Tarihi
	15/12/2017	--

EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANI

Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik

ÖNERİLEN ÖZEL EĞİTİM HİZMETİ

Yapılan eğitimsel değerlendirme ve tanılama sonucuna göre, tam zamanlı olarak kaynaştırma eğitimine alınması. Öğrencinin öncelikli ihtiyaçları doğrultusunda, okula kurulacak DEP Birimince "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" hazırlanarak; 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin, kaynaştırma eğitimi ile ilgili 23.maddesi ve başarının değerlendirilmesi ile ilgili 24.maddesi ve öğrencinin bulunduğu eğitim kademesindeki iluli mevzuat hükümlerinin dikkate alınması.

KARAR

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen bireyin; ekteki eğitim planında yer alan ihtiyaçları doğrultusunda Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi'nden yararlanmasıyla / öğrencisiyle karar verilmiştir.

15 Aralık 2017

EK-8. Sınıf Öğretmeni ile Durum Saptama Sürecine İlişkin Görüşme Soruları ve Bilgi Formu

SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşülen:

Tarih:

Görüşmeci:

Saat:

Yer:

Sayın meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilkokul 1. sınıfta hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenciye Türkçe dersinde uygun destek eğitim modelinin seçilerek, seçilen destek özel eğitim hizmet modelinin uygulama sürecinin incelenmesidir. Bu doğrultuda, görüşmemiz esnasında sizin mesleki geçmişiniz, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleriniz ve özel gereksinimli öğrencilerinin Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunlar, sizin ve öğrencilerinizin gereksinim duydukları destekler hakkında bazı sorular soracağım. Görüşmelerimiz esnasında ses kaydı alınacaktır. Bu görüşmeden elde edilen veriler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacaktır. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim alması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Sınıfınızda okuma yazma öğretimini nasıl gerçekleştiriyorsunuz? Bu planlamada kaynaştırma öğrencileri için göz önünde bulundurulmuş durumlar konusunda neler söylersiniz?
3. Kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma öğrenme sürecindeki gözlemlediğiniz deneyimlerinizden bahsedermisiniz?
4. Daha önceki özel gereksinimli öğrencileriniz ile okuma yazma öğretimi konusunda ne tür çalışmalar yaptınız?

5. Sizce ilkököl birinci sınıfta başarılı bir kaynaştırma uygulaması nasıl yapılabilir?
6. Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrencinin okuma yazma performansı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? (Sondalar: Güçlü ve zayıf yönleri, okumada yaşadığı zorluklar, yazmada yaşadığı zorluklar)
7. Sınıf içi yardım uygulamaları kapsamında okuma-yazma derslerinde sınıfta ikinci bir öğretmen olması konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
8. Sınıf içi yardım uygulamaları kapsamında sınıfta bulunan iki öğretmen arasındaki iş birliği nasıl sağlanabilir? Nasıl bir görev paylaşımı yapılabilir?
9. Bu seneki birinci sınıf uygulamalarınıza ilişkin;
 - a) Sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerinizin velilerinden beklentileriniz nelerdir?
 - b) Özel gereksinimli öğrencinizin velisinden beklentileriniz nelerdir?
 - c) Destek özel eğitim öğretmeni olarak benden beklentileriniz nelerdir?
 - d) Araştırma kapsamında yapılacak uygulamalara ilişkin beklentileriniz nelerdir?

BİLGİ FORMU

- Yaş:
- Cinsiyet:
- Mezun olunan üniversite ve mezuniyet yılı:
- Mesleki deneyim süresi:
- Bu okuldaki görev süresi:
- Bugüne kadar sınıflarınızda olan kaynaştırma öğrenci sayısı:
- Bugüne kadar kaç kaynaştırma öğrenciniz oldu?:

	Öğrencinin Tanısı	Okuttuğunuz Sınıf Düzeyleri
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		

- Özel eğitim ve/veya kaynaştırma ile ilgili aldığınız eğitimler (lisans dersi, hizmetiçi eğitim, seminer vs):

EK-9. Odak Öğrencinin Annesi ile Durum Saptama Sürecine İlişkin Görüşme Soruları
ve Bilgi Formu

VELİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşülen:

Tarih:

Görüşmeci:

Saat:

Yer:

Sayın veli,

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilkokul 1. sınıfta hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenciye Türkçe dersinde uygun destek eğitim modelinin seçilerek, seçilen birlikte öğretim modelinin uygulama sürecinin incelenmesidir. Bu doğrultuda, görüşmemiz esnasında size ve çocuğunuza yönelik bazı sorular soracağım. Görüşmelerimiz esnasında ses kaydı alınacaktır. Bu görüşmeden elde edilen veriler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacaktır. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?
2. Çocuğunuzu tanıtır mısınız?
 - a) Eğitim geçmişi hakkında bilgi verir misiniz? (Sondalar: Özel eğitim, yuva, anaokulu, anasınıfı vb.)
 - b) Tıbbi geçmişi hakkında bilgi verir misiniz?
 - c) Çocuğunuz hangi konuları daha iyi yapıyor? Hangi konularda zorlanıyor?
3. Sizce çocuğunuz birinci sınıfa başlamaya hazır mıydı?
4. Çocuğunuz birinci sınıfa başlarken neler düşündünüz? (Sondalar: Çocuk, sınıf öğretmeni, sınıf arkadaşları, diğer veliler, araştırmacı)
 - a) Birinci sınıfa başlamadan önceki beklentileriniz neydi?
 - b) Birinci sınıfa başlamadan önce kaygılarınız nelerdi?

5. Okul dışında okuma yazma ile ilgili ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? (Sonda: Bu çalışmalarda ne tür sorunlarla karşılaşyorsunuz? Okuma yazma ödevlerini yaptırırken ne tür sorunlarla karşılaşyorsunuz?)
6. Çocuğunuza okuma yazma öğretimi yardımcı olabilmek için siz veli olarak ne tür desteklere gereksinim duyuyorsunuz?
7. Bu araştırmada sınıfta ikinci bir öğretmen bulunacaktır. Bu araştırmadan beklentileriniz nelerdir?
8. Bu araştırmada çocuğunuza sağlanacak destek özel eğitim hizmetleri için, araştırmacının uygulamasının dışında, öneri ve istekleriniz nelerdir?

AİLE VE ÇOCUK BİLGİ FORMU

ÇOCUK

Çocuğun;

Adı-Soyadı:

Okulu:

Doğum Tarihi:

Sınıfı:

Cinsiyeti:

Daha Önce Aldığı

Eğitimler:

Tanısı

Ailedeki kaçınıcı çocuk?:

Tanı konma yaşı:

Daha önce geçirdiği hastalıklar:

Şu anda var olan hastalığı (varsa):

AİLE

Annenin;

Adı-Soyadı:

Yaşı:

Eğitim Durumu:

Mesleği:

Babanın;

Adı-Soyadı:

Yaşı:

Eğitim Durumu:

Mesleği:

Kardeşin;

Cinsiyeti:

Yaşı:

Eğitim Durumu:

Evde yaşayan diğer bireyin/bireylerin;

Adı-Soyadı:

Yaşı:

Eğitim Durumu:

Mesleği:

- Ailede başka özel gereksinimli birey var mı?
- Aylık ortalama gelir düzeyi nedir?
- Çocuğun kendisine ait bir odası var mı?

EK-10. Sınıf Öğretmeni ile Uygulama Sonrası İzleme Sürecine İlişkin Görüşme Soruları

SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşülen:

Tarih:

Görüşmeci:

Saat:

Yer:

Sayın meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilkokul 1. sınıfta hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenciye Türkçe dersinde uygun destek eğitim modelinin seçilerek, seçilen destek özel eğitim hizmet modelinin uygulama sürecinin incelenmesidir. Bu dönem sınıfınızda sınıf içi destek özel eğitim hizmetlerinden bir öğretmen bir yardımcı birlikte öğretim uygulamasını gerçekleştirdik. Öncelikle araştırma sürecine katılımınız, iş birliğiniz ve değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim. Bugün yapacağımız görüşmede uygulama sürecine ilişkin görüşlerinizi almak üzere size bazı sorular yönelteceğim. Görüşmelerimiz esnasında her zamanki gibi ses kaydı alınacaktır. Bu görüşmeden elde edilen veriler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacaktır. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Bu dönemki çalışmamızı genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?
2. Sınıfta ikinci bir öğretmen olmasının Mert üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? (Okuma, yazma, derse katılım)
3. Sınıfta ikinci bir öğretmen bulunmasının diğer öğrenciler üzerindeki etkisi ve katkısı hakkındaki görüşleriniz nelerdir? (Akademik, sosyal)
4. Mert'e yönelik Türkçe dersinde yapılan çalışmaların diğer derslere etkisi konusunda neler söylersiniz?
5. Mert'in okuma ve yazma alanlarındaki gelişimi sizin motivasyonunuzu nasıl etkiledi?

6. Yaptığımız çalışmanın Mert'in velisi açısından nasıl değerlendirildiğini düşünüyorsunuz?
7. Yaptığımız çalışmanın diğer veliler açısından nasıl değerlendirildiğini düşünüyorsunuz?
8. Sizce sınıfta ikinci bir öğretmen bulunmasının avantajları neler olabilir?
9. Sınıfta ikinci bir öğretmen olmasının dezavantajları neler olabilir?
10. Sizce birinci sınıf düzeyinde sınıfta ikinci bir öğretmen bulunmasının katkısı ne olabilir?
11. Birlikte kurduğumuz iş birliği hakkında neler söylersiniz?
12. Yaptığımız çalışmanın kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinize etkisi ile ilgili neler söylersiniz?
13. Yaptığımız çalışmanın başlangıçtaki beklentilerinizi karşılaması hakkında neler söylersiniz?
14. Bu çalışma sürecinin size katkısını nasıl değerlendirirsiniz?
15. Sizce bu çalışmanın daha nitelikli hale getirilmesi için neler yapılabilir?
16. Sınıf içi yardım uygulamasının nitelikli şekilde yürütülebilmesi için bu sınıflarda görev yapacak öğretmenlere hangi önerilerde bulunursunuz?

EK-11. Odak Öğrenci Mert'in Velisi ile Uygulama Sonrası İzleme Sürecine İlişkin
Görüşme Soruları

VELİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşülen:

Tarih:

Görüşmeci:

Saat:

Yer:

Sayın veli,

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilkokul 1. sınıfta hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenciye Türkçe dersinde uygun destek eğitim modelinin seçilerek, seçilen birlikte öğretim modelinin uygulama sürecinin incelenmesidir. Bu doğrultuda, bu dönem çocuğunuza yönelik Türkçe derslerinde gerçekleştirilen sınıf içi destek uygulamalarına ilişkin sizin görüşlerinizi almak üzere bazı sorular soracağım. Görüşmelerimiz esnasında ses kaydı alınacaktır. Bu görüşmeden elde edilen veriler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacaktır. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuğunuzun birinci dönem ve ikinci dönemki okuma ve yazma becerilerine ilişkin performansını karşılaştırdığınızda, çocuğunuza ilişkin ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?
2. Çocuğunuzun birinci dönem ve ikinci dönemki öğrenme motivasyonu ve davranış özelliklerini karşılaştırdığınızda, çocuğunuza ilişkin ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?
3. Bu çalışmanın çocuğunuzla olan ilişkinize etkisi hakkında neler söylersiniz?
4. Sınıf içi destek özel eğitim hizmetlerinin daha nitelikli şekilde gerçekleştirilebilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?
5. Bu soruların dışında eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa, nelerdir?

EK-12. Odak Öğrenci Mert ile Uygulama Sonrası İzleme Sürecine İlişkin Görüşme Soruları

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşülen:

Tarih:

Görüşmeci:

Saat:

Yer:

Sevgili Mert,

Bu dönem Türkçe derslerinde birlikte bazı çalışmalar yaptık. Birlikte yaptığımız çalışmalara katılımın için çok teşekkür ederim. Senin bu süreçle ilgili düşüncelerini çok merak ediyorum. Bu nedenle şimdi sana Türkçe derslerinde yaptığımız çalışmalarla ilgili bazı sorular soracağım. Görüşmemizi daha sonra dinlemek ve bilgisayarda yazmak için kayıt alıyorum. Görüşmemize katıldığın için teşekkür ediyorum. Hazırsan görüşmemize başlayabiliriz.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe derslerinde senin yanında olmam hakkında neler düşünüyorsun? (Sondalar: Okuma çalışmaları, yazma çalışmaları, sınıf öğretmeninin sorularına yanıt verme, ders etkinliklerini tamamlama)
2. Türkçe dersinde birlikte yaptığımız çalışmaların sana katkısı oldu mu?
3. Birlikte yaptığımız hangi çalışmalar seni mutlu etti?
4. Birlikte yaptığımız hangi çalışmalardan hoşlanmadın?
5. Türkçe derslerinde benim sınıfta olmamdan memnun oldun mu?
6. Ben yalnızca Türkçe derslerinde yanındaydım. Benim olmadığım dersler senin için nasıl geçti? (Sondalar: Kolay mıydı? Zorlandın mı? Kimden yardım aldın?)
7. Sorularım bu kadardı. Senin söylemek ya da eklemek istediğin herhangi bir şey varsa benimle paylaşmandan mutlu olurum.

EK-13. Durum Saptama Sürecinde Birinci Dönem Toplanan Gözlem Verilerine İlişkin Bilgiler

Tablo 2.6. *Durum saptama sürecinde birinci dönem toplanan gözlem verilerine ilişkin bilgiler*

Tarih	Ders	Süre	Kayıt Türü
11.09.2017	Toplam 2 ders	80 dakika	Saha notu
12.09.2017	Toplam 2 ders	80 dakika	Saha notu
13.09.2017	Toplam 2 ders	80 dakika	Saha notu
14.09.2017	Toplam 2 ders	80 dakika	Saha notu
15.09.2017	Toplam 2 ders	80 dakika	Saha notu
18.09.2017	Toplam 6 ders	240 dakika	Saha notu
19.09.2017	Toplam 6 ders	240 dakika	Saha notu
20.09.2017	Toplam 6 ders	240 dakika	Saha notu
21.09.2017	Toplam 6 ders	240 dakika	Saha notu
22.09.2017	Toplam 6 ders	240 dakika	Saha notu
25.09.2017	2. Ders	00:30:00	Video kaydı
	3. Ders	00:15:50	Saha notu
26.09.2017	2. Ders	00:29:46	Video kaydı
	3. Ders	00:30:00	Saha notu
	5. Ders	00:28:46	
27.09.2017	2. Ders	00:37:55	Video kaydı
	3. Ders	00:38:25	Saha notu
28.09.2017	2. Ders	00:18:53	Video kaydı
			Saha notu
02.10.2017	2. Ders	00:30:00	Video kaydı
	3. Ders	00:30:00	Saha notu
	5. Ders	00:30:00	
06.10.2017	1. Ders	00:24:49	Video kaydı
	2. Ders	00:32:23	Saha notu
09.10.2017	2. Ders	00:28:12	Video kaydı
	3. Ders	00:38:37	Saha notu
10.10.2017	2. Ders	00:38:05	Video kaydı
	3. Ders	00:37:03	Saha notu
	5. Ders	00:36:08	

Tablo 2.6. (Devam) *Durum saptama sürecinde birinci dönem toplanan gözlem verilerine ilişkin bilgiler*

Tarih	Ders	Süre	Kayıt Türü
11.10.2017	1. Ders	00:55:13	Video kaydı
	2. Ders	00:30:15	Saha notu
	3. Ders	00:36:45	
	5. Ders	00:39:44	
12.10.2017	2. Ders	00:39:29	Video kaydı
	3. Ders	00:37:23	Saha notu
17.10.2017	2. Ders	00:37:44	Video kaydı
	3. Ders	00:39:46	
	5. Ders	00:30:35	
18.10.2017	1. Ders	00:45:49	Video kaydı
	2. Ders	00:38:07	
	3. Ders	00:35:08	
	5. Ders	00:36:47	
19.10.2017	2. Ders	00:34:25	Video kaydı
	3. Ders	00:40:13	
20.10.2017	2. Ders	00:37:26	Video kaydı
23.10.2017	2. Ders	00:38:21	Video kaydı
	3. Ders	00:39:00	
	5. Ders	00:38:35	
24.10.2017	2. Ders	00:37:56	Video kaydı
	3. Ders	00:40:43	
	5. Ders	00:39:26	
25.10.2017	2. Ders	00:40:00	Video kaydı
	3. Ders	00:39:19	
	5. Ders	00:41:05	
26.10.2017	2. Ders	00:44:22	Video kaydı
	5. Ders	00:44:57	
27.10.2017	1. Ders	00:40:06	Video kaydı
	2. Ders	00:39:56	
	4. Ders	00:42:56	
30.10.2017	2. Ders	00:40:35	Video kaydı
	3. Ders	00:46:05	
31.10.2017	2. Ders	00:41:20	Video kaydı
	3. Ders	00:37:13	
	5. Ders	00:38:27	

Tablo 2.6. (Devam) *Durum saptama sürecinde birinci dönem toplanan gözlem verilerine ilişkin bilgiler*

Tarih	Ders	Süre	Kayıt Türü
01.11.2017	1. Ders	00:51:57	Video kaydı
	2. Ders	00:44:09	
	3. Ders	00:39:44	
	5. Ders	00:41:59	
02.11.2017	2. Ders	00:29:51	Video kaydı
	3. Ders	00:26:48	
	4. Ders	00:40:07	
03.11.2017	1. Ders	00:39:05	Video kaydı
	2. Ders	00:36:59	
	3. Ders	00:33:03	
06.11.2017	2. Ders	00:42:04	Video kaydı
	3. Ders	00:44:32	
	5. Ders	00:42:54	
07.11.2017	2. Ders	00:41:51	Video kaydı
	3. Ders	00:33:20	
	5. Ders	00:44:01	
	6. Ders	00:35:44	
08.11.2017	2. Ders	00:39:02	Video kaydı
	3. Ders	00:42:18	
	5. Ders	00:42:03	
	6. Ders	00:37:47	
09.11.2017	2. Ders	00:41:31	Video kaydı
	3. Ders	00:39:18	
	5. Ders	00:43:39	
10.11.2017	2. Ders	00:33:29	Video kaydı
	3. Ders	00:36:23	
	5. Ders	00:40:45	
13.11.2017	2. Ders	00:40:54	Video kaydı
	3. Ders	00:40:32	
	5. Ders	00:42:36	
	6. Ders	00:36:35	
15.11.2017	3. Ders	00:39:24	Video kaydı
16.11.2017	1. Ders	00:44:52	Video kaydı
	2. Ders	00:50:00	

Tablo 2.6. (Devam) *Durum saptama sürecinde birinci dönem toplanan gözlem verilerine ilişkin bilgiler*

Tarih	Ders	Süre	Kayıt Türü
17.11.2017	1. Ders	00:37:44	Video kaydı
	2. Ders	00:36:42	
	3. Ders	00:37:34	
20.11.2017	2. Ders	00:37:11	Video kaydı
	3. Ders	00:38:51	
	5. Ders	00:40:10	
21.11.2017	2. Ders	00:42:01	Video kaydı
	3. Ders	00:39:32	
	5. Ders	00:44:13	
22.11.2017	1. Ders	00:48:05	Video kaydı
	2. Ders	00:34:50	
	3. Ders	00:39:53	
	5. Ders	00:40:55	
24.11.2017	1. Ders	00:37:58	Video kaydı
	2. Ders	00:37:48	
	3. Ders	00:17:33	
30.11.2017	2. Ders	00:38:24	Video kaydı
	3. Ders	00:39:57	
01.12.2017	1. Ders	00:33:03	Video kaydı
	2. Ders	00:41:33	
	3. Ders	00:41:08	
04.12.2017	2. Ders	00:39:31	Video kaydı
	3. Ders	00:42:10	
	5. Ders	00:35:15	
05.12.2017	1. Ders	00:43:14	Video kaydı
	2. Ders	00:41:03	
	3. Ders	00:39:39	
	5. Ders	00:33:24	
06.12.2017	2. Ders	00:40:25	Video kaydı
	3. Ders	00:38:26	
	5. Ders	00:37:26	
07.12.2017	2. Ders	00:38:46	Video kaydı
	3. Ders	00:40:19	

Tablo 2.6. (Devam) *Durum saptama sürecinde birinci dönem toplanan gözlem verilerine ilişkin bilgiler*

Tarih	Ders	Süre	Kayıt Türü
11.12.2017	2. Ders	00:39:24	Video kaydı
	3. Ders	00:41:42	
	5. Ders	00:44:27	
12.12.2017	1. Ders	00:09:37	Video kaydı
	2. Ders	00:35:36	
	3. Ders	00:39:52	
	5. Ders	00:40:09	
13.12.2017	2. Ders	00:36:35	Video kaydı
	3. Ders	00:35:52	
	5. Ders	00:15:46	
14.12.2017	2. Ders	00:41:57	Video kaydı
	3. Ders	00:36:48	
15.12.2017	1. Ders	00:40:23	Video kaydı
	2. Ders	00:39:56	
	3. Ders	00:36:35	
	4. Ders	00:38:06	
19.12.2017	2. Ders	00:39:55	Video kaydı
	3. Ders	00:40:20	
	5. Ders	00:40:40	
20.12.2017	2. Ders	00:42:03	Video kaydı
	3. Ders	00:40:27	
	5. Ders	00:41:08	
	6. Ders	00:39:25	
21.12.2017	2. Ders	00:39:28	Video kaydı
	3. Ders	00:40:43	
22.12.2017	2. Ders	00:36:48	Video kaydı
	3. Ders	00:40:55	
	4. Ders	00:39:40	
28.12.2017	2. Ders	00:34:35	Video kaydı
	3. Ders	00:39:49	
	5. Ders	00:43:33	
29.12.2017	2. Ders	00:40:20	Video kaydı
	3. Ders	00:40:12	
	5. Ders	00:31:21	

Tablo 2.6. (Devam) *Durum saptama sürecinde birinci dönem toplanan gözlem verilerine ilişkin bilgiler*

Tarih	Ders	Süre	Kayıt Türü
02.01.2018	2. Ders	00:39:48	Video kaydı
	3. Ders	00:37:55	
	5. Ders	00:30:31	
04.01.2018	2. Ders	00:38:48	Video kaydı
	3. Ders	00:39:49	
	5. Ders	00:37:28	
05.01.2018	1. Ders	00:43:19	Video kaydı
	2. Ders	00:29:26	
	3. Ders	00:39:38	
	5. Ders	00:31:38	
08.01.2018	2. Ders	00:39:43	Video kaydı
	3. Ders	00:42:44	
	5. Ders	00:40:36	
09.01.2018	2. Ders	00:37:25	Video kaydı
	3. Ders	00:37:20	
	5. Ders	00:29:03	
10.01.2018	2. Ders	00:40:17	Video kaydı
	3. Ders	00:35:19	
	5. Ders	00:36:51	
15.01.2018	2. Ders	00:37:56	Video kaydı
	3. Ders	00:34:55	
	5. Ders	00:39:08	
16.01.2018	2. Ders	00:25:55	Video kaydı
	3. Ders	00:37:22	
	5. Ders	00:34:55	
17.01.2018	2. Ders	00:36:29	Video kaydı
	3. Ders	00:40:48	
	5. Ders	00:37:56	
18.01.2018	2. Ders	00:35:38	Video kaydı
	3. Ders	00:37:32	
	5. Ders	00:38:24	

EK-14. Durum Saptama Sürecinde İkinci Dönem Toplanan Gözlem Verilerine İlişkin Bilgiler

Tablo 2.7. *Durum saptama sürecinde ikinci dönem toplanan gözlem verilerine ilişkin bilgiler*

Tarih	Ders	Süre	Kayıt Türü
06.02.2018	2. Ders	00:40:11	Video kaydı
	3. Ders	00:40:31	
	5. Ders	00:39:58	
07.02.2018	2. Ders	00:38:59	Video kaydı
	3. Ders	00:22:39	
	5. Ders	00:37:51	
08.02.2018	2. Ders	00:37:32	Video kaydı
	3. Ders	00:37:16	
	5. Ders	00:27:41	
09.02.2018	1. Ders	00:47:59	Video kaydı
	2. Ders	00:38:12	
	3. Ders	00:39:16	
12.02.2018	2. Ders	00:38:52	Video kaydı
	3. Ders	00:37:48	
	5. Ders	00:39:00	
13.02.2018	2. Ders	00:41:26	Video kaydı
	3. Ders	00:39:16	
	5. Ders	00:25:32	
14.02.2018	2. Ders	00:38:42	Video kaydı
	3. Ders	00:37:36	
15.02.2018	2. Ders	00:34:47	Video kaydı
	3. Ders	00:40:15	
	4. Ders	00:40:14	
	5. Ders	00:37:58	
16.02.2018	1. Ders	00:44:52	Video kaydı
	2. Ders	00:40:40	
	3. Ders	00:34:29	
19.02.2018	2. Ders	00:38:15	Video kaydı
	3. Ders	00:40:37	
	5. Ders	00:36:45	

Tablo 2.7. (Devam) *Durum saptama sürecinde ikinci dönem toplanan gözlem verilerine ilişkin bilgiler*

Tarih	Ders	Süre	Kayıt Türü
20.02.2018	2. Ders	00:34:57	Video kaydı
	3. Ders	00:38:20	
	4. Ders	00:36:27	
26.02.2018	2. Ders	00:39:29	Video kaydı
	3. Ders	00:38:58	
	4. Ders	00:34:54	
27.02.2018	3. Ders	00:40:56	Video kaydı
	5. Ders	00:37:12	
28.02.2018	2. Ders	00:36:12	Video kaydı
	3. Ders	00:29:27	
	5. Ders	00:29:43	
01.03.2018	2. Ders	00:36:55	Video kaydı
02.03.2018	1. Ders	00:47:54	Video kaydı
	2. Ders	00:41:02	
	3. Ders	00:36:07	
05.03.2018	2. Ders	00:35:55	Video kaydı
	3. Ders	00:36:54	
	5. Ders	00:18:30	
06.03.2018	2. Ders	00:40:54	Video kaydı
	3. Ders	00:37:08	
	5. Ders	00:45:22	
07.03.2018	2. Ders	00:39:15	Video kaydı
	3. Ders	00:41:39	
08.03.2018	2. Ders	00:03:38	Video kaydı
	3. Ders	00:37:15	
	5. Ders	00:37:30	
09.03.2018	1. Ders	00:43:09	Video kaydı
	2. Ders	00:35:07	

EK-15. Uygulama Sürecinde Toplanan Gözlem Verilerine İlişkin Bilgiler

Tablo 2.8. *Uygulama sürecinde toplanan gözlem verilerine ilişkin bilgiler*

Tarih	Ders	Süre	Kayıt Türü
12.03.2018	2. Ders	00:36:58	Video kaydı
13.03.2018	3. Ders	00:39:26	Video kaydı
	5. Ders	00:38:33	
14.03.2018	3. Ders	00:38:16	Video kaydı
15.03.2018	2. Ders	00:38:57	Video kaydı
	3. Ders	00:35:16	
16.03.2018	1. Ders	00:45:01	Video kaydı
	2. Ders	00:13:20	
	3. Ders	00:44:30	
19.03.2018	2. Ders	00:37:08	Video kaydı
	3. Ders	00:37:17	
20.03.2018	2. Ders	00:35:23	Video kaydı
	3. Ders	00:33:24	
21.03.2018	2. Ders	00:39:42	Video kaydı
	3. Ders	00:35:58	
22.03.2018	2. Ders	00:41:27	Video kaydı
	3. Ders	00:44:34	
23.03.2018	2. Ders	00:43:05	Video kaydı
	3. Ders	00:41:25	
26.03.2018	2. Ders	00:30:18	Video kaydı
	3. Ders	00:34:42	
	5. Ders	00:48:22	
	6. Ders	00:21:19	
27.03.2018	2. Ders	00:37:25	Video kaydı
	3. Ders	00:36:57	
28.03.2018	2. Ders	00:35:26	Video kaydı
	3. Ders	00:39:34	
29.03.2018	2. Ders	00:39:17	Video kaydı
	3. Ders	00:45:38	
	5. Ders	00:40:02	
30.04.2018	2. Ders	00:36:22	Video kaydı
	3. Ders	00:40:58	
03.04.2018	2. Ders	00:40:50	Video kaydı
	3. Ders	00:40:36	

Tablo 2.8. (Devam) *Uygulama sürecinde toplanan gözlem verilerine ilişkin bilgiler*

Tarih	Ders	Süre	Kayıt Türü
04.04.2018	2. Ders	00:39:06	Video kaydı
	3. Ders	00:41:20	
05.04.2018	2. Ders	00:38:57	Video kaydı
	3. Ders	00:38:29	
06.04.2018	1. Ders	00:39:23	Video kaydı
	2. Ders	00:42:23	
09.04.2018	2. Ders	00:39:41	Video kaydı
	3. Ders	00:43:09	
10.04.2018	2. Ders	00:39:28	Video kaydı
	3. Ders	00:43:14	
	5. Ders	00:38:09	
11.04.2018	2. Ders	00:36:33	Video kaydı
	3. Ders	00:36:56	
12.04.2018	2. Ders	00:41:54	Video kaydı
	3. Ders	00:41:23	
13.04.2018	1. Ders	00:37:06	Video kaydı
	2. Ders	00:37:44	
	3. Ders	00:36:44	
16.04.2018	2. Ders	00:39:21	Video kaydı
	3. Ders	00:44:50	
18.04.2018	2. Ders	00:36:38	Video kaydı
	3. Ders	00:19:30	
19.04.2018	2. Ders	00:38:53	Video kaydı
	3. Ders	00:38:07	
20.04.2018	2. Ders	00:40:36	Video kaydı
	3. Ders	00:39:27	
24.04.2018	2. Ders	00:35:39	Video kaydı
	3. Ders	00:35:41	
25.04.2018	2. Ders	00:37:48	Video kaydı
	3. Ders	00:39:28	
30.04.2018	2. Ders	00:37:47	Video kaydı
	3. Ders	00:42:01	
02.05.2018	2. Ders	00:33:35	Video kaydı
	3. Ders	00:46:18	

Tablo 2.8. (Devam) *Uygulama sürecinde toplanan gözlem verilerine ilişkin bilgiler*

Tarih	Ders	Süre	Kayıt Türü
04.05.2018	1. Ders	00:41:41	Video kaydı
	2. Ders	00:36:22	
	3. Ders	00:44:41	
07.05.2018	2. Ders	00:34:57	Video kaydı
	3. Ders	00:38:27	
08.05.2018	2. Ders	00:36:31	Video kaydı
	3. Ders	00:40:47	
	5. Ders	00:39:34	
09.05.2018	2. Ders	00:36:03	Video kaydı
	3. Ders	00:39:27	
10.05.2018	2. Ders	00:41:11	Video kaydı
	3. Ders	00:45:31	
11.05.2018	2. Ders	00:33:26	Video kaydı
	3. Ders	00:34:29	
14.05.2018	2. Ders	00:36:39	Video kaydı
	3. Ders	00:37:16	
15.05.2018	2. Ders	00:36:32	Video kaydı
	3. Ders	00:37:14	
16.05.2018	2. Ders	00:40:16	Video kaydı
	3. Ders	00:41:50	
17.05.2018	2. Ders	00:38:43	Video kaydı
	3. Ders	00:42:30	
18.05.2018	1. Ders	00:42:13	Video kaydı
	2. Ders	00:38:53	
	3. Ders	00:40:08	

EK-16. Uygulama Sonrası İzleme Sürecinde Toplanan Gözlem Verilerine İlişkin Bilgiler

Tablo 2.9. *Uygulama sürecinde toplanan gözlem verilerine ilişkin bilgiler*

Tarih	Saat	Süre	Kayıt Türü
21.05.2018	2. Ders	00:36:29	Video kaydı
	3. Ders	00:40:15	
22.05.2018	2. Ders	00:38:47	Video kaydı
	3. Ders	00:42:02	
23.05.2018	2. Ders	00:37:47	Video kaydı
	3. Ders	00:37:47	
24.05.2018	2. Ders	00:36:52	Video kaydı
	3. Ders	00:35:31	
25.05.2018	1. Ders	00:40:18	Video kaydı
	2. Ders	00:38:49	
	3. Ders	00:39:44	
30.05.2018	2. Ders	00:35:06	Video kaydı
	3. Ders	00:36:57	
31.05.2018	2. Ders	00:39:08	Video kaydı
	3. Ders	00:22:12	
01.06.2018	1. Ders	00:42:36	Video kaydı
	2. Ders	00:41:08	
	3. Ders	00:38:23	
04.06.2018	2. Ders	00:39:09	Video kaydı
	3. Ders	00:40:23	
	5. Ders	00:40:35	
05.06.2018	2. Ders	00:38:08	Video kaydı
	3. Ders	00:38:35	
06.06.2018	2. Ders	00:40:10	Video kaydı
	3. Ders	00:37:36	
07.06.2018	2. Ders	00:35:26	Video kaydı
	3. Ders	00:37:57	
17.09.2018	2. Ders	00:39:13	Video kaydı
18.09.2018	2. Ders	00:38:14	Video kaydı
	3. Ders	00:41:26	
19.09.2018	2. Ders	00:39:34	Video kaydı
	3. Ders	00:40:02	

Tablo 2.9. (Devam) *Uygulama sürecinde toplanan gözlem verilerine ilişkin bilgiler*

Tarih	Saat	Süre	Kayıt Türü
20.09.2018	2. Ders	00:40:57	Video kaydı
	3. Ders	00:39:21	
21.09.2018	3. Ders	00:40:00	Video kaydı
24.09.2018	2. Ders	00:40:27	Video kaydı
	3. Ders	00:41:34	
25.09.2018	2. Ders	00:40:57	Video kaydı
	3. Ders	00:39:05	
26.09.2018	2. Ders	00:41:14	Video kaydı
	3. Ders	00:40:18	
13.11.2018	2. Ders	00:38:59	Video kaydı
	3. Ders	00:40:17	
16.11.2018	2. Ders	00:15:27	Video kaydı
	3. Ders	00:38:16	
19.11.2018	2. Ders	00:39:48	Video kaydı
	3. Ders	00:38:21	
20.11.2018	2. Ders	00:42:00	Video kaydı
21.11.2018	2. Ders	00:36:39	Video kaydı
	3. Ders	00:40:11	

EK-17. Uygulama Sürecinin İkinci Aşamasında Türkçe Derslerinde Sınıf İçi Yardım Sunulan Yazma Çalışmaları

Tablo 3.16. Uygulama sürecinin ikinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan yazma çalışmaları

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
Dinleme Metni: Ağaç Sevgisi		19.03.2018 3. Ders	1	Resme bakalım. Dinleyeceğiniz metinle ilgili tahminlerimizi yazalım.	Metinle ilgili tahminlerini yazma	Serbest yazma/Görsele dayalı çalışmalar/Görselden yola çıkarak metinle ilgili tahminde bulunma
		20.03.2018 2. Ders	3	Dinledim, anladım, cevaplıyorum.	Metinle ilgili soruları yazılı cevaplama	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Metinle ilişkili soruları cevaplama
		20.03.2018 2. Ders	4	Ağaç ile fidan arasında geçen konuşmayı konuşma balonlarına yazalım.	Konuşma balonunu kendi aklından cümlelerle yazma	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Konuşma balonlarını doldurma
Okuma Metni: Uzay		21.03.2018 2. Ders	Deftere Dikte Yazma			
		22.03.2018 3. Ders	2	Haydi, kelimelerle cümle yazalım.	Verilen sözcükle ilgili cümle kurma	Verilen sözcüklerden yeni cümle kurarak yazma
		23.03.2018 2. Ders	3	Uzay denince benim aklıma Güneş geldi. Senin aklına neler geldi?	Soruya uygun sözcükler yazma	Serbest yazma/Görsele dayalı olmayan çalışmalar/Sözcükle çağrışım yapan sözcük türetme

Tablo 3.16. (Devam) Uygulama sürecinin ikinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan yazma çalışmaları

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
		23.03.2018 3. Ders	4	Okudum, anladım, cevaplıyorum.	Metinle ilgili soruları yazılı cevaplama	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Metinle ilişkili soruları cevaplandırma
		26.03.2018 3. Ders	5	Gök cisimlerinin karışık hecelerini bulalım. Aynı renge boyayalım.	Verilen görsellerin isimlerini yazıp bulmacada isimlerin hecelerini işaretleme	Yazım/Noktalama/Dil Bilgisi
		27.03.2018 2. Ders	7	Haydi, şiiri bakarak yazalım.	Şiiri kopyalayarak yazma	Kopyalayarak yazma
		27.03.2018 2. Ders	8	Noktalama işaretlerini uygun yerlere yazalım.	Metinde noktalama işaretlerini yerleştirme	Yazım/Noktalama/Dil Bilgisi
		27.03.2018 3. Ders	Deftere Dikte Yazma			
Okuma Metni: Bay Yavaş	Hikaye Edici Metin: Fabl	28.03.2018 3. Ders	1	Resimdeki hayvanların hatırlattığı üç kelimeyi yazalım.	Görseli verilen hayvanla ilgili 3 özelliği aklından yazma	Görselle desteklenmiş/Görsele dayalı fikir yürütme

Tablo 3.16. (Devam) *Uygulama sürecinin ikinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan yazma çalışmaları*

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
		29.03.2018 2. Ders	2	Haydi, kelimelerle cümle yazalım.	Verilen sözcükle ilgili cümle yazma	Verilen sözcüklerden yeni cümle kurarak yazma
		29.03.2018 2. Ders	3	Renkli kelimelerin zıt anlamları ile cümleleri yeniden yazalım.	Cümlede kırmızı ile gösterilen sözcüğün yerine zıt anlamlısını yazıp cümleyi yeniden yazma	Yazım/Noktalama/Dil Bilgisi
		29.03.2018 3. Ders	4	Okudum, anladım, cevaplıyorum.	Metinle ilgili soruları yazılı cevaplama	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Metinle ilişkili soruları cevaplandırma
		29.03.2018 3. Ders	5	Bu metinde ne anlatılıyor?	Metnin kısa özetini yazma	Akıldan yazma/Görselle desteklenmemiş/Metni özetleme
		30.03.2018 2. Ders	6	Metne farklı başlık yazalım.	Metne aklından başlık bulup yazma	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Başlık yazma

Tablo 3.16. (Devam) Uygulama sürecinin ikinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan yazma çalışmaları

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
		30.03.2018 3. Ders	8	Yazıdaki yanlışları düzelterek yazalım.	Yazım yanlışları yapılmış metnin doğrusunu kopyalayarak yazma	Yazım/Noktalama/Dil Bilgisi
Okuma Metni: Bir Okul Gezisi	Hikaye	04.04.2018 3. Ders	3	Okudum, anladım, cevaplıyorum.	Metinle ilgili soruları yazılı cevaplama	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Metinle ilişkili soruları cevaplandırma
	Edici					
	Metin:					
	Hikaye	05.04.2018 3. Ders	4	Okuduğumuz metnin konusunu yazalım.	Metni kısaca özetleme	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Metni özetleme
		05.04.2018 3. Ders	5	Metne farklı bir başlık yazalım.	Metne aklından başlık bulup yazma	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Başlık yazma
		06.04.2018 1. Ders	6	Haydi, şiiri kelimeler arasında uygun boşlukları bırakarak yazalım.	Aralıksız yazılmış şiiri doğru şekilde kopyalayarak yazma	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Verilen sözcükleri boşluklara yazma

Tablo 3.16. (Devam) *Uygulama sürecinin ikinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan yazma çalışmaları*

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
Dinleme Metni: Çanakkale		10.04.2018 2. Ders	1	Resme bakalım. Dinleyeceğimiz metinle ilgili tahminlerimizi yazalım.	Metinle ilgili tahminlerini aklından yazma	Serbest yazma/Görsele dayalı çalışmalar/Görselden yola çıkarak metinle ilgili tahminde bulunma
Okuma Metni: Atatürk	Bilgilendirici metin	18.04.2018 2. Ders	1	Vatan ve liderlik denilince aklımıza gelenleri yazalım. Kelime çantamızı dolduralım.	Verilen sözcükle ilgili çağrıştıran başka sözcükler yazma	Serbest yazma/Görsele dayalı olmayan çalışmalar/Verilen sözcükle çağrışım yapan yeni sözcük türetme
		18.04.2018 2. Ders	2	Haydi, kelimelerle cümle yazalım.	Verilen sözcüklerle ilgili aklından cümle yazma	Verilen sözcüklerden yeni cümle kurarak yazma
		18.04.2018 3. Ders	3	Cümleleri uygun kelimelerle tamamlayalım.	Cümlelerde boş bırakılan yerleri uygun sözcükle doldurma	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Verilen sözcükleri boşluklara yazma
		18.04.2018 3. Ders	4	Okudum, anladım, cevaplıyorum.	Metinle ilgili soruları yazılı cevaplama	Serbest yazma/Görselle desteklenmemiş/Metinle ilişkili soruları cevaplandırma

Tablo 3.16. (Devam) Uygulama sürecinin ikinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan yazma çalışmaları

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
		19.04.2018 3. Ders	5	Sizce başarıya ulaşmış kişilerin özellikleri nelerdir?	Soruya uygun sözcük yazma	Serbest yazma/Görsele dayalı olmayan çalışmalar/Verilen sözcükle çağrışım yapan yeni sözcük türetme
		19.04.2018 3. Ders	6	Resimde gördüklerinizi yazalım.	Verilen görselle ilgili aklından cümle kurma	Serbest yazma/Görsele dayalı çalışmalar/Görseli betimleme
		19.04.2018 3. Ders	7	Merhaba arkadaşlar. Cümleleri yazarken bazı hatalar yaptım. Onları düzelterek yazalım.	Yazım yanlışı yapılmış cümlelerdeki hataları bularak, doğrusunu yazma.	Yazım/Noktalama/Dil Bilgisi
		20.04.2018 2.+3. Ders	Deftere dikte yazma			
Okuma Metni: 23 Nisan Kutlu Olsun	Hikaye Edici Metin: Öykü ve Karikatür	25.04.2018 2. Ders	1	Atatürk ve bayrak denilince aklımıza gelenleri yazalım. Kelime çantamızı dolduralım.	Verilen sözcüğü çağrıştıran başka sözcükleri yazma	Serbest yazma/Görsele dayalı olmayan çalışmalar/Verilen sözcükle çağrışım yapan yeni sözcük türetme

Tablo 3.16. (Devam) Uygulama sürecinin ikinci aşamasında Türkçe derslerinde sınıf içi yardım sunulan yazma çalışmaları

Metin	Metin Türü	Uygulama Tarihi ve Uygulanan Ders	Etkinlik Numarası	Etkinlik Yönergesi	Etkinlik İçeriği	Öğrenme Alanı Etkinlik Türleri
		25.04.2018 3. Ders	2	Haydi, kelimelerle cümle yazalım.	Verilen sözcükle ilgili aklımdan cümle yazma	Verilen sözcüklerden yeni cümle kurarak yazma

EK-18. Sınıf Öğretmeni ile gerçekleştirilen bir Yansıtma Toplantısı Karar Örneği

YANSITMA TOPLANTISI KARARLARI

Toplantı No :

Tarih : 14.03.2018

Saat : 14.00 – 14.40

Yer : Öğretmenler odası

Süre : 30 dk.

Katılımcılar : Mehmet DEMİR (Sınıf öğretmeni), Damla ALTIN (Araştırmacı)

Araştırmacı uygulamadaki gelişmeleri sınıf öğretmenine özetlemiş, süreç değerlendirilmiş ve bundan sonraki uygulama aşamasında neler yapılabileceği üzerinde konuşulmuştur. Sınıf öğretmeni ile yapılan yansıtma toplantısında alınan kararlar şu şekilde sıralanabilir:

- Araştırmacının Mert okuma ve yazma performansında ilerleme kat edinceye kadar Mert'e odaklanması, diğer öğrencilerin ders çalışmalarının sınıf öğretmeni tarafından kontrol edilmesi kararlaştırılmıştır.
- Mert'e her ders yalnızca bir kez tuvalete gitme hakkı tanınması konusunda araştırmacı ve sınıf öğretmeni anlaşmıştır.
- Uygulama sürecinde sınıf öğretmenin Mert'in ders etkinliklerini kontrol etmediği görülmüş ve bu durum toplantıda değerlendirilmiştir. Mert'in yanında araştırmacı olsa da, sınıf öğretmenin diğer öğrencilerle birlikte Mert'in çalışmalarını da gözden geçirip geri bildirimde bulunmasına (imzalaması, aferin demesi vs) karar verilmiştir.

GEÇERLİK KOMİTESİ TOPLANTI KARARLARI

Toplantı No : 11
Tarih : 07.03.2018
Saat : 14.00 – 14.40
Yer : Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Akreditasyon Toplantı Odası
Süre : 40 dk.
Katılımcılar : Geçerlik komitesi üyeleri ve araştırmacılar

Araştırmacı uygulama öncesinde elde edilen verileri özetleyerek geçerlik komitesine sunmuş, uygulamanın nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin sınıf öğretmeni ile yaptığı görüşmeye ilişkin bilgi vermiştir. Toplantıda genel olarak uygulama sürecinde tercih edilecek destek özel eğitim modeli tartışılmıştır. Geçerlik komitesinde alınan kararlar şu şekilde sıralanabilir:

- Mert'in Türkçe derslerindeki yoğun destek ihtiyacı ve bu ihtiyacın derste karşılanamaması göz önün alındığında desteklerin araştırmacı tarafından sınıfta, Türkçe dersi esnasında sunulması kararı alınmıştır.
- Sınıf içinde desteklerin nasıl sunulabileceğine ilişkin birlikte öğretim modelleri değerlendirilmiştir. Bir geçerlik komitesi üyesi dersin bir kısmının sınıf öğretmeni, bir kısmının araştırmacı tarafından yürütülemeyeceğine ilişkin görüşlerini bildirmiştir. Bir diğer geçerlik komitesi üyesi ise sınıf öğretmeninin planlamaya yeterli zamanı ayıramaması ve sınıfın küçük olması gerekçeleri ile bir öğreten bir yardımcı modelin uygun olabileceğini ifade etmiştir. Üç komite üyesi ile bu model konusunda uzlaşmıştır.
- Sınıf öğretmenin tepki göstermesi ve sınıfında uygulanmasını istememesi nedeniyle somut pekiştireçlerin nasıl kullanılabileceği ya da başka hangi alternatiflerin üretilebileceği tartışılmıştır. Sınıftaki diğer öğrencilere somut pekiştireçler yerine, sözel pekiştireçlerden yararlanılması ancak odak öğrenci Mert'e sembol pekiştireç kullanılması kararı alınmıştır.

- Uygulama aşamasında gerçekleştirilecek eylemlerin okuma, yazma ve davranış odaklı olması gerektiği üzerinde durulmuştur.
- Bir geçerlik komitesi üyesi, araştırmanın uygulama aşamasında eylem planlarının uygulamasına ilişkin tablo halinde geçerlik komitesi üyelerinin bilgilendirilmesi önerisinde bulunmuş, diğer komite üyeleri de bu öneriyi desteklemişlerdir.



ARAşTIRMACI GÜNLÜĞÜ

TARİH: 25.02.2018

SAAT: 23.50

YER: Araştırmacının evi

Sevgili günlük

Yine yorgun bir gün sonundan selamlar. Gündüz fakültede işler çok yoğundu, günlük işi yine geceye kaldı. Bakalım notlarımdan da yararlanarak yazmaya çalışacağım. Bu notlar ve videolar da olmasa okulda olan bazı durumları unutuyorum yoksa ☺ Bugün yine 1. derste hayat bilgisi yapmışlar. 2. derste 4. dakikada Emre kalem açmak için çöpün yanına gitti. Sonra Hasan da gitti. Onları gören Mert “Ben de geliyorum” dedi. Mert’e ayağa kalkmak için sebep olsun zaten. Uygulamaya geçip desteklere başlayınca bu davranışları da söner diye düşünüyorum. Çocuk dersi takip edemeyip, derse katılamadıkça sıkılıyor, o da haklı bir yerde.

Bugün Mehmet Hoca’nın söylediği bir söz beni oldukça düşündürdü. 2. derste “Hayatları dağınık olan çocukların, yazıları da dağınık oluyor inan ki. Daha mutlu, daha düzenli aile hayatı olan çocukların yazıları da daha düzgün oluyor” dedi. Belki bu konuyu başka bir araştırma ile ele alınabilir. Gerçek sınıf ortamında çalışmanın araştırma konusu bulma ve üretme anlamında böyle olumlu yanları da var.

2. teneffüste Berk’in babası geldi. Mehmet Hoca sınıfta kapının eşiğinde görüştü teneffüs boyunca. Teneffüsün sonunda bana da özetledi konuşulanları. Babası Berk’le evde de çalışırken sorun yaşıyormuş. Mesela hatalı okuduğu ya da yazdığını yerlerde burası yanlış oldu dediğinde, Berk aynı okulda yaptığı gibi kitabını çantasını atıyormuş. Mehmet Hoca babasına sormuş böyle bir durumda ne yapıyorsunuz demiş. Baba da bir şey yapamadığını, yoksa anneye sorunlar yaşadığını söylemiş. Öğretmen şunu da dedi bana. “Şimdi eğer anneye çok karıştırsam bu sefer baba ile anne sorun yaşayacak. Çünkü anladığım kadarıyla aralarında fikir ayrılıkları var. Eğer ben bir şey dersem bu

sefer de aile faciası olur diye korkuyorum” dedi. Ben de *“Hocam en iyisi siz bu konuyu rehber öğretmenle çözün. O belki hem anneyi hem babayı birlikte çağırır, ortak olarak anlatır”* dedim. *“Evet ben Ebuzer’le (rehber öğretmen) bir konuşayım”* dedi. Araştırma konum odak öğrenciye sınıf içinde akademik destek sunmak olsa da, bazen öğretmenle böyle paslaşmalarımız her ikimiz için de iyi oluyor. En azından benim için öyle. Umarım Mehmet Hoca da benimle aynı fikirdedir 😊

Fakültedeki birkaç işten dolayı 5. derste biraz geciktim. Sınıfa girdiğimde öğretmen Mert’e okuma yaptıırıyordu (Mert’in okuduğu kısmın çoğu videoda yok. Video Mert’in okumasının sonuna doğru başlıyor). Ancak öğretmen Mert’e okuturken sınıf yine kopmuş durumdaydı. Öğrencilerin okuma metniyle ilgilenir gibi bir görüntüleri yoktu. Neyse, yakında uygulamaya başlayınca Mehmet Hoca Mert’le bu kadar ilgilenmek zorunda kalmayacağı için bu durumlar da doğal süreçte biraz daha düzene girer diye umuyorum.

Dersin sonunda Mehmet Hoca’yla görüştüm. Önce haftaya hangi konuyu işleyeceğini öğrendim. Türkçe kitabından bir sonraki okuma metnini işleyeceklermiş 1 hafta. Pazartesi hazırlık sorusunu, metin okumayı ve 1. Etkinlik’i işleyeceklermiş. Bir de okuma kitaplarından hergün 1 kitap okumaya devam edeceklermiş. *“5. Saatte etkinlik yapmamız lazım aslında ama mecburen yiyoruz. Evde maalesef yeterli veli desteği almadığımız için, çocukların okumaları da geride kalıyor. Eve gönderdiğimiz okuma setlerini yeterince okutmuyorlar. Ben de artık mecburen 5. derste bu okuma setini okutuyorum. Yoksa geri kalacaklar, ilerlemeyecekler”* dedi. Peki hocam evde veliler bu okuma setlerini okutsalar, destekleseler siz 5. derste yine okuma yaptıırır mısınız diye sordum. *“Yok, hayır. Kesinlikle yaptıırmam”* dedi. Aslında Mehmet Hoca diğer öğretmenler gibi çok sıkılamak istemiyor çocukları. Ama ailelerden destek alamayınca mecbur kalıyor gördüğüm kadarıyla.

5. derste Mert’le ilgili önemli bir şey fark ettim. Mert dersin bitmesine yakın öğretmenden tuvalete gitmek için izin istedi. Öğretmen *“Tamam git”* dedi. Sonra hemen ardından, daha Mert tuvalete gitmeden önce, *“Şimdi teneffüs”* dedi öğretmen tüm sınıfa. Sonra Mert tuvalete gitmedi. Ben çekim bittikten sonra teneffüste bir süre daha gözlemledim. Yine tuvalete gitmedi. Artık iyice emin oldum. Ders esnasında tuvalete gitme Mert için biyolojik bir ihtiyaçtan çok dersten bir kaçış. Önceden de böyle

olduğunu tahmin ediyordum, ama yine bir ihtimal acaba gerçekten ihtiyacı olabilir mi diye düşünüyordum. Bu sefer iyice emin oldum.



1. Ayrıntılı Gözlem Formu Örneği

	AYRINTILI GÖZLEM
Gözlemci:	

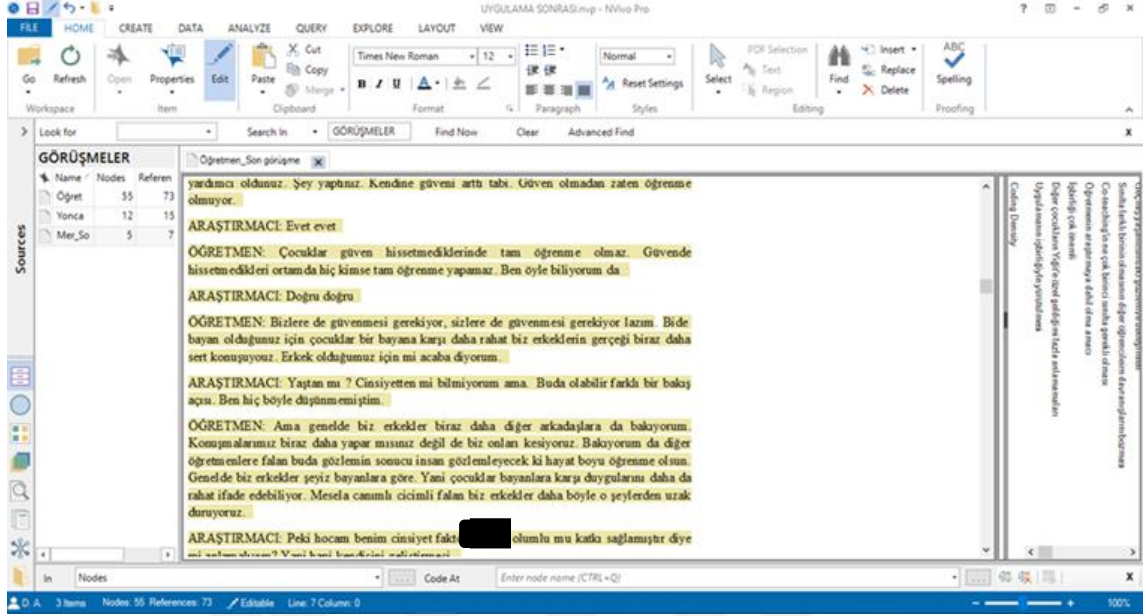
AYRINTILI GÖZLEM FORMU	
Gözlemci:	Gözlem No:
Konu:	Sayfa No:
Yer:	Veri Türü:
Tarih:	
Saat:	
Kişiler:	

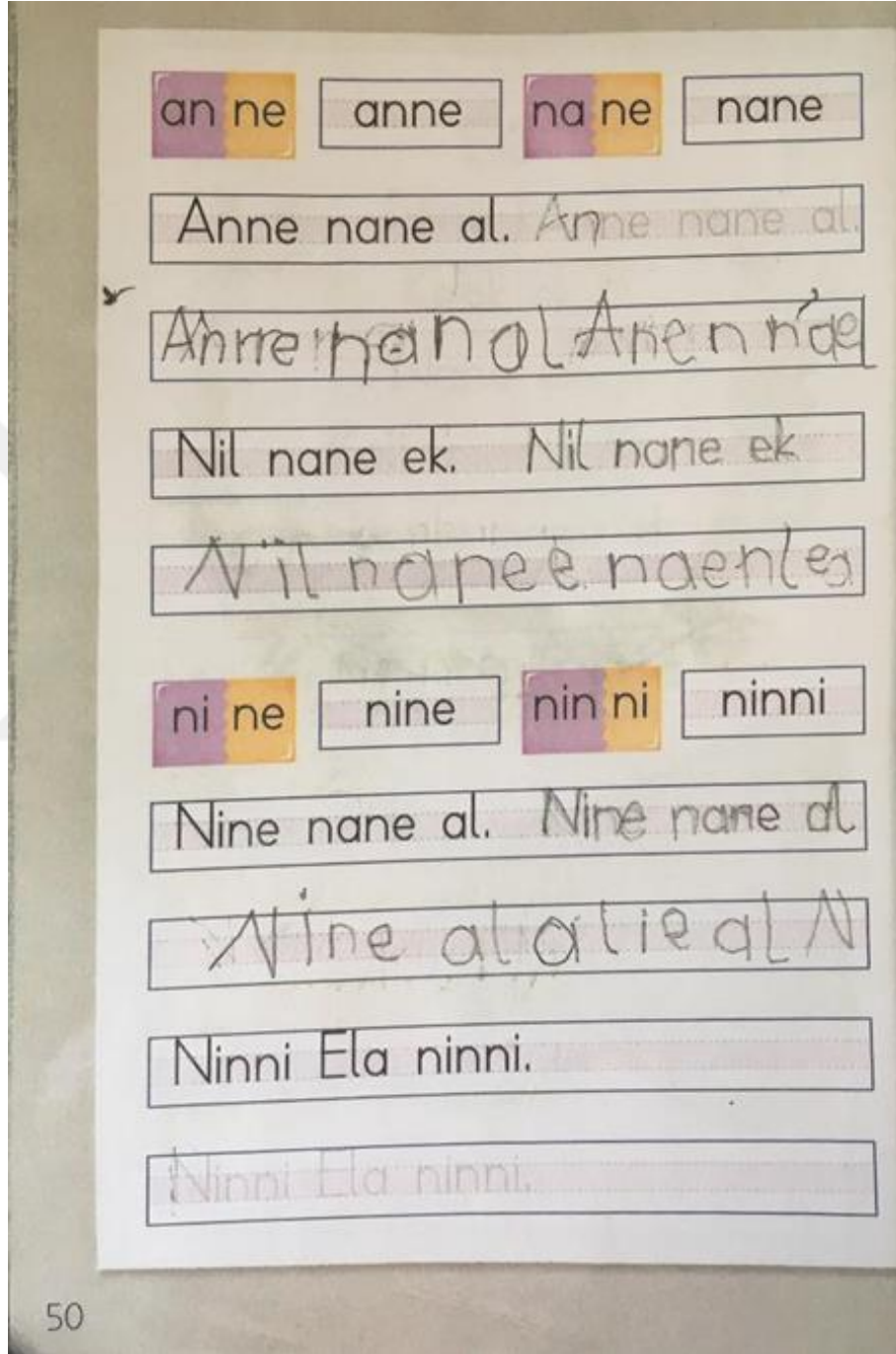
[illegible]

EK-22. Kronolojik Çizelge Örneği

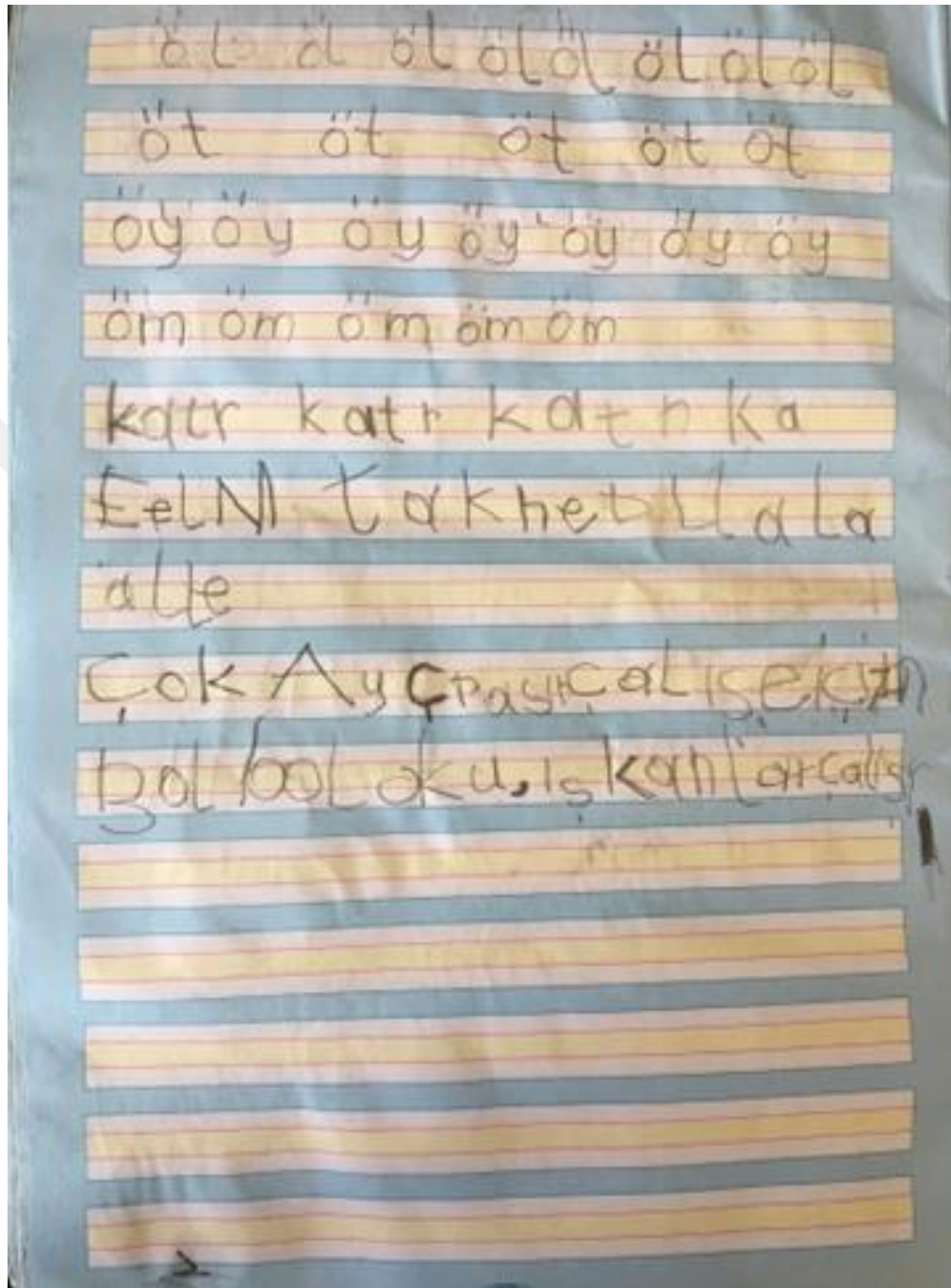
TARİH	İÇERİK
18.10.2017	Öğretmen derste Mert'e yardımcı oluyor, elinden tutarak yazdırıyor. Ancak sonra bağırarak "Mert eğer onu yazama sana fena kızıyorum" şeklinde sert uyarılarına devam ediyor. Sonra Mert çalışmasını bitirdi ama tabi korkuyla yapıyor.
19.10.2017	Bu derste stajyer vardı. Yine Mert'in yanına oturdu. Öğretmen Mert'le daha sakin konuştu bu kez.
24.10.2017	Mert'in dersten kopmaları dikkat çekiyor. En arkada kendi başına oturuyor. Arada anlatılanları kaçırıyor, anlamıyor bence. Öğretmen yine yanına gidip yardım etmeye çalışıyor. Ama öğretmen yanından ayrılınca dersi tamamen boş geçiriyor.
25.10.2017	Öğretmen bugün de Mert'in yanına oturup yazdırmaya çalıştı. Ama daha sonra "Ya hiçbir şey yapmıyorsun ya" diye de söylendi bir taraftan. Yine olumsuz tutumlarla ilgili kısma örnek olabilir. Artık okuma yazmada üst düzey becerilere geçildiği için Mert'te dersten kopmalar yoğunlaştı. Ders etkinliklerini yanına öğretmen gelmezse yapmıyor, etrafını izliyor. Ayrıca artık Mert'in ders etkinliklerinden kaçmaya başladığı tarih. Bugün tüm Türkçe derslerinde tuvalete gitti. En az 10 dk gelmedi.
26.10.2017	Bugün öğretmen ilk kez bir metni sırayla tüm öğrencilere okuttu. Emre'ye sıra geldi. Emre biraz takıldı ama öğretmen çok şefkatle hadi oluyor, k'yi okumuştun bak gibi yüreklendirici şekilde uyarılarda bulundu. Çok güzel aferin oğluma diyerek pekiştirdi hatta. Sıra Mert'e geldi. Evet Mert şu ikisi diyerek heceleri gösterdi. Mert sadece K dedi. Gerisini getiremeyince tamam Mert deyip diğer öğrenciye geçti. Mert'e herhangi bir yardımda bulunmadı. Bu önemli bir veri bence. Mert'in neden geri kaldığına yönelik bulgulardan biri. Öğretmen onu daha umutsuz vaka gibi görüyor sanki.

EK-23. NVIVO 11 Ekran Görüntüsü Örneği





EK-25: Yazı Defteri Örneği



EK-26. Okuma Yazma Ders Defteri Örneği



 **3. Etkinlik**
Dinledim, anladım, cevaplıyorum.



1. Duygularımızı nasıl belli ederiz?
Bazen an larız aklımız
kapatıyor

2. Bir insanın neşeli olduğunu nasıl anlarız?
.....
.....

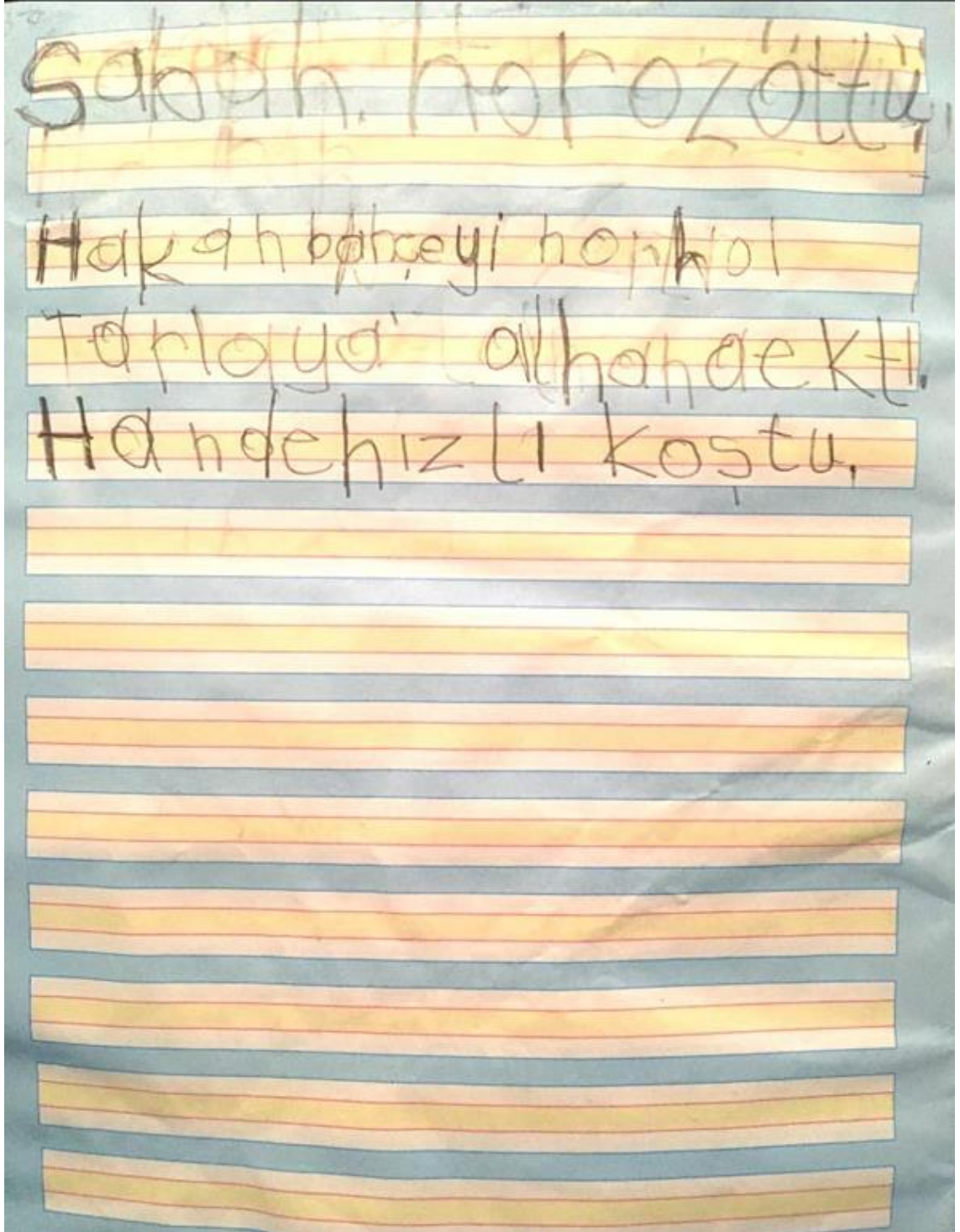
3. Sence en önemli duygu hangisidir?
.....
.....

4. Metindeki çocuk neden eliyle yüzünü kapatıyor?
8
.....
.....



12

EK-28. Türkçe Defter Örneği



HORUZ İLE TILKI

Akıllı bir horoz ağacın dalına tünemişti. Av peşinde koşan kurnaz tilki ağacın altına geldi.

"Horoz kardeş, sana bir müjde getirdim. Artık tüm hayvanlar arasında barış oldu. Aşağıya in de bunu kutlamak için kucaklaşıp öpüselim. Sakin oyalanma, çok meşgulüm. Gidip öteki hayvanlara da ileticeğim. Haydi, in aşağıya da doya doya gözlerinden öpeyim."

Horoz aşağıya doğru eğilerek şöyle dedi:

"Kardeşim, bu çok güzel bir haber. Bu haberin beni son derece sevindirdi. Ama dur, bak bu yana doğru koşarak iki tazi geliyor. Ben ineyim de barışı kutlamak için hep birlikte öpüselim." dedi.

Tilki tazi lafını duyunca telaşlandı.

"Hoşça kal horoz kardeş. Benim çok işim var. Hemen gitmem gerek" diyerek dağa doğru koşmaya başladı.

Akıllı horoz tilkinin numarasına inanmamıştı. Deneyimi sayesinde tilkiyi alt etmişti.

AKICI OKUMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME KAYIT FORMU

Değerlendirilen Öğrenci:

Tarih:

Değerlendirmeci:

Saat:

Yer:

OKUMA PERFORMANSINA İLİŞKİN SAYISAL BİLGİLER		
OKUMA HATALARI		
Hata Çeşitleri		Hata Sayısı
Atlama Hataları	Harf atlama	
	Hece atlama	
	Sözcük atlama	
	Satır atlama	
Ekleme Hataları	Harf ekleme	
	Hece ekleme	
	Sözcük ekleme	
Yer Değiştirme ve Ters Çevirme Hataları	Tersten okuma	
	Harflerin sırasını yer değiştirme	
	Sözcüklerin sırasını yer değiştirme	
	Harfleri uzamsal olarak ters çevirme	
DİĞER HATALAR	Tekrar etme	
	Duraklama hataları	
	Sözcüğü hecelerine yanlış ayırma	
	Akıcı okuyamama	
	Kendi kendine düzeltme	
	Yanlış okuma	

“Büşra sarı örgü pijama giydi. Fatih ve Yağız ağaçlı yolu sevdi. Can hava çok güzel. Televizyon izleme, Ömer ile parka git.”

EK-31. Türkçe Dersi Ünitelendirilmiş Yıllık Ünite Planı Örneği

[illegible]

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Damla ALTIN
Doğum Yeri : Eskişehir
Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Geçmişi

Yüksek Lisans : 2014 / Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı,
Erken Çocuklukta Özel Eğitim
Lisans : 2009 / Anadolu Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Mesleki Geçmişi

2012 – : Sakarya Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü / Araştırma görevlisi
2011 – 2012 : Özel Ahenk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi / Zihin engelliler sınıf öğretmeni
2010 – 2011 : Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü / Yardımcı öğretmen
2009 - 2010 : Kuoppanummen Koulukeskus, Finlandiya / AB Comenius Program Asistanı

Son üç yılda verdiği lisans düzeyindeki dersler

DÖNEM	DERS	SAAT
2022 – 2023 Güz Dönemi	Özel Eğitim ve Kaynaştırma (TRE)	2+0
2022 – 2023 Güz Dönemi	Özel Eğitimde Okuma ve Yazma Öğretimi	3+0
2022 – 2023 Güz Dönemi	Özel Eğitimde Sanatsal Becerilerin Öğretimi	2+0
2022 – 2023 Güz Dönemi	Öğretmenlik Uygulaması I	2+0
2021 – 2022 Bahar Dönemi	Özel Eğitimde Türkçe Eğitimi	2+0
2021 – 2022 Bahar Dönemi	Özel Eğitimde Oyun ve Müzik	2+0
2021 – 2022 Bahar Dönemi	Öğretmenlik Uygulaması II	2+0
2021 – 2022 Güz Dönemi	Özel Eğitim ve Kaynaştırma (TRE)	2+0
2021 – 2022 Güz Dönemi	Özel Eğitimde Okuma ve Yazma Öğretimi	3+0

2021 – 2022 Güz Dönemi	Özel Eğitimde Sanatsal Becerilerin Öğretimi	2+0
2021 – 2022 Güz Dönemi	Öğretmenlik Uygulaması II	2+0
2020 – 2022 Bahar Dönemi	Özel Eğitimde Türkçe Eğitimi	2+0
2020 – 2022 Bahar Dönemi	Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretimi	3+0
2020 – 2021 Bahar Dönemi	Özel Eğitimde Oyun ve Müzik	2+0
2020 – 2021 Bahar Dönemi	Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi	1+0
2020 – 2021 Bahar Dönemi	Özel Eğitimde Öğretmenlik Uygulaması II	2+0
2020 – 2021 Güz Dönemi	Özel Eğitimde Okuma-Yazma Öğretimi	3+0
2020 – 2021 Güz Dönemi	Özel Eğitimde Sanatsal Becerilerin Öğretimi	2+0
2020 – 2021 Güz Dönemi	Özel Eğitimde Öğretmenlik Uygulaması I	2+0
2019 – 2020 Bahar Dönemi	Özel Eğitimde Türkçe Eğitimi	2+0
2019 – 2020 Bahar Dönemi	Özel Eğitimde Sanatsal Becerilerin Öğretimi	2+0
2019 – 2020 Bahar Dönemi	Özel Eğitimde Topluma Hizmet Uygulamaları	1+2
2019 – 2020 Bahar Dönemi	Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi	1+0
2019 – 2020 Bahar Dönemi	Özel Eğitimde Öğretmenlik Uygulaması II	2+0

Düzenlenen faaliyetler

TARİH	KONU	YER/KURUM
07.04.2021	Online Söyleşi ve Müzik Etkinliği: Şarkılarım Kanatlarım	Online etkinlik
31.03.2021	Online Söyleşi: Özel Eğitimde Orff Yaklaşımı	Online etkinlik
26.03.2021	21 Mart Down Sendromu Farkındalık Günü etkinlikleri	Online etkinlik
24.03.2021	Online Söyleşi: Floortime	Online etkinlik
04.12.2020	Online Söyleşi: Özel Gereksinimli Bireylerin Hakları	Online etkinlik
02.12.2020	Online Söyleşi: Özel Bir Çocuk Annesi Olmak	Online etkinlik
02.12.2020	Online Söyleşi: Özel Eğitim Öğretmeni Olmak	Online etkinlik
22.04.2020	“Down sendromlu bireylerde okuma ve yazmanın öğretim süreci ve sürecin evde desteklenmesi”	Down Sendromu Derneği
5.12.2019	Panel: “Özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitesinin arttırılmasında paydaşların rolü”	Sakarya Üniversitesi
3-7.12.2019	3 Aralık Dünya Engelliler Günü farkındalık etkinlikleri	Sakarya Üniversitesi
28-29.04.2018	“Özel Eğitim Öğrenci Kongresi”	Sakarya Üniversitesi
02.03.2017	“Engelsiz İletişim” Hizmet İçi Eğitim	Sakarya Üniversitesi Hizmet İçi Eğitim Şube Müdürlüğü
30.11.2016	“Tecahül-i Arif Film Gösterimi ve Film Ekibi ile Söyleşi”	Belediye Konferans Salonu

Eserler

Makaleler

- Sola Özgüç, C. ve Altın, D. (2022). Teaching Block-Based Coding to a Student with Autism Spectrum Disorder. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(5), 1-30.
- Sola-Özgüç, C., ve Altın, D. (2021). Özel eğitim okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin deneyimlerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 763-808.
- Düzkanar, A., Ögülmüş, K., Altın, D., ve Görgün, B. (2020). Review of international studies on multiple disabilities. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 532–559.
- Güleç-Aslan, Y., Cihan, H., ve Altın, D. (2014). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk sahibi annelerin deneyimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 50(13), 96-111.

Kitaplar

- Altın, D. (2019). Beceri analizi kaydı. C. s. Özgüç (Ed.), *Özel Eğitimde Değerlendirme (2. Basım, ss. 159-182)*. Vize Akademik.
- Altın, D. (2019). İş örnekleri, hata analizi ve portfolyo değerlendirme. C. S. Özgüç (Ed.), *Özel Eğitimde Değerlendirme (2. Basım, ss. 311-349)*. Vize Akademik.
- Altın, D. (2018). Çoklu engellilere beceri öğretimi. A. Düzkanar (Ed.), *Çoklu Engellilerin Bakım ve Rehabilitasyonu (1. Basım, ss. 138-160)*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Ulusal ve Uluslararası Kongrelerde Sunulan Bildiriler

- Sola Özgüç, C., ve Altın, D. (2019). *Otizimli bir öğrenciye kodlama öğretimi* [Bildiri]. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, İzmir.

- Altın, D., ve Sola Özgüç, C. (2017). *Özel eğitim okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin deneyimleri* [Bildiri]. 26th International Conference on Educational Sciences, Antalya.
- Sola Özgüç, C., Altın, D., Bilgiç, E., ve Özbey Gökçe, F. (2016). *Okul deneyimi ve kaynaştırma uygulamaları dersi uygulama programının geliştirilme ve uygulama süreci: Bir eylem araştırması* [Poster]. 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir.
- Düzkanar, A., Görgün, B., Altın, D., İnci, G., Öğülmüş, K., Gezer, Ş., ve Ünlü, Ö. (2015). *Çoklu özür ve yetersizliğe ilişkin türkiye'deki durum* [Bildiri]. 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Altın, D. (2015). *Inclusion from perspective of the preservice teachers* [Poster]. 3rd International Symposium on Economics and Social Science, Tokyo, Japonya.
- Altın, D., ve Özbey, F. (2015). *Zihin engelliler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin "özel gereksinimli öğrenci" algıları* [Poster]. 2. ERPA Uluslararası Eğitim Kongreleri, Atina, Yunanistan.
- Özbey, F., ve Altın, D. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin "kaynaştırma öğrencisi" algısına ilişkin metaforları* [Poster]. 2. ERPA Uluslararası Eğitim Kongreleri, Atina, Yunanistan.
- Gulec-Aslan, Y., Cihan, H., ve Altın, D. (2014). *Experiences of the preservice teachers doing internship in the field of autism* [Poster]. ABAI's 8th Annual Autism Conference, Louisville, USA.
- Gulec-Aslan, Y., Cihan, H., ve Altın D. (2014). *Living with a child with autism spectrum disorders (asd): Experiences of Turkish mothers* [Poster]. ABAI's 8th Annual Autism Conference, 2014, Louisville, USA.
- Güleç-Aslan, Y., Cihan, H., ve Altın, D. (2013). *Otizm alanında staj yapan öğrencilerin deneyimlerine ilişkin metaforları* [Poster]. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu, Türkiye.
- Altın, D. (2013). *Zihin engelliler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin zihin engelliler öğretmeni algısına ilişkin metaforları* [Poster]. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu, Türkiye.

Altin, D. (2013). *A special education teacher is like...*[Bildiri]. EAPRIL's 8th Annual Conference, Biel/Bienne, İsviçre.

