

Kaynaştırma Sınıflarına Alternatif Bir Bakış: Çevresel Davranışsal Değerlendirme İle Öğretimsel Özelliklerin İncelenmesi

Bülbin Sucuoğlu*

Ankara Üniversitesi

Selma Akalın**

Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma sınıflarının öğretimsel özelliklerini, Türkiye’de yapılan üç araştırmanın sonuçlarını temel alarak açıklamaktır. Bu amaca ulaşmak için, öncelikle, öğrenci davranışlarının sınıfın yapısı ve sınıf içi etkileşimlerle ilişkili olduğunu kabul eden çevresel davranışsal değerlendirme yaklaşımı kısaca özetlenmiş, daha sonra özel gereksinimli çocuk bulunan genel eğitim sınıfları ve özel sınıflar gibi öğretim ortamlarının öğretimsel özellikleri, çevresel davranışsal yaklaşımı kullanan araştırmalar temel alınarak açıklanmıştır. Son olarak, ülkemizdeki kaynaştırma sınıflarının öğretimsel özelliklerini inceleyen üç çalışma ve bulguları özetlenerek bulgular Türkiye’deki kaynaştırma uygulamalarının problemleri çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çevresel-davranışsal değerlendirme, öğretimsel değişkenler, öğretmen-öğrenci davranışları, kaynaştırma, genel eğitim sınıfları.

Abstract

The purpose of this study is to explain the instructional characteristics of the mainstreamed classrooms based on the results of three studies conducted in Turkey. In attempt to reach this purpose; firstly, ecobehavioral assessment approach that assumes that the student behaviors are related to classroom structure and interactions in learning environments was briefly introduced. Then, the instructional variables of learning environments such as general classrooms in which the students with disabilities placed and special education classrooms were explained based on the results of the previous studies using ecobehavioral approach. Lastly, the three studies focusing on the instructional variables of the Turkish mainstreamed classrooms and their results were summarized, and the results were discussed in terms of the problems of the mainstreaming implementations in Turkey.

Key Words: Eco-behavioral assessment, instructional variables, teacher-student behaviors, general classrooms, mainstreaming, general classrooms.

* Prof. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-Posta: sucuoğlu@education.ankara.edu.tr

** Arş. Gör. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-Posta: akalinselma@gmail.com

Kaynaştırma bir eğitim modeli olarak 1983 yılında Türkiye’de uygulanmaya başlanmış; genel eğitim sınıflarına devam eden engelli öğrenci sayısı her yıl artarak 2010-2011 öğretim yılında yaklaşık 70.000 e ulaşmıştır (MEB, 2010). Özellikle hafif derecede engelli çocukların yararlandığı kaynaştırma modeli ve uygulamaya ilişkin sorunlar ile modelin etkililiği birçok araştırmacı tarafından araştırılmıştır. Öğretmenler, idareciler ve engelli çocuğu olan ve olmayan anne babaların kaynaştırmaya ilişkin görüşleri incelenmiş; uygulama sürecinde ortaya çıkan fiziksel sınırlılıkların yanı sıra öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflarda karşılaştıkları güçlükler belirlenmiştir (Kargın, Acarlar, Sucuoğlu, 2005). Anne babaların (Öncül ve Batu, 2004; Özbaba, 2000; Temir, 2002), öğretmenlerin ve akranların (Aral ve Dikici, 1998; Atay, 1995; Diken, 1998; Kayaoğlu, 1999; Turhan, 2007; Uysal, 1995), engelli çocukların genel eğitim sınıflarında eğitim almalarına ilişkin görüşleri incelenerek kaynaştırmaya yönelik olumlu ve olumsuz görüşler ortaya çıkarılmıştır (Öncül ve Batu, 2004; Özbaba, 2000; Temir, 2002). Diğer taraftan bir grup araştırmacı, genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların okuma yazma becerileri, dil ve konuşma becerileri ile akademik özelliklerini araştırmışlar, engelli olmayan akranları ile bilişsel ve davranışsal farklarını belirlemişlerdir (Çolak, 2007; Deretarla, 2000; Vuran, 2005). Son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda ise kaynaştırmanın özel gereksinimli çocukların okuduğunu anlama becerileri (Güldenöğlü, 2008), sosyal becerileri ve sosyal statüleri (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Çolak, 2007; Vuran, 2005) ile akran ilişkileri (Batu ve Uysal, 2007) üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Birkaç niteliksel çalışmada araştırmacılar özel eğitimi olarak sınıfların içine girmişler, sınıf öğretmeni ile işbirliği yaparak hem öğretmeni hem de özel gereksinimli öğrenciyi desteklemişlerdir (Gürgür, 2005; Kış, 2007). Bütün bu çalışmaların sonuçları, ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin çok önemli ipuçları vermekte, öğretmen ve öğrencilere destek sağlanması durumunda kaynaştırmanın özel gereksinimli çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu, bunun yanı sıra okul ve sınıf ortamının hazırlanmaması nedeniyle uygulamada ortaya çıkan güçlükleri ve sorunları da göstermektedir. Örneğin, çalışmaların çoğunda, öğretmenlerin bu

çocukların başarısını artıracak yöntem ve teknikleri bilmedikleri ve sınıf ortamında gerekli uyarlamaları yapamadıkları, bunların sonucu olarak da, özel gereksinimli çocukların gereksinimlerinin genel eğitim sınıflarında karşılanamadığı sıklıkla vurgulanmıştır. Ancak bu araştırmalarda elde edilen bulgular genellikle anketler ve tutum ölçekleri kullanılarak ya da görüşmeler yapılarak toplanan verilerin analizi ile elde edilmiştir. Bu nedenle özel gereksinimli çocukların devam ettiği genel eğitim sınıflarının içinde neler olduğu, öğretim sürecindeki öğretmen davranışları ile özel gereksinimli olan öğrencilerin davranışları ve bu öğrencilere sunulan öğretimin özelliklerine ilişkin çok az bilgimiz bulunmaktadır. Oysa öğrenme ortamları ve bu ortamlardaki öğretimin özelliklerine ilişkin bilgi toplamanın, daha sonra çeşitli uygulama yöntemlerinin uygulanmasını kolaylaştıracağı ve heterojen sınıflarda öğretime ilişkin yapılacak düzenlemeler ve alınacak önlemler konusunda yol göstereceği düşünülmektedir (Greenwood ve Carta, 1987; Mc Donnell, Thorson ve McQuivey, 1998; Pretti-Frontczak, McGough, Vilaro ve Tankersley 2006). Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflardaki öğretim süreci, öğrenci ve öğretmen davranışları ile sınıfların çevresel özellikleri açısından incelendiğinde, süreçte hangi koşul ve durumlar ile hangi öğretmen davranışlarının öğrenci davranışlarını nasıl etkilediği, hangi ders ve durumlarda engelli olan ve olmayan öğrencilerin hangi davranışları sergilediği belirlenebilecektir. Böylece ülkemizde genel olarak sisteme ilişkin sorunlar olsa da, çevresel koşullar (görev, etkinlik, öğretimsel gruplama ve fiziksel düzenlemeler vb.) ve öğretmen davranışlarına (öğretmenin akademik olan ve olmayan konuşmaları, öğretmenin odağı, onayı ve pozisyonu vb.) ilişkin değişiklikler (öğretmenin çevre düzenlemesi, materyal kullanımı, öğretimsel amaçlar belirleme, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, uygun yönerge verme, uyarlamalar vb.) yapılarak, önlemler alınarak kaynaştırma uygulamalarının başarısı artırılabilir.

Bu düşünceden hareketle, bu makalede öncelikle öğretim ortamlarının özelliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılan çevresel davranışsal değerlendirme sistemi tanıtılacak, daha sonra ülkemizdeki özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu genel

eğitim sınıflarının öğretimsel özellikleri konusunda bilgi verilecektir. Bir başka deyişle, özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim sınıflarındaki davranışları ve bu davranışlarla ilişkili olan öğretmen davranışları ile öğrenme ortamının çevresel özellikleri ülkemizde yapılmış olan konuya ilişkin 3 çalışmanın bulguları özetlenerek açıklanacaktır.

Çevresel davranışsal değerlendirme

Öğrenme ortamları, öğrencilerin derse katılımını ve öğrenme fırsatlarını etkileyebilen çok yönlü ve dinamik ortamlardır. Bu nedenle öğrenme ortamlarının çevresel özelliklerini ve bu koşullar içinde müdahalelerin nasıl yürütülebileceğini anlamak, araştırmacılara öğretimin sonuçları kadar süreci de değerlendirme fırsatını sunmaktadır (Greenwood, Carta, 1987; Pretti-Frontczak ve diğ., 2006). Öğretim ya da müdahale programlarının etkililiği genellikle, belli öğretim yaklaşımları ile hazırlanmış müdahale programlarının öğrencilerin performansları üzerinde etkili olup olmadığı, bir başka deyişle öğrencilerin müdahale sonucunda belli becerileri kazanıp kazanmadığı incelenerek değerlendirilmektedir. Ancak eğitim programlarının sadece öğrenci çıktıları üzerindeki sonuçlarını anlamının yeterli olmadığı, öğrenme ortamının çevresel koşulları içinde ortaya çıkan karmaşık olaylar ve ilişkilerin, öğretim sürecindeki öğretmen-öğrenci davranışları ve ortamın çevresel koşullarının birbiri ile ilişkisinin de etkilerinin değerlendirilmesi gerektiği kabul edilmektedir (Pretti-Frontczak ve diğ., 2006). Bu bakış açısını temel alan değerlendirme ile uygulanan müdahale programlarının hangi elemanlarının daha etkili olduğu ve bu elemanların farklı koşullar altında ve farklı özelliklerdeki öğrencileri nasıl etkilediği belirlenebilmekte, böylece müdahalenin / öğretimin sonuçları ile birlikte öğretim süreci de incelenebilmektedir.

Çevresel davranışsal değerlendirme (ÇDD) alan yazında, 1980'li yıllardan başlayarak dikkat çeken ve çocukların bulunduğu öğretim ortamlarının özelliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir değerlendirme yöntemidir. Davranışsal psikoloji, uygulamalı davranış analizi ve süreç-sonuç (process-product research) araştırmaları sonucunda ortaya çıkmış (Carta, Greenwood, 1985) olan bu değeren-

dirme yöntemi ile öğretim ortamının öğretimsel değişkenleri belirlenebilmekte; değerlendirme, öğrencinin performansının ve davranışlarının çevresel faktörlerle etkileşimi temel alınarak gerçekleştirilmektedir. Bir başka deyişle, öğrenci performansı, öğretime ilişkin birçok faktör göz önüne alınarak değerlendirilmektedir. ÇDD ayrıca, öğretim grupları, öğretimsel materyaller ve öğretimsel etkinlikler gibi çevresel düzenlemelerin nasıl yapılacağına ilişkin soruların yanıtlanmasını kolaylaştırmaktadır (Greenwood ve Carta, 1987). ÇDD yöntemi, farklı öğretim ortamlarındaki grup düzenlemeleri ve etkinlikler gibi yapısal özellikler, akran ve öğretmen davranışları gibi dinamik özellikler ile öğrenci, öğretmen ve akran davranışları hakkında bilgi veren *doğrudan gözlem* yöntemlerini içerir (Pretti-Frontczak ve diğ. 2006) ve sadece farklı düzeylerdeki sınıf ortamlarının değil, okulöncesi sınıflar ile gündüz bakım evlerinin özellikleri hakkında da bilgi toplanmasını sağlar.

ÇDD yöntemine göre öğretim, sınıfta yapılan etkinliklerin, öğretim yapılan konunun, kullanılan materyallerin, uyarıların, sınıf yapısının, öğretmen davranışlarının ve öğrenciden beklenen tepkilerin kesişme noktasıdır (Cooper ve Speece, 1990). Öğrencinin akademik olan ve olmayan tüm davranışları, sınıfın yapısı ve sınıf içi etkileşimlerle ilişkilidir. Tüm çocuklar için olumlu / istendik sonuçlara yol açan çevre ve öğrenme ortamı oluşturulmasını sağlayacak farklı değişkenlere ilişkin bilgi elde edilen ÇDD yöntemi birçok araştırmada, farklı amaçlarla kullanılmış, farklı gruplara ilişkin çeşitli bilgi toplanmıştır. Örneğin, alkol ve uyuşturucu kullanan annelerin bebeklerinin gelişimsel özellikleri (Carta ve diğ., 1997) ile okul öncesi kaynaştırma sınıflarının özellikleri (Brown, Odom, Li ve Zercher, 1999) çevresel davranışsal değerlendirme yöntemi ile incelenmiş, okul öncesi ortamlarda ortaya çıkan problem davranışlar belirlenmiştir (Bramlett ve Barnet, 1993). Benzer şekilde, sınıf içi etkinlikler sırasındaki öğretmen ve öğrenci davranışları araştırılmış (Le Agar ve Shapiro, 1995); engelli olan ve olmayan çocuklara sunulan öğretimsel çevre karşılaştırılmış (Carta, Atwater, Schwartz ve Miller, 1999) ve sınıf ortamının özellikleri ile öğrencilerin davranışları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır (Rotholz ve ark., 2001).

Alanyazında çevresel ve davranışsal değişkenleri incelemek amacıyla geliştirilmiş 18 farklı değerlendirme aracı bulunmaktadır (Pretti-Frontczak ve diğ. 2006). Bu araçların tümünde hem davranışsal hem de çevresel değişkenlerin objektif tanımları yer almakta; çevresel değişkenler serbest oyun, kahvaltı, akademik öğretim gibi objektif olarak tanımlanmış günlük etkinliklerle birlikte, herhangi bir etkinliğe katılan öğrenci sayısı ve sınıftaki engelli öğrenci sayısı gibi değişkenleri de kapsamaktadır. Çevresel değişkenler ayrıca, sınıftaki öğretmenin ve varsa öğretmen yardımcısı ya da stajyer öğretmenin öğretim sürecindeki pozisyonu / yeri ile davranışlarını da içermektedir. Bütün ÇDD araçlarında temel amacın, hedef öğrencilerin davranışları ile bu davranışları etkileyen faktörlerin belirlenmesi olması nedeniyle öğrencilerin akademik davranışları, iletişim davranışları ve problem davranışları öğrenmeye ait değişkenler altında yer almakta; böylece hedef öğrencinin / öğrencilerin davranışları ortamın çevresel (ders, etkinlik, vb.) ve davranışsal (öğretmen davranışları) özellikleri ile birlikte değerlendirilmektedir. ÇDD araçları, öğretim ortamının var olan özelliklerini belirlemenin yanı sıra uygulanan herhangi bir müdahale programı sonrasında çevresel koşullar / özellikler ile öğretmen ve öğrenci davranışlarındaki değişmelerin, bir başka deyişle müdahalenin etkisinin belirlenmesi amacıyla da kullanılabilir (Pretti-Frontczak ve diğ., 2006).

ÇDD değerlendirme araçları ile veri toplayabilmek için kullanıcıların eğitimi gerekmekte, eğitim sürecinde özellikle araçta yer alan tüm davranışsal ve çevresel değişkenlerin kullanıcılar tarafından iyi bilinmesi sağlanmaktadır. Bu değerlendirme araçları, ortak özellikleri olsa da, değerlendirilen özellikler açısından farklılıklar göstermekte, kodlama sistemleri değişmektedir. Örneğin Çevresel Davranışsal Değerlendirme Sistemi (ÇDDS: Ecobehavioral Assessment System Software: EBASS) öğrenci davranışları, öğretmen davranışları ile çevresel özelliklere odaklanırken (Carta, Greenwood, Schulte, Arreaga-Mayer ve Terry, 1988; Greenwood, Carta, 1987; Stanley ve Greenwood, 1981), Dil Etkileşimini Gözleme: Ebeveyn Bebek Kodları (The Parent Child Caregiver Code of Language Intervention) çocuğa sağlanan iletişim fırsatlarının çevresel ve

etkileşimsel değişkenleri hakkında veri toplanmasını sağlamaktadır (Walker, Hart ve Reynolds, 2003). Alanyazında çok yaygın olarak kullanılan Deneysel Çalışmalar için Çok Seçenekli Gözlem Sistemi (MOOSSES: A Multi-option Observation System for Experimental Studies) ise araştırmacının kendi davranış kodlarını oluşturarak dizüstü bilgisayar ya da el bilgisayarları kullanarak, okul temelli önleme programlarının öğrencilerin sosyal etkileşimleri ve antisosyal davranışları üzerindeki etkilerini ölçmek için veri toplanması amacıyla geliştirilmiştir (Tapp, Wehby ve Ellis, 1995).

ÇDD araçlarının genellikle elle değerlendirme yapmayı sağlayacak sürümünün yanı sıra bilgisayar programı ile veri toplamaı sağlayan sürümleri bulunmakta, ancak bazı araçlar araştırmacı ya da uygulamacının hem elle hem de bilgisayar programını kullanarak gözlem verisi toplamasına, verileri saklamasına ve topladığı verileri analiz edebilmesine fırsat vermektedir. Bilgisayar programları ile hem veri toplanabilmekte, hem de gözlemcilerin programa ilişkin eğitimi, gözlemciler arası güvenirliliğin sağlanması, verilerin düzenlenmesi ve analiz edilmesi mümkün olabilmektedir. Araştırmacı veri toplama sürecinde ortamda bulunarak verileri dizüstü bilgisayarda kayıtlı olan programa kayıt edebildiği gibi, öğretim ortamını videoya kayıt ederek daha sonra videolar üzerinden de değerlendirme yapabilmektedir. Örneğin, Öğretimsel Yapı ve Akademik Tepkileri Kodlama Sistemi-Kaynaştırma Sürümü (ÖYATKS-K: MS-CISSAR/ Code for instructional structure and student academic response-Mainstreaming Version), Çevresel Davranışsal Değerlendirme Sistemi'nin bir alt aracıdır ve tüm veriler dizüstü ya da el bilgisayarı kullanılarak toplanmakta, toplanan veriler anında analiz edilebilmekte ve verilere ilişkin grafikler bilgisayar programı tarafından sağlanmaktadır (Carta, Greenwood, Schulte, Arreaga-Mayer ve Terry, 1988).

ÇDD araçları, kullanılan veri toplama tekniğine göre de farklılaşmakta, çevresel ve davranışsal özelliklere ilişkin veriler, anlık zaman örnekleme, bütüncül ya da parçalı aralık kaydı ya da sürekli kayıt yöntemleri kullanılarak toplanabilmektedir. Örneğin, ÇDDS altında yer alan ÖYATKS-K ile

kaynaştırma sınıflarının öğretim özelliklerine ilişkin gözlem verileri anlık zaman örnekleme yöntemi ile toplanmaktadır. Okul öncesi ortamlarda problem davranışların belirlenmesi ve öğrenci davranışları ile uygulanan programın etkileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacı ile geliştirilen Okulöncesi Gözlem Kodları (Preschool Observation Codes) ise araştırmacılara hem anlık zaman örnekleme hem de sıklık kaydı ile veri toplama kolaylığı sağlamaktadır (Bramlett ve Barnett, 1993).

Özel eğitim ortamlarının özelliklerinin çevresel davranışsal değerlendirilmesi

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördükleri özel sınıf, kaynak oda ve genel eğitim sınıflarının çevresel koşulları ile öğretmen ve öğrenci davranışlarını, çevresel-davranışsal yöntem ile inceleyen araştırmalarda, özel gereksinimli öğrencilerin öğretim sürecindeki akademik ve akademik olmayan davranışları incelenerek, öğretmen davranışları ve çevresel koşullarla birlikte değerlendirilmiştir. Böylece, okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarına etki eden faktörler belirlenmeye çalışılarak, akademik davranışların hangi ortam ve koşullarda arttığı, istenmeyen problem davranışların ise hangi durumlarda ve koşullarda azaldığı araştırılmıştır. Diğer taraftan bazı çalışmalarda engelli olan ve olmayan çocukların akademik olan ve olmayan davranışları karşılaştırılarak, iki grubun davranışlarına etki eden faktörler ve her iki grup öğrencinin öğretimden en iyi şekilde yararlanmasını sağlayacak öğretimsel düzenlemeler belirlenmeye çalışılmıştır.

Okulöncesi sınıfların öğretimsel özelliklerini inceleyen çalışmalarda *sınıfta yapılan etkinlikler, sınıfta öğretim yapılan yer ve öğretimsel grupların*, engelli olan ve olmayan çocuklar için farklılaştığı, bu iki grup çocuğun davranışları arasında da fark olduğu bulunmuştur (Carta, Atwater, Schwartz ve Miller, 1990; Carta, Saniato ve Greenwood, 1988; Brown, Odom, Shouming ve Zercher, 1999). Okulöncesi kaynaştırma uygulamalarına devam eden engelli çocukların, engelli olmayan akranlarına benzer şekilde sosyal etkinliklere katıldıkları, ancak engelli olmayan çocuklar daha çok akranları ile sosyal etkileşim sergilerken; engelli çocukların daha

çok ortamdaki yetişkinlere (öğretmen, yardımcı öğretmen, gönüllü vs.) yöneldikleri ve akranlarından daha fazla yetişkin ilgi ve desteği aldıkları görülmüştür (Brown, Odom, Shouming ve Zercher, 1999). Bu çevresel-davranışsal veriler, okul öncesi dönemde engelli öğrencilerin fiziksel olarak kaynaştırıldığını ancak, bu çocukların sınıfların sosyal bir üyesi olamadıklarını göstermiştir. Araştırmacılar kaynaştırmanın temel amacının sosyal bütünleşme olduğunu, bu nedenle engelli olan ve olmayan çocukların okul öncesi sınıflarda sosyal bütünleşmesini sağlayabilecek programların geliştirilmesi yönünde çalışılması gerektiğini vurgulamışlardır.

İlköğretim okullarının kaynaştırma sınıflardaki öğrenci ve öğretmen davranışları ile sınıfların çevresel özellikleri ÇDDS kullanılarak karşılaştırılmış; sınıfların bazı öğretimsel özelliklerinin, engelli olan ve olmayan öğrenciler için benzer olduğu; bazı özelliklerde ise farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir. Bu sınıflarda öğretim, *büyük grup öğretimi* olarak sınıf öğretmeni tarafından yapılmakta; engelli öğrenciler, engelli olmayan akranlarına göre daha fazla *bireysel öğretim* ve *sözel olmayan öğretim* ile öğrenmekte, bu öğrenciler için öğretim, *işlevsel etkinliklerle* sağlanmaktadır. Öğretime ayrılan *zaman* ve *öğrenme süreleri*, engelli olan ve olmayan grup için çok farklılaşmasa da, ağır derecede engelli öğrenciler, engelli olmayan akranlarına göre daha az *aktif öğrenme zamanı* kullanmaktadırlar (Hollowood, Salisbury, Rainforth, ve Palamboro, 1995; Logan ve Malone, 1998).

Ağır derecede engelli çocukların devam ettiği kaynaştırma sınıflarında bu öğrencilerin dersle ilgili davranışlarının en fazla *bireysel öğretim* ve *küçük grup öğretimi* sırasında arttığı ve bu davranışların öğretim sürecinin (gözlem süresinin) yaklaşık %36 sında ortaya çıktığı belirlenmiştir (Logan, Bakeman ve Keefe, 1997). Öğretmenin *odak noktası* engelli öğrenciler olduğunda, *bireysel öğretim* yapıldığında, bir başka deyişle bu öğrencilere bireysel öğrenme fırsatı verildiğinde, engelli öğrencilerin dersle ilgili davranışları artmakta, *tüm sınıfa* öğretim yapıldığında ise *dersle ilgili davranışlar* azalmaktadır. Bu nedenle öğretmenlere engelli öğrencilerin *akademik tepkilerini* artıracak grup tekrarları yapmaları, öğretimde görsel materyaller ile akran öğretimi gibi

yöntemler kullanmaları önerilmiştir (Logan, Bakeman ve Keefe, 1997).

Logan ve Malone (1998), aynı sınıfa devam eden ağır derecede engelli olan ve olmayan 15'er çocuk için sınıfın öğretimsel yapısının farklılaştığını, engelli öğrencilerle daha fazla *bireysel öğretim* yapıldığını bulmuşlardır. Bireysel destek sınıf ortamındaki *özel eğitimci* tarafından verildiği zaman öğretim sürecinde bu öğrencilere akranlarından daha fazla *yardım* sağlandığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar temel alınarak ağır derecede engelli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yarı zamanlı da olsa *destek personelinin* olması gerektiği, bu personelin *bireysel destek* sağlaması ve öğretim sürecinde işbirliği ile öğrenme modelinin kullanılmasının önemi vurgulanmıştır.

Ağır derecede engelli olan çocukların devam ettikleri genel eğitim sınıflarının öğretimsel özelliklerini inceleyen bir başka grup araştırmacı, öğretimsel değişkenlerin öğrencilerin *akademik davranışları* üzerinde etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Ağır derecede engelli olan altı öğrencinin buldukları sınıflara ilişkin veriler *okuma yazma* etkinliklerinde ya da diğer *akademik derslerde* toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin akademik tepkilerinin *çalıştıkları kişiye* (sınıf öğretmeni, gönüllü, yarı profesyonel kişi ya da özel eğitimciye) göre değişmediği, öğretmen ve diğer destek personelinin sınıf içi *davranışlarının* benzer olduğu bulunmuştur. Ağır derecede engelli öğrencilerin *akademik davranışlarının* bireysel öğretimde arttığı, *tüm sınıfa* öğretim yapılırken de *akademik görevler* üzerinde uğraştıkları görülmüştür. Akademik tepkilerin özellikle, engelli öğrencinin *öğretmen odağında* olduğu ve öğretmenle öğretimsel etkileşim kurulduğu zamanlarda daha çok arttığı belirlenmiştir (Mc Donnell, Thorson ve McQuivey, 1998).

Normal sınıflara devam eden öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin akademik tepkilerini karşılaştıran Thurlow ve arkadaşları (1983), iki grup öğrencinin *akademik tepkilerinin* ve *olumsuz davranışlarının* farklılaşmadığını, sadece bazı akademik tepkilerin süresinde anlamlı farklılık ortaya çıktığını gözlemlemişlerdir. Örneğin öğrenme güçlüğü olmayan çocuklar, öğrenme güçlüğü olan akranlarından daha uzun süre *yazı yazmışlar*, öğrenme

güçlüğü olanlar ise daha fazla akademik oyun, yüksek sesle okuma, sorulara yanıt verme ve daha fazla *akademik soru sorma* davranışları sergilemişlerdir (Akt: Bulgren ve Carta, 1992). Öğrenme güçlüğü olan çocukların *dersle ilgili davranışlarının* akranlarından daha az olduğunu, öğretmen etkileşimi için daha uzun beklediklerini ya da öğretimsel etkinlikler dışındaki etkinliklerle daha uzun süre meşgul olduklarını gösteren bulgular da bulunmaktadır (Kamps, Leonard, Dugan, Boland ve Greenwood, 1991).

Benzer bir araştırma engelli öğrencilerin devam ettikleri liselerde tekrarlanmış, ÇDDS kullanılarak liselerdeki kaynaştırma sınıflarının *çevresel özellikleri* ile *öğretmen davranışlarının* engelli olan ve olmayan öğrencilere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır (Wallace, Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002). Çalışmanın sonucuna göre, lise sınıflarında en yaygın olarak *büyük grup (tüm sınıf) öğretimi* yapılmakta, en yaygın öğrenci davranışının ise *öğretmeni dinleme* olduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğretmen davranışlarının yaklaşık olarak % 40 *1 soru sorma, yönerge verme, konuşma* davranışlarından oluşmaktadır. Ders sırasında öğretmenler engelli öğrencinin de bulunduğu gruplara en fazla, bireysel olarak engelli öğrenciye ise en az *odaklanmaktadır*. Ayrıca, engelli olan ve olmayan öğrenciler gözlem aralıklarının yaklaşık % 45 inde *akademik davranışlar* sergilemişler ve engelli öğrencilerin akademik davranışlarının sergilenme yüzdesi engelli olmayan akranlarının davranışlarından farklılaşmamıştır.

Bulgren ve Carta'nın (1992), öğretmen ve öğrenci davranışlarını inceleyen çalışmaları gözden geçirdiği makalesinde, öğrenci davranışları ile öğretmen davranışları arasında bir ilişki olduğu ve öğretmen davranışlarının öğrencilerin *akademik davranışlarını* etkilediği belirtilmiştir. Bu çalışmaya göre, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle etkileşim sıklığı engelli olmayan akranlarına göre daha fazladır; engelli öğrenciler öğretmenleriyle daha sık etkileşimde bulunmalarına karşın, öğretmenler engelli öğrencilere diğerlerinden daha az *akademik soru* yöneltmekte ve daha az *geri bildirim* vermektedirler. Bunun sonucu olarak da engelli öğrencilerin öğretim sürecine *aktif katılım* için daha az fırsatları olmaktadır.

Özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirildiği genel eğitim sınıflarının öğretimsel özelliklerini inceleyen bu çalışmaların ortak bulguları, öğrenme özellikleri açısından risk altında olan öğrencilerde gözlenen okul başarısızlığının sınıfın çevresel özellikleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin sergiledikleri *akademik davranışlar ile problem davranışların* sergilenme yüzdeleri arasında çok fark olmadığı ancak, iki grup öğrencinin farklı akademik davranışlara harcadıkları zaman açısından farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, kaynaştırmanın uzun dönemli etkilerinin incelenmesi amacıyla genel eğitim sınıflarındaki öğretimsel koşulların, öğrenci davranışları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi gerektiğini önemle vurgulamışlardır. Konuya ilişkin daha çok araştırma yapılarak, engelli öğrencilerin başarılarını artıracak öğretimsel değişkenlerin belirlenmesi, bu değişkenlere ilişkin düzenlemeler (öğretimsel uyarılma ve değişiklik) yapılarak hem öğrencilerin öğrenmelerinin artırılacağı hem de kaynaştırma uygulamalarının daha başarılı olmasının sağlanacağını açıklamışlardır.

Alanyazında, kaynaştırma ortamlarının yanı sıra, özel eğitim sınıflarının öğretimsel özelliklerinin de araştırıldığı görülmektedir. Özel sınıfları değerlendirmek amacıyla ÇDDS'nin öğrenci-öğretmen davranışları ile çevresel özellikler gruplarında yer alan değişkenlerde değişiklik yapılmış, böylece ÇDDS'nin özel eğitim sınıfı versiyonu geliştirilmiştir (Rotholz, Kamps ve Greenwood, 1989). Özel eğitim sınıflarında bulunan engelli öğrencilerin öğretimsel çevresinin değerlendirildiği bu çalışmada, dokuz otizmlili olan 12 engelli çocuğun bulunduğu dört özel eğitim sınıfından veri toplanmıştır. Çalışmanın bulguları özel eğitim sınıflarında öğretim sürecinin yaklaşık %25 inde matematik çalışıldığını, bunu motor beceriler, iletişim becerileri ve geçiş etkinliklerinin takip ettiğini göstermiştir. Bu sınıflarda öz-bakım ve günlük yaşam becerileri çalışmalarının daha çok ortaya çıkması beklendiği halde, bu iki grup etkinliğin hiç yapılmadığı gözlenmiştir. Özel gereksinimli öğrenciler gözlem aralıklarının yaklaşık %50 sinde *akademik (yazma, sesli ve sessiz okuma, akademik konuşma gibi)*, % 35 inde *görev davranışı (parmak kaldırma, dikkat, materyal*

kullanma ve görevle ilgili konuşma gibi) sergilemişlerdir. *Problem davranışlar (etrafına bakınma, kendini uyarma, kendine zarar verme ve ders dışı konuşma gibi)* ise öğretim sürecinin (gözlem aralıklarının) yaklaşık % 20 sinde sergilenmiştir. Özel sınıflardaki öğretmen davranışları incelendiğinde ise, öğretmenlerin öğretim zamanının çoğunda tüm sınıfa yönelik olarak öğretim yaptıkları, öğretmenin öğretim yaparken doğrudan öğrencilere odaklanmasının özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımlarını etkilediği ve *problem davranışların* daha az çıktığı, öğretmen davranışlarının öğrenci davranışlarının öncülü olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda, bu bulguların özel sınıflarda program değişiklikleri yapmak ve bazı özel müdahale programları uygulamak için temel oluşturacağı vurgulanmıştır.

Türkiye'deki kaynaştırma sınıflarının öğretimsel özellikleri:

Ülkemizde, farklı sınıf ortamlarındaki öğrenci-öğretmen davranışlarını doğrudan gözlem yoluyla inceleyen çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarındaki öğretmen-öğrenci davranışları ve eğitim ortamlarını incelemek amacıyla öğretmenlerden ve öğrencilerden anketler ya da görüşmeler yoluyla veri toplanan çalışmalar bulunmaktadır (Bolat, 2002; Boldurmaz, 2000; Bulucu, 2003; Keskin, 2002; Serin, 2001; Turanlı, 1999). Kaynaştırma uygulamalarını inceleyen çalışmalarda ise genellikle kaynaştırma modelinin uygulanma şekli ile sisteme ilişkin problemler sorgulanmış; uygulama sürecinde çıkan güçlükler, anne baba, öğretmen, idareci ve müfettişlerin görüşleri incelenerek belirlenmiştir (Batu, 2001; Kargin, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005; Uysal, 2003). Türkçe alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu ilköğretim sınıflarındaki öğrenci davranışları ile bu davranışları etkileyen öğretimsel değişkenleri çevresel davranışsal yaklaşımı temel alarak değerlendiren üç çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların amaçları, kullanılan veri toplama araçları ve kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretimsel özelliklerine ilişkin bulguları aşağıda özetlenerek açıklanmıştır:

Çalışma 1: Bu çalışmalardan ilkinin gerçekleştirilen Akalın (2007), ilköğretim birinci kademe sınıflarında bulunan 10 engelli olan ve 10 engelli olmayan öğrencinin davranışlarını karşılaştırmış ve sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki davranışlarını araştırmıştır. Çalışmada öğrenci davranışları ile öğretmen davranışlarını gözlemlemek amacıyla, ÇDD yaklaşımını temel alan değerlendirme araçları incelenerek bir gözlem formu geliştirilmiştir. Öğretmen davranışlarının a) akademik davranışlar (akademik konuşma, akademik soru ve akademik yönerge gibi), b) görev yönetimi davranışları (görevle ilgili konuşma, soru sorma ve yönerge verme gibi), c) disiplin davranışları (disiplin ile ilgili konuşma, soru sorma ve yönerge verme gibi) ve d) diğer davranışlar (akademik olmayan konuşmalar, sözel olmayan yardım, dikkat, sesli okuma gibi) olmak üzere dört grupta toplandığı formda, öğrenci davranışları; akademik davranışlar, görev davranışları ve problem davranışlar olmak üzere üç başlık altında toplam 15 öğrenci davranışı yer almış; ayrıca öğrencinin hiçbir şey yapmadığı durumlarda kodlama yapmak üzere “*tepki yok*” davranışı da forma eklenmiştir.

Sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan ve öğretim sırasında video çekimine izin veren 10 ilköğretim birinci kademe (ikinci sınıf) öğretmenine çalışmanın amacı anlatılmış; her sınıftan kaynaştırma öğrencisi olarak tanımlanan hafif derecede engelli bir çocuk hedef çocuk olarak seçilmiştir. Ayrıca, hedef öğrencinin davranışlarını akranları ile karşılaştırmak amacıyla, her sınıftan, birer ortalama öğrenci belirlenmiştir. Ortalama öğrenci, öğretmen görüşüne göre belirlenen, hedef öğrenci ile aynı cinsiyette olan ve akademik becerileri ve davranışları açısından sınıfın ortalamasında olduğu kabul edilen bir öğrencidir (Greenwood ve Carta, 1987). Öğretmen ve öğrenci davranışları Türkçe ya da matematik olmak üzere bir akademik derste, aynı anda iki video ile kaydedilmiştir. Gözlem formuyla toplanan verilerin güvenilirlik çalışmalarını tamamlayan araştırmacı, engelli öğrenciler, ortalama öğrenciler ve öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışlarını, iki gözlem formunu kullanarak video kayıtları üzerinden değerlendirmiştir. Anlık zaman örnekleme (momentary time sampling) ile gözlenen

davranışlar gözlem formlarına kayıt edilmiş, böylece bir ders sürecinde ortaya çıkan hem öğrenci hem de öğretmen davranışları belirlenmiştir.

Bu çalışmanın sonucuna göre, özel gereksinimli olan öğrencilerin derste en çok sergiledikleri davranışlar gözlem aralıklarının % 39’unda sergilenen *dinleme* ve % 21’inde sergilenen *ders dışı etkinlik uğraşma* davranışlarıdır. Bunların dışında kalan, akademik konuşma, parmak kaldırma, materyal kullanma, yerinden kalkma vb. gibi diğer öğrenci davranışları ise bir ders süresinin % 10’undan daha azında gözlemlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan engelli olan öğrencilerle ortalama öğrencilerin davranışlarının sergilenme yüzdeleri karşılaştırıldığı zaman, iki grubun akademik davranışları ile problem davranışlarının sergilenme yüzdeleri arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Araştırmacı, bu bulguyu, genel eğitim sınıflarındaki engelli olan ve olmayan öğrencilerin davranışlarının benzer olduğu şeklinde yorumlamıştır. Engelli olan ve olmayan çocukların akademik tepkilerinin ortaya çıkmasını kolaylaştıran parmak kaldırma, materyal kullanma, yönergeye uyma ve verilen göreve bakma gibi *görev davranışlarının* sergilenme yüzdeleri arasında ise anlamlı fark bulunmuş, engelli olmayan çocukların görev davranışlarının engelli akranlarından daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçları, her iki grupta da görev davranışları orta düzeyde (gözlem aralıklarının %13-%21’inde) gözlemlendiği halde, parmak kaldırma, ders materyalini hazırlama gibi öğrenmeye hazırlık davranışlarıyla çok fazla zaman geçirildiğini ancak bunun aktif akademik tepki için yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir (Carta, Greenwood ve Robinson; 1987; Greenwood, Delquadri ve Hall, 1984; Rotholz ve diğerleri, 1989). Öğrencilerin görev ile ilgili davranış göstermeleri, akademik tepkilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Örneğin, öğretmenin yönergesine uygun olarak, çantasından kitap defter gibi ders materyallerini çıkaran bir öğrenci, bir sonraki yönerge ile okuma ya da yazma tepkileri göstermeye hazır hale gelebilecektir. Bu nedenle araştırmacı, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin görev davranışlarına odaklanan müdahale programı hazırlamalarını önermiştir.

Akalın (2007), alanyazındaki çalışmalarla tutarlı olarak, engelli olan öğrencilerle ortalama

öğrencilerin problem davranışları arasında da anlamlı fark olmadığını, ancak engelli çocukların problem davranış sergiledikleri gözlem aralıkları yüzdelerinin ortalamasının ortalama öğrencilerin yüzdelerinin ortalamasından biraz fazla olduğunu belirtmiştir (Bulgren ve Carta, 1992; Wallace, Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002). Gözlem sürecinde iki grup öğrenci için de *teпки yok* davranışı hiç kodlanmamıştır.

Çalışmanın ilginç bir bulgusu öğretmen davranışları ile ilgilidir. 10 öğretmenin öğretim sürecinde gözlenmesi ile toplanan verilere göre öğretmenler öğretim sürecinde en fazla *akademik konuşma* (ders anlatma) ve *dinleme* (okuyan ya da konuşan öğrenciyi dinleme) davranışlarını sergilemişlerdir. Öğretmenlerin öğretim sürecinin çoğunda hedef öğrencilerinde dahil olduğu tüm sınıfa odaklandıkları, gözlem aralıklarının yaklaşık % 4 ünde özel gereksinimli öğrenciye, %2 sinde ise ortalama öğrenciye odaklandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğretmenin *akademik konuşma* ve *dinleme* davranışlarının hangi öğrencilere yönelik olduğu incelendiğinde hem engelli öğrenciye hem de ortalama öğrenciye gözlem aralıklarının %1 inden daha az odaklanıldığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu bulguların alanyazındaki benzer araştırma bulgularıyla paralel olduğunu (Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002), ancak sınıfta destek personelinin olduğu durumlarda engelli öğrenciye odaklanmanın artabileceğini (Logan ve ark., 1997) belirterek, genel eğitim sınıflarında öğretmenin yanında destek personelinin olmadığı sınıflarda engelli öğrencilerle bireysel öğretim yapılamadığını açıklamıştır. Bu bulgu, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı genel eğitim sınıflarında, öğretmenle birlikte destek personelinin olması gerektiğini, aksi takdirde engelli öğrenciye ayrılan zamanın çok az olacağını göstermektedir.

Akalın çalışmasında son olarak, öğrencilerin davranışlarının öğretmen davranışlarına göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Bunun için önce öğretmen öğrenci gözlem formları üzerinde eşleştirilmiş olan gözlem aralıklarında gözlenen öğretmen ve öğrenci davranışlarının yüzdelerini her sınıf için ayrı ayrı karşılaştırmış; daha sonra 10 sınıftan elde edilen sonuçları birleştirilerek, sonuçları hem öğretmenler

ve hem de iki grup öğrenci için sütun grafiğinde göstermiştir. Bulgulara göre, öğretmenler *akademik davranış* sergilediklerinde öğrenciler de en fazla *akademik davranış* sergilemişler; öğretmenlerin *dinleme* ve *akademik konuşma* davranışları sırasında özel gereksinimli öğrenciler gözlem aralıklarının %27 sinde, ortalama öğrenciler ise % 19 unda problem davranış sergilemişlerdir. Öğrencilerin *akademik davranışları* ile *problem davranışları* arasında olumsuz yönde ve güçlü bir ilişki olduğunu da bulan Akalın, öğrencilerin *akademik davranışları* arttıkça *problem davranışlarının* azaldığını, bu nedenle yapılacak düzenlemeler ve uyarlamalarla özel gereksinimli öğrencilerin öğretime katılımlarını (akademik davranışlarını) artırarak problem davranışların önlenebileceğini vurgulamıştır. Bu çalışma, özellikle engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarındaki davranışlarına dikkat çekerek bu davranışların engelli olmayan akranların davranışlarından çok farklı olmadığını göstermiş; öğretmenlerin kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrenciler hakkındaki bilgi ve deneyim yetersizlikleri yerine öğretim sürecindeki davranışlarına dikkat çekerek öğretmen ve öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi önemle vurgulamıştır.

Çalışma 2: Akalın'ın çalışması, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflardaki öğretim sürecinde sergilenen öğrenci ve öğretmen davranışları hakkında oldukça önemli bulgular sunsa da, bu çalışmada sınıfların çevresel özellikleri dikkate alınmamıştır. Oysa alanyazında öğrenme ortamlarının çevresel koşullarının ve ortamdaki durumsal değişikliklerin öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğu önemle vurgulanmakta; bazı durum ve koşullarda öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz davranışlarının değişebildiği açıklanmaktadır (Greenwood ve Carta, 1987; Pretti-Frontzack ve diğ. 2006). Bu düşünceden yola çıkılarak, bu ikinci çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretim sürecinde sergilenen öğretmen ve öğrenci davranışları ile ortamın çevresel koşullarını içerecek şekilde sınıfların öğretimsel özellikleri araştırılmıştır (Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar, 2008). Bu çalışmada araştırmacılar, Greenwood ve arkadaşları tarafından geliştirilen Öğretimsel Yapı ve Akademik Tepkileri Kodlama Sistemi-Kaynaştırma Sürümü

(ÖYATKS-K: Code for instructional structure and student academic response-Mainstreaming Version) bilgisayar programını Türkçeleştirmişler, bu bilgisayar programını kullanarak özel gereksinimli öğrenci bulunan 49 ilköğretim birinci kademe sınıftan veri toplamışlardır.

ÖYATKS-K, Çevresel Davranışsal Değerlendirme Sistemi (ÇDDS) içinde yer alan üç gözlem aracından birisidir (Greenwood ve ark., 1997) ve kaynaştırma sınıflarındaki a) öğrenci davranışları, b) öğretmen davranışları, c) çevresel özellikler ve d) bu üç özelliğin birbiri ile etkileşimini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Araçta üç grupta toplanan 105 öğretimsel özellik, çevreye ilişkin beş (48 değişken), öğretmene ilişkin beş (36 değişken) ve öğrenciye ilişkin üç alt kategori (21 değişken) olmak üzere 13 alt kategoride toplanmıştır. Program kullanılarak sınıf ortamına ilişkin birden fazla öğretimsel değişken aynı zamanda kolayca değerlendirilmekte, öğretmene ve ortama ilişkin tüm özellikler aynı zamanda kayıt edilerek her davranışın ortaya çıkış yüzdesine ilişkin bilgi elde edilmektedir. Ayrıca değerlendirme sonucunda öğretim sürecindeki durumsal faktörler ile öğrenci davranışlarının ilişkisi hakkında da bilgi elde edilmekte; sınıflardan toplanan veriler üzerinden, hücreli analiz, katılım analizi, profil analizi, eğilim analizi ve çevresel davranışsal analiz olmak üzere beş farklı analiz yapılabilmekte ve analiz sonuçları grafiklerle gösterilmektedir (Carta, Greenwood, Schulte, Arreaga-Mayer ve Terry, 1988). Ülkemizdeki kaynaştırma sınıflarının öğretimsel özelliklerini değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmada ÖYATKS-K kullanılarak anlık zaman örnekleme tekniği ile toplanan veriler, hücreli analiz ve çevresel-davranışsal analiz (durumsal olasılık analizi) ile değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları öğrenci davranışları açısından incelendiğinde, öğretim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin akademik davranışlardan *yazma* davranışını en fazla sergiledikleri, ancak gözlem süresinin yaklaşık %70 inde hiç *akademik davranış* sergilemedikleri görülmüştür. Başka bir ifade ile akademik davranışlar kategorisinde yer alan *akademik davranış yok değişkeni*, bu gruptaki en fazla kodlanan öğrenci davranışı olmuştur. Bunun

yanı sıra ders materyali ile ilgilenmek, parmak kaldırmak gibi görev davranışları ile problem davranışlar içinde en fazla *görev davranışı yok* ve *problem davranış yok* değişkenleri kodlanmıştır. Bu bulgu öğrencinin görev davranışı ve problem davranışları az sergilediğini göstermektedir. Araştırmacılar bu bulguları, özel gereksinimli öğrencilerin öğretim sürecinde, genellikle öğretime katılmadıkları, genellikle bir şey yapmadan oturdukları şeklinde yorumlamışlardır. Araştırmacıların çalışma sırasında birçok öğretmenle yaptıkları nesnel görüşmeler ve inceledikleri çalışmaların sonuçlarına göre (Blanton, Blanton ve Cross, 1993; Hanrahan, Goodman ve Rapagna, 1990: Akt.: Marzano ve Marzano, 2003; Kargin, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005; Uysal, 2003), sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarından çok şikayet etmekte ve genellikle problem davranışlar nedeniyle bu çocukları sınıflarında istememekteyler. Oysa bu çalışmada yapılan hücreli analiz sonuçları, özel gereksinimli öğrencilerin gözlem süresinin yaklaşık % 65 inde hiç problem davranış sergilemediklerini, gözlem aralıklarının % 20 sinde *etrafı bakma*, % 10 unda ise *kalemi ağızına sokma* gibi *kendini uyarma* davranışları sergilediklerini göstermiştir. Araştırmacılara göre bu bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarının öğretmenlerini bildirdikleri kadar fazla olmadığını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerle görüşülerek yapılan çalışmalarda (Özen ve Batu, 1999; Doğuş ve Altınışık, 2010) öğretmenlerin sıklıkla şikayet ettikleri etrafına zarar verme, yerinden kalkma gibi problem davranışlar, bu çalışmanın hedef öğrencilerinde çok düşük düzeylerde (%5'in altında) gözlenmiş; engelli öğrencilerin problem davranışlarının sadece *etrafı bakma* ve *kendini uyarma* davranışları ile sınırlı olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, özel gereksinimli öğrencinin öğretim sürecinde gözlenen akademik ve görev davranışlarının da çok az olduğunu göz önüne alarak *kendini uyarma* ve *etrafı bakma* davranışlarının ortaya çıkmasının kaçınılmaz olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Çünkü alanyazında öğrencilerin problem davranışların öğretimin niteliği ile çok yakından ilişkili olduğu (Munk & Repp, 1994), çocuğun özelliklerini temel alan öğretim yapıldığı ve öğretime aktif katılımı sağlandığı zaman bu davranışların önleneyeceği ifade

edilmektedir (Brophy ve Good, 1986; Jones ve Jones, 2001; Kounin, 1977; Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid ve Marzano, 2005). Ayrıca, öğretmenin öğrencilerin problem davranışlarının nedenine ilişkin inancı da, bu davranışlarla başatma yöntemlerini etkilemektedir. Öğretmen öğrencinin uygun olmayan davranışlarını kendisinin bilgi ve anlama eksikliğine bağlıyorsa daha olumlu ve destekleyici yöntemlerle baş etmeye çalışmakta, ancak problem davranışları çocuğun kişiliği ya da yetersizliklerine atfediyorsa daha cezalandırıcı yöntemleri kullanmaktadır (Goldstein, 1995). Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerini çok iyi bilmesinin ve davranış sağaltımı konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmasının, problem davranışların nedenlerini temel alan müdahale yöntemleri üzerinde çalışmalarını kolaylaştıracağı savunulmuştur.

Etkili kaynaştırma uygulamaları için bazı koşulların yerine getirilmesi gereklidir. Özellikle sınıflarda yardımcı eleman bulunması, sınıftaki engelli olan ve olmayan tüm çocukların gereksinimlerinin karşılanması açısından çok önemlidir. Bunun yanı sıra öğretimin küçük gruplar halinde yapılması, tüm öğrencilere gereksinimleri doğrultusunda bireysel öğrenme olanaklarının sağlanması gereklidir (Mc Donnell, Thorson ve Mc Quivey, 1998; Marzano ve Marzano, 2003; Soodak ve Mc Charty, 2006). Ancak araştırmacılar, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıflarında öğretimin sadece *sınıf öğretmenleri* tarafından ve *tüm öğrencilerle* yürütüldüğünü, sınıfların hiçbirinde gönüllü, stajyer ya da yardımcı öğretmen gibi destek personelinin olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmacılar, veri topladıkları ilköğretim birinci kademe sınıflarını, akademik derslerde (Türkçe, matematik, hayat bilgisi) yürütülen etkinlikler açısından değerlendirdiklerinde, gözlem yapılan derslerde ağırlıklı olarak *okuma* ve *matematik* etkinlikleri yapıldığını, öğretim etkinliklerinin çeşitlendirilmediğini, gözlem süresinin yaklaşık % 20 sinde ise hiçbir etkinlik gözlenmediğini açıklamışlardır. Bu bulgunun yanı sıra, genel eğitim sınıflarında öğretim sürecinde genellikle *tartışma* ve *kağıt-kalem* görevlerinin yürütüldüğü, ancak gözlem süresinin yaklaşık % 30 unda parmak kaldırmak, ders materyali ile ilgilenmek, öğretmene ya da

konuşan akranına dikkat etmek gibi görev davranışlarından hiçbirinin gözlenmediği bildirilmiştir. Araştırmacılar bu durumu, gözlem yapılan ilköğretim sınıflarında öğretimin oldukça durağan geçtiği, öğretimin tartışma ya da kağıt-kalem etkinliği gibi sadece bir etkinliğe dayalı olarak yürütüldüğü, öğretim sürecinde herhangi bir etkinlik ve görev olmaksızın oldukça fazla zaman harcadığı şeklinde açıklamışlardır. Oysa alan yazında öğretimsel etkinliklerin hem niteliğinin hem de türünün çocukların akademik katılımları ve problem davranışları üzerinde çok etkili olduğu vurgulanmaktadır (Gettinger ve Kohler, 2006).

Sınıf öğretmenin öğretim sürecinde, sınıftaki tüm çocuklara odaklanarak öğretim yapması, bir başka deyişle öğretim sırasında özel gereksinimli öğrenciye de odaklanarak ders anlatması ya da etkinlik yapması önemle vurgulanmaktadır (Logan ve Bakeman, Keefe, 1997; Logan ve Malone, 1998; Mc Donnell, Thorson ve McQuivey, 1998). Çünkü öğretmenin öğretim sürecinde doğrudan öğrencilere odaklanmaması (öğrencilere bakmaması), hem öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımlarını ve akademik davranışlarını (Gettinger ve Kohler, 2006; Mc Donnell, Thorson ve McQuivey, 1998) hem de öğretmenin sınıf yönetimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kounin, 1977). Ancak, bu çalışmada sınıf öğretmenleri, öğretim sürecinin (gözlem aralıklarının) % 60 ında hedef öğrencinin dışındaki *diğer öğrencilere* odaklanmışlar, yaklaşık % 27 sinde ise hedef öğrenci de dahil olmak üzere *tüm çocuklara* bakarak öğretim yapmışlardır. Bazı öğretmenlerin öğretim sürecinde sıklıkla pencereden dışarı baktıkları, bazılarının tahta, ders kitabı ya da dergi gibi öğretim materyaline bakarak ders anlattıkları, gözlem aralıklarının %7 sinde hiçbir öğrenciye odaklanmadıkları gözlenmiştir. Öğretmenler *hedef öğrenciye* tüm öğretim sürecinin yaklaşık % 5 inde bakmışlardır.

Öğrencilerin istedik davranışlarını arttırmak ve problem davranışlarını önlemek için öğretmenin olumlu davranışları fark ederek *onaylaması* (ödüllendirmesi), olumsuz davranışları ise *onaylamaması* (etkili ve çabuk tepki vermesi) gerekmektedir (Kounin, 1977; Marzano ve Marzano, 2003). Oysa bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin hem *onaylama*

(aferin, güzel, çok iyi, vb.) hem de *onaylamama* davranışlarını (olmadı, bunu yapma, vb.) öğretim sürecinde çok az sergiledikleri gözlenmiş; gözlem süresinin yaklaşık % 4 ünde *onaylama*, % 4 ünde *onaylamama* davranışları kodlanmıştır. Ülkemizde yapılan bir başka çalışmada da, öğretmenlerin öğrencileri çeşitli yöntemlerle ödüllendirdiklerini söylemelerine karşın, bu öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlemlerde çok az ödüllendirme yaptıkları bulunmuştur (Çifci, Yıkılmış ve Akbaba-Altun 2001). Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin buldukları sınıfların yönetimi açısından oldukça önemlidir, çünkü öğretim sürecinde öğrencilerin olumlu davranışlarının fark edilerek ödüllendirilmesi, etkili öğretimin ve etkili sınıf yönetiminin en önemli elemanlarından birisidir (Marzano ve Marzano, 2003; Murdick, ve Petch-Hogan, 1996; Soodak ve Mc Charty 2006). Araştırmacılar, bu bulguların kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda çalışan öğretmenler için hazırlanan hizmet içi eğitim programları açısından yol gösterici olduğunu belirterek hizmet içi programların kapsamında öğretmen onayı ile öğrencilerin olumlu davranışları arasındaki ilişkiye dikkat çekilmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler öğretim sürecinde genel olarak iki öğretimsel davranış sergilemektedirler. Ders anlatma olarak tanımlayabileceğimiz *akademik konuşma* ve öğretmenin öğrenciye bakması ya da öğrenciye dikkat ettiğini göstermesi olarak tanımlanan *dikkat*, gözlem aralıklarının çoğunda ortaya çıkan davranışlar olmuştur. Araştırmacılar, bu bulguyu, öğretmenlerin öğretim sürecinde ağırlıklı olarak ders anlattıkları ve / veya konuşan öğrenciye baktıkları, ancak soru sorma, disiplin ya da göreve ilişkin diğer davranışları yeterince sergilemedikleri şeklinde yorumlamışlardır.

Sucuoğlu ve arkadaşları, ÖYATKS-K bilgisayar programını kullanarak sınıfların çevresel özelliklerini de incelemişler; öğrenci davranışlarının öğretmen davranışları ve çevresel değişkenlerden ne kadar etkilendiğini, bu değişkenlere göre öğrenci davranışlarında değişim olup olmadığını çevresel davranışsal analiz (durumsal olasılık analizi: conditional probability analysis) ile belirlemişlerdir. Bu analiz, öğretmen davranışları ya da çevresel

koşulların öğrenci davranışlarında artma ya da azalmaya yol açıp açmadığını belirlemek için yapılır (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquadri, 1997). Bu çalışmada da gözlem aralıklarının % 10 undan daha fazlasında sergilenen değişkenler için gerçekleştirilen durumsal olasılık analizi sonuçları, bazı öğretimsel koşulların öğrenci davranışlarını değiştirdiğini, davranışların bazı durumlarda artarken bazı durumlarda azaldığını göstermiştir. Örneğin öğretim sürecinde öğrencilerde en sık gözlenen *etrafına bakma* davranışı, sınıfta *öğretim yokken* ve *herhangi bir etkinlik yapılmazken* artmış, öğretmenle öğrencinin bir konu üzerinde karşılıklı konuştuğu *tartışma* sırasında azalmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin *kendini uyarma davranışı* da matematik etkinlikleri sırasında azalmıştır. Bu durum, hiçbir etkinliğin olmadığı ve çocuğun boş olduğu zamanlarda etrafına baktığı; ancak sınıfta tartışma yapıldığı, bir akademik konu üzerinde konuşulduğu zamanlarda *etrafına bakma davranışının* azaldığı şeklinde yorumlanmıştır (Doyle, 2006). Araştırmacılar, hedef öğrencinin *dikkat* davranışı için de benzer açıklama yapmışlar, öğrencinin dikkatinin sınıfta *öğretim ve herhangi bir etkinlik yokken* azaldığını, *tartışma* yapıldığı durumlarda arttığını açıklamışlardır. Araştırmacıların yaptıkları nesnel gözlemler ve öğretmen görüşmelerine göre genel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler genellikle öğretim sürecine katılmamakta, istenmeyen davranışlar sergilemektedirler. Ancak bu çalışmanın durumsal analiz sonuçları, öğrenci davranışlarının bazı çevresel özelliklere göre değiştiğini göstermiştir. Bu nedenle kaynaştırma ortamlarında öğretimin bireyselleştirilmesi, engelli öğrenci için uygun hedef davranışların seçilmesi ve etkili öğretim yöntemlerinin kullanılması ile özel gereksinimli öğrencilerin istedik davranışlarının artabileceği, istenmeyen davranışların ise azalabileceği (Goldstein, 1995; Mastropieri ve Scruggs, 2000; Sucuoğlu ve Kargın, 2006) bu çalışma sonunda da görülmüştür.

Durumsal olasılık analizi, öğrencilerin *dikkat* davranışlarının öğretim sürecindeki *öğretmen odağı* (öğretmenin öğretim sürecinde baktığı öğrenci / öğrenciler) ve öğretmenin *akademik konuşma* davranışlarına göre değişmediğini göstermiştir. Ancak sınıf yönetimine ilişkin alanyazın incelendiğinde öğrenci davranışlarının öğretmen davranışlarına göre

değiştirdiği, öğretmenin davranışları değiştikçe öğrenci davranışlarında da değişme ortaya çıkacağı bildirilmektedir (Goldstein, 1995; Kounin, 1977; Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid ve Marzano, 2005). Bu nedenle araştırmacılar, durumsal olasılık analizinin bazı öğretmen davranışları ile ilgili bulgularının şaşırtıcı olduğunu vurgulayarak, bu bulgunun araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin öğretim sırasında sergiledikleri davranışların çeşidinin çok az olması ile birlikte değerlendirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Bazı sınıflarda öğretmenlerin öğretim sırasında sadece akademik konuşma davranışını sergilediği, bir başka deyişle sadece ders anlattığı görülmüş, bazı sınıflarda ise öğretmenlerin öğrencilerden konu anlatmalarını ya da metin okumalarını isteyerek gözlem süresince sıra ile çocukları dinledikleri gözlemlenmiştir.

Çalışma 3: Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıflarının öğretimsel özelliklerine odaklanan son çalışmada, öğrencilerin davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine göre değişip değişmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır (Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar, 2010). Her sınıftan bir engelli öğrencinin akademik, görev yönetimi ve problem davranışları ÖYATKS-K kullanılarak değerlendirilmiş, böylece 44 sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin üç grup davranışının sergilenme yüzdelerinin ortalaması belirlenmiştir. Diğer taraftan bu sınıflardaki öğretmenlerin sınıf yönetimleri Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF) ile değerlendirilmiştir. ÖSYGF, Sucuoğlu, Özokçu ve Ünsal'ın (2004) geliştirdiği sınıf yönetimi gözlem formu temel alınarak, bu formdaki maddelere kaynaştırma sınıflarının yönetimi konusundaki alanyazın (Carpenter ve McKee-Higgins, 1996; Marzano ve Marzano, 2003; Murdick ve Petch-Hogan, 1996) taranarak belirlenen maddelerin eklenmesi ile oluşturulmuş bir gözlem formudur. Bu form kullanılarak sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimleri değerlendirilebilmektedir. Form sınıfın genel kuralları ile işleyiş kuralları, öğretime başlama, sürdürme ve öğretimi sonlandırma, öğretim materyalleri, öğretimi bireyselleştirme, geçişlerin düzenlenmesi, ipuçları, yardımlar ve pekiştiriciler gibi 13 alt başlıkta toplanmış olan 86 maddeden

oluşmaktadır. Her maddenin tanımı örnekler verilerek gözlem formunun anahtarında açıklanmakta, böylece araştırmacıların sınıf yönetimine ilişkin doğru veri toplamaları amaçlanmaktadır. 13 maddenin ters puanlandığı formda, öğretim sürecinde ve ortamında, özellikle özel gereksinimli çocuklar için yapılması gereken düzenlemelere ilişkin olarak da 14 madde yer almaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış olan gözlem formundan öğretmenlerin alacakları puan 0 ile 86 arasında değişmektedir.

ÖSYGF kullanılarak sınıf yönetimleri değerlendirilen öğretmenler, gözlem formundan aldıkları puanlara göre üç gruba ayrılmışlar; toplam puanları açısından üst % 30 luk grupta yer alan öğretmenler sınıf yönetimleri "iyi", grubun alt % 30 unda yer alan öğretmenler sınıf yönetimleri "zayıf/kötü" olarak adlandırılmışlardır. Ortadaki % 30 luk grupta yer alan öğretmenler ise sınıf yönetimleri "orta düzeyde" olan öğretmenler olarak tanımlanmıştır. Üç grup öğretmenin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin öğretim sürecinde sergiledikleri akademik, görev ve problem davranışlarının yüzdeleri Kruskal Wallis H-Testi ile karşılaştırılmış; sınıf yönetimleri iyi, kötü ve orta düzeyde olan öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin akademik davranışları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Buna karşın, üç gruptaki özel gereksinimli öğrencilerin görev davranışları arasında anlamlı fark olduğu, birinci (sınıf yönetimi iyi) ve üçüncü (sınıf yönetimi kötü) grupta yer alan özel gereksinimli öğrencilerin görev davranışlarının aynı olduğu, orta düzeyde sınıf yönetimi olan sınıflardaki öğrencilerin görev davranışlarının ise diğer iki gruptan daha az olduğu görülmüştür. Öğrencilerin problem davranışları öğretmenlerinin sınıf yönetimi düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmış; orta düzeyde sınıf yönetimi olan öğretmenlerin öğrencilerinin problem davranışlarının diğer iki gruptan daha fazla olduğu bulunmuştur.

Araştırmacılar, özel gereksinimli öğrencilerin akademik davranışlarının yüzdesinin öğretmenlerin sınıf yönetimine göre değişmemesini çalışmanın ilginç bir bulgusu olarak yorumlamışlar, bu bulgunun alanyazındaki diğer sınıf yönetimi çalışmaları

bulgularından farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında, öğretmenlerin öğrencilerin akademik davranışlarında fark yaratabilecekleri (Larivee ve Algina, 1983; Sanders ve Rivers, 1996; Wright, Horn ve Sanders, 1997), akademik başarının ve katılımın öğretmen davranışlarına göre değişebileceği belirtilmektedir (Bulgren ve Carta, 1992; Carta, Atwater, Schwartz ve Miller, 1990; Evertson, 2001; Greenwood ve Carta, 1987).

Tartışma

Ülkemizde gerçekleştirilen bu üç çalışma, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilk öğretim birinci kademe sınıflarında neler olduğu, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin davranışları ve bu davranışlara etki eden öğretimsel değişkenler hakkında ayrıntılı bilgi sunmaktadır. Ancak, bu araştırmaların bulguları, Türkiye’de kaynaştırma modelinin uygulanması, uygulama güçlükleri ve paralelinde sistemin özellikleri temel alınarak yorumlanmalıdır. Ülkemizde 1983’te yasal olarak kabul edilen ve 2000 yılında çıkarılan Özel Eğitim Yönetmeliği ile uygulama esasları belirlenen kaynaştırma modeline göre özel gereksinimli çocuklar akranları ile genel eğitim okullarında eğitim alabilirler. Ancak, kaynaştırmanın temel elemanı olan destek hizmetlerinin nicelik (bazı okullardaki destek eğitim odaları hariç hiçbir desteğin olmaması) ve nitelik (öğretmenlere ve öğrencilere nitelikli destek sağlanamaması) açısından yeterli olmaması uygulamaların en önemli sorunudur. Sınıf öğretmenlerinin çoğu, öğrenci özellikleri açısından heterojen olan sınıflarda öğretim yapmak ve tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için herhangi bir destek almamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenler sınıflarında engelli öğrenci olduğu zaman endişe duymakta ve birçok güçlüklerle karşılaşmakta; ne öğreteceklerini, nasıl öğreteceklerini ve farklı gelişimsel düzeydeki çocukların problem davranışları ile nasıl başa çıkacaklarını bilmediklerini sıklıkla ifade etmektedirler (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005; Özen ve Batu, 1999).

Kaynaştırma modeli, sınıf öğretmenlerinin hem özel gereksinimli öğrenciler hem de kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi ve deneyim sahibi

olmasını gerektirmektedir. Ülkemizde, sınıf öğretmenlerinden bazıları kaynaştırma ve özel gereksinimli çocuklar konulu hizmetiçi eğitim programlarına katılmış olsalar da, bu programlar genellikle kısa sürelidir ve öğretmenlerin konu hakkında bilgilendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle, hizmetiçi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalıklarının artmasına karşın, bu öğretmenler, öğretim sürecinde kullanabilecekleri pratik ve işlevsel bilgiyi alamamakta ve bu kurslarda öğrendikleri yöntem ve teknikleri sınıflarında uygulayamamaktadırlar. Bunun yanı sıra, öğretmen yetiştiren programlar da, heterojen sınıflarda etkili öğretim yapma, tüm çocukların gereksinimlerini karşılama, öğretimi bireyselleştirme yerine ağırlıklı olarak farklı öğretim tekniklerinin kullanılması ve öğretim yapma üzerine odaklanmaktadır. Böylece öğretmenler lisans eğitimi sürecinde öğrenmedikleri ve bilgi almadıkları konularda, çeşitli problemlerle baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle genellikle sınıflarındaki engelli çocuklardan şikayet etmekte, özellikle öğretim sırasında sergilenen problem davranışlarla baş edememektedirler. Oysa, ilk iki çalışmada görüldüğü gibi özel gereksinimli çocukların problem davranışları akranlarından çok fazla ve çok çeşitli değildir. Bu durum öğretmen şikayetlerinin doğrudan problem davranışlarla ilgili değil, konuya ilişkin sınırlı bilgi ve deneyime sahip olmalarından kaynaklandığını düşündürmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkılarak, sınıf öğretmenleri için tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılamayı hedefleyen, bireysel farklılıkları ön plana çıkaran, problem odaklı ve uygulamalı hizmet içi eğitim programları / kursları hazırlanmalıdır. Ayrıca sınıfta özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenlerin sınıflarında öğretmenle işbirliği yapacak, tüm çocukların öğrenme ortamından yararlanmalarını kolaylaştıracak destek personelinin biran önce sağlanması gerekli görülmektedir.

Kaynaştırma öncesinde okul ve sınıfların koşullarının hazırlanması, öğretmen ve idarecilerin konuya ilişkin bilgi ve deneyim kazanmaları, tüm öğrencilerin gereksinim ve özelliklerini temel alan öğretim yapılması ile yukarıda özetlenen araştırmaların bulgularında ortaya çıkan davranış özellikleri ve öğretimsel özelliklere ilişkin örüntülerin değişebileceği düşünülmektedir. Ülkemizde genellikle öğret-

menler, anne babalar, idareciler ve engelli olmayan öğrenciler gibi tüm paydaşlar kaynaştırma sorunları ve güçlüklerine odaklanmaktadır. Oysa, öğretmen ve öğrenci davranışları ile sınıfların çevresel özellikleri arasındaki ilişkiye dikkat çekilmesi, örneğin öğretmenlerin *onaylama* davranışlarının artmasının *öğrenci davranışlarında* olumlu değişikliklere yol açacağı ve öğrencilerin *akademik katılımlarının* artması ile *problem davranışların* önlenebileceği gibi bulgulardan yola çıkılarak, sınıfların öğretimsel özelliklerinde değişiklik yapılması uygulamaya ilişkin birçok sorunu çözecek ya da sorunların şiddetini azaltacaktır. Bu nedenle öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin değiştirilmesi, öğretmenlere kolay uygulayabilecekleri ve işlevsel bilgiler verilmesi, öğretmenlerin öğretim sürecinde gözlemlenerek geri bildirim verilmesi ile özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırmadan en iyi şekilde yararlanmaları sağlanacak, kaynaştırmanın başarısı da artacaktır.

Son olarak, kaynaştırma sınıflarının içinde neler olduğuna odaklanan, engelli olan ve olmayan öğrencilere daha nitelikli öğrenme fırsatları sağlayabilmek için öğretmenlerin etkili öğretim, etkili sınıf yönetimi konularında bilgi ve deneyimlerini artıracak programlara ve bu programların etkilerini değerlendirecek yeni araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmalarda, sınıftaki tüm öğrencilerin öğretime katılımlarını artırmak için öğretimin bireyselleştirilmesi (uyarlama ve değişiklikler), akademik ve sosyal davranışların ödüllendirilmesi ile öğretmen davranışları, öğrenci davranışları ve çevresel koşullar arasındaki ilişkiye daha fazla odaklanılması gerekmektedir. Aksi takdirde kaynaştırma, sadece sorunlar, güçlükler, başarısızlıklar çerçevesinde ele alınacak, belki de dünyanın birçok ülkesinde başarılı bir şekilde uygulanan kaynaştırma modelinden vazgeçilecektir. Bu durum ise engelli öğrencilerin eğitimi, kabulleri ve geleceğe hazırlanmaları açısından ciddi engeller oluşturacaktır.

KAYNAKLAR

- Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademe kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Aral, N., & Dikici, A. (1998). Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *VIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde Sunulan Bildiri*, Edirne.
- Atay, M. (1995). *Özürli çocukların normal çocuklarla birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programına karşı öğretmen tutumları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baydık, B. & Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 9 (2).
- Bolat, F. (2002). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde davranışsal yeterliliklerinin öğrencilerce değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Boldurmaz, A (2000). *İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bramlett, R. K., & Barnett, D. W. (1993). The development of a direct observation code for use in preschool settings. *School Psychology Review*, 22 (1), 49-62.
- Brophy, J. & Good, T.L. (1986). Teacher Behavior And Student Achievement. Handbook Of Research On Teaching (üçüncü baskı), M.C. Witrock (ed), New York.
- Brown, W.H., Odom, S.L., Shouming, L., & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, 33 (3), 138-153.
- Bulgren, J.A., & Carta; J.J. (1992). Examining the instructional contexts of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 59 (3), 182-191.
- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Carpenter, S.L., & McKee-Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classroom. *Remedial & Special Education*, 17 (4), 195-206.
- Carta, J.J., Atwater, J.B., Schwartz, I.S., & Miller, P. (1990). Applications of ecobehavioral analysis to the study of transitions across early education settings. *Education and Treatment of Children*, 13 (4), 298-315.
- Carta, J. J., & Greenwood, C.R. (1985). Eco-behavioral assessment: A methodology for expanding the evaluation of early intervention programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 5, 88-104.
- Carta, J. J., Greenwood, C. R., & Robinson, S. L. (1987). Application of an eco-behavioral approach to the evaluation of early intervention programs. In R. Prinz (Ed.), *Advances in the behavioral assessment of children and families*. (Vol. 3, pp. 123-155). Greenwich, CT: JAI Press.
- Carta, J.J., Greenwood, C.R., Schulte, D., Arreaga-Mayer, C., Terry, B. (1988) Code For Instructional Structure And Academic Response: Mainstreaming Version (MS-CISSAR). Kansas City, Juniper Gardens Children's Project, Bureau of Child Research, University of Kansas.
- Carta, J. J., McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Greenwood, C. R., Atwater, J. B., Baggett, K., & Williams, R. (1997). Developmental outcomes associated with "in utero" exposure to alcohol and other drugs. In M. R. Haack (Ed.), *Drug dependent mothers and their children: Issues in public policy and public health* (pp. 64-90). New York: Springer Publishing Co.

- Carter, E. W., Sisco, L. G., Brown, L., Brickham, D., & Al-Khabbaz, Z. A. (2008). Peer interactions and academic engagement of youth with developmental disabilities in inclusive middle and high school classrooms. *American Journal on Mental Retardation*, 113, 479-494.
- Cooper, D.H., & Speece, D.L. (1990). Maintaining at-risk children in regular education setting: Initial effects of individual differences and classroom environments. *Exceptional Children*, 57 (2), 117-126.
- Çıfci, İ., Yıkımsı, A., Akbaba Altun, S. (2001). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırılmış öğrencilere yönelik pekiştireç kullanma durumlarının belirlenmesi*. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi serbest bildiri. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları, 217-229.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diken, İ. H. (1998). *Sınıfta zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Doğuş, Y. ve Altınışık, S. (2010). Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, s. 987-993. Cantekin Matbaası.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, 3-15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gettinger, M, & Kohler, KM. (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 73-95). Mahwah , NJ : Lawrence Erlbaum.
- Goldstein, S. (1995). *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Greenwood, C.R., & Carta, J.J. (1987). An ecobehavioral analysis of instruction within special education. *Focus on Exceptional Children*, 19 (9), 1-12.
- Greenwood, C.R., Carta, J.J., Kamps, D., & Delquardi, J. (1997). *Ecobehavioral Assessment Systems Software (EBASS), Practitioner's Manual. Version 3.0*. Juniper Gardens Children's Project. University of Kansas.
- Greenwood, C.R., Carta, J.J., Kamps, D., Terry, B., & Delquardi, J. (1994). Development and validation of standart classroom observation systems for school practitioners. Ecobehavioral assessment system software (EBASS). *Exceptional Children*, 61 (2), 197-210.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, R. V. (1984). Opportunity to respond and student academic performance. In W. L. Heward, T. E. Heron, J. Trap-Porter, & D. S. Hill (Eds.), *Focus on behavior analysis in education* (pp. 58-88). Columbus, OH: Charles Merrill.
- Güldenöğlü, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 9 (2), 51-63
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.
- Hollowood, T.M., Salisbury, C.L., Rainforth, B., Palamboro, M.M. (1995). Use Of Instructional Time in Classrooms Serving Students With And Without Severe Disabilities. *Exceptional Children*, 61, 242-253.

- Jones, V. &, Jones, L. (2001). *Comprehensive classroom management creating communities of support and solving problems*. 7.Edition. Pearson Education, Inc.
- Kamps, D. M., Leonard, B. R., & Greenwood, C. R. (1991). Ecobehavioral assessment of students with autism and developmental disabilities. In R. J., Prinz (Ed.). *Advances in Behavioral Assessment of Children and Families*. (pp. 201-237). New York: Jessica Kingsley.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 55-76.
- Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, M.A. (2002) *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları başatma yolları* (Ankara ili Altındağ ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kış, A. (2007). *Eğitimci Grup Çalışma Modelinin Kaynaştırılmış Sınıflarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. (rev. Ed.) New York: Holt, Rinehart& Winston.
- Larrivee, B. & Algina, J. (1983, April). Identification of teaching behaviors which predict success for mainstreamed students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 232 362)
- Le Agar, C. L., & Shapiro, E. (1995). Template matching as a strategy for assessment of an intervention for preschool children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 187-218.
- Logan, K.R., & Malone, D.M. (1998). Comparing instructional context of students with and without disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 64 (3), 343-358.
- Logan, K.R., Bakeman, R., & Kefe, E.B. (1997). Effects of instructional variables on engaged behavior of students with disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*. 63 (4). 481-497.
- Marzano, R. J, Gaddy, B. B, and Foseid, M.C. Marzano, J. *Handbook for Classroom Management That Works*. Merrill Publishing Company, (2005).
- Marzano, R.J., & Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61 (1), 6-17.
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective teaching*. Columbus, OH: Merrill/ Prentice Hall.
- MEB (2010). 2009-2010 Yılı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Kurum ve Öğrenci Sayıları. Kasım 2010 tarihinde, http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/2009-2010_GENEL_SONUC.pdf, adresinden alınmıştır.
- McDonnell, J.,Thorson, N., & McQuivey, C.(1998). The instructional characteristics of inclusive classes for elementary students with severe disabilities: An exploratory. *Journal of Behavioral Education*, 8 (4), 415-437.
- Munk, D.D., & Repp, A.C. (1994). The relationship between instructional variables and problem behavior: A review. *Exceptional Children*, 60 (5), 390-401.
- Murdick, N.L., ve Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive classroom management: Using preintervention strategies. *Intervention in School & Clinic*, 31 (3), 172-181.
- Öncül, N. ve Batu, S. (2004). Kaynaştırma uygulaması yapılan bir ilköğretim okulunda normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu.

- Özbaba, N. (2000). *Normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özen, A. ve Batu, S. (1999). "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Kontrolüne Yönelik Sorunlarının Ve Gereksinim Duydukları Destek Hizmet Türlerinin Belirlenmesi", *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1*, Eskişehir: A.Ü. Yayınları No: 1076, s.308-315.
- Pretti-Frontczak K.L., McGough S.M. Vilaro, L., & Tankersley, M. (2006). Examination of eco-behavioral assessments designed for understanding complex behaviors and environments. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 3 (1), 81-102.
- Rotholz, D.A, Kamps, D.M., & Greenwood, C.R. (1989). Ecobehavioral assessment and analysis in special education settings for students with autism. *The Journal of Special Education*. 23(1), 59-81
- Sanders, W., & Rivers, J. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement (Research progress report). In *University of Tennessee Value-Added Assessment Center, Knoxville, TN*. Retrieved March 28, 2001, from http://mdk12.org/practices/ensure/tva/tva_2.html
- Sanders, W., Wright, W., & Horn, S. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4 (1), 3-7.
- Serin, C. (2001). *Sedat Celasun ilköğretim okulunda sınıf yönetimine ilişkin uygulamalar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Soodak, L.C., McCharty, M.R. (2006) Classroom Management in Inclusive Classrooms. In C.M. Evertson ve C. Weinstein (Eds.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. Lawrence Erlbaum Asc.,NJ.
- Smith, S.R., Robinson, G., Arthur-Kelly, M., & Morgan, P. (2004). *The relationship between instructional differentiation, student diversity and academic-engagement: A pilot observation study*, 12 Eylül, 2006 tarihinde <http://www.aare.edu.au/04pap/smi04033.pdf> adresinden alınmıştır.
- Stanley, S. O., & Greenwood, C. R. (1981). *CISSAR: Code for instructional structure and student academic response: Observer's manual*. Kansas City, KS: University of Kansas, Juniper Gardens Children's Project.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S. ve Sazak-Pınar, E. (2008). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi* (Tübitak projesi sonuç raporu. Proje kodu: 106K/127-105), Ankara.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S. ve Sazak-Pınar, E. (2010). The effects of classroom management on the behaviors of the students with disabilities in inclusive classrooms in Turkey. *The Journal of the International Association of Special Education*. 11 (1), 64-74.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E., Güner, N. (2008). Assessing classroom management of the inclusive classrooms. *Teacher Education and Special Education in Changing Times: Personnel Preparation and Classroom Intervention TED Conference*, November 5-8, 2008, Dallas, USA.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma: Yaklaşımlar stratejiler ve yöntemler*. Morpa Yayınları, İstanbul.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2),51-64.
- Tapp, J. T., Wehby, J. H., & Ellis, D. N. (1995). MOOSES: A multi-option observation system for experimental studies. *Behavioral Research Methods, Instruments, & Computers*, 27, 25-31.
- Temir, D. (2002). *Normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Turanlı, A.S. (1999). *Öğretmenlerin, sınıf yönetimine yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci davranışları ve öğrenme ortamı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Middle East Technical University, Ankara
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Uysal, A. (2003) *Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Kök Yayınevi. Ankara.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eğitim Araştırmaları*. Eurasian Journal of Educational Research. 5 (18), 217-235
- Walker, D., Hart, B., & Reynolds L. H. (2003). *Parent Infant Computerized Code for the Observation of Language Interactions (PICCOLI)* (Version 2.0). Kansas City, KS: University of Kansas, Juniper Gardens Children's Project.
- Wallace, T., Reschly-Anderson, A., Bartolomy, T., & Hupp, S. (2002). An ecobehavioral examination of high school classrooms that include students with disabilities. *Exceptional Children*, 68 (3), 345-359.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67

Summary

Eco-behavioral Assessment: An Alternative Method for Assessing Mainstreamed Classrooms in Turkey

Bülbin Sucuoğlu *

Ankara University

Selma Akalın **

Ankara University

The instructional characteristics of the classroom are defined as a construct including a) ecological contexts such as activities and tasks taking place in the classroom, b) teacher behaviors such as academic talk and management and c) student's academic, task and competing behaviors that occur in relation to ecological variables and teacher behaviors (Greenwood, Carta, Kamps, Terry, & Delquadri, 1994). These characteristics are generally assessed by using eco-behavioral approach that assumes that the student behaviors are related to classroom structure and interactions in learning environment (Carta, Greenwood, Schulte, Arreaga-Mayer, & Terry, 1988).

Eco-behavioral assessment (EBA) is accepted as a method focusing on ecological events and teacher behaviors that might affect student behaviors in any learning environment. It has been used to assess the instructional variables of classrooms and it provides valuable information about the relationship between student behaviors and ecological variables observed during instruction. In other

words, student performance is assessed not only based on student success but also the factors that evoke or accelerate student academic and problem behaviors. The existent literature shows that EBA methods have been used in many studies and instructional variables of preschool classrooms (Bramlett & Barnet, 1993; Brown, Odom, Li, & Zercher, 1999), elementary school classrooms (Greenwood, Dinwiddie, Terry, Wade, Stanley, Thibadeu, & Delquadri, 1984) and special education classrooms (Rotholz, Kamps & Greenwood, 1989) were investigated regarding teacher behaviors, student behaviors and other ecological characteristics of the classrooms.

A group of researchers focused on the instructional characteristics of inclusive classrooms and they determined the activities, instructional groupings, physical arrangement of the learning environments in general education classrooms as well as the teacher and student behaviors by using EBA methods. It was found that, in inclusive classrooms, *whole class instruction* was mostly

* Prof. Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, E-mail: [sucuoğlu@education.ankara.edu.tr](mailto:sucuoglu@education.ankara.edu.tr)

** Research Assit. Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, E-mail: akalinselma@gmail.com

observed instructional grouping and *time allocated for learning* and *duration of learning time* were found to be significantly different for the students with and without disabilities (Hollowood, Salisbury, Rainforth, & Palamboro, 1995; Logan & Malone, 1998). In addition, *instructional structure* of the classrooms was also found to be differed for the student with and without disabilities and *individual instruction* was provided for the student with severe disabilities more than their peers by the special education teachers in general classrooms (Logan & Malone, 1998). The engagement behaviors of the students with severe disabilities increased during *individual* and *small group instruction*; whereas *engagement* with learning was found to be less than their peers without disabilities during *whole group instruction* (Logan, Bakeman ve Keefe, 1997). In addition, the percentage of the student behaviors did not change according to the *source of instruction* such as teacher, special education teacher and paraprofessionals and the behaviors of instructors in general education classrooms were found to be similar (Mc Donnell, Thorson ve McQuivey, 1998). Teacher behaviors displayed during instruction included *asking questions, commands and academic talk* in inclusive high school classrooms while both *approval* and *disapproval* behaviors of the teachers were observed to be very few. Lastly, the teachers mostly focused on *all students* including student with disabilities during instruction; on the other hand, they spend very little time *focusing* on solely student with disabilities (Logan, Bakeman, & Keefe, 1997; Logan & Malone, 1998; Wallace, Anderson, Bartholomay, & Hupp, 2002; Lee, 2010).

The mostly observed behaviors of student with disabilities in inclusive classrooms were *writing* and *reading silently* as academic behaviors. *Passive attention* defined as looking at teacher or other students, *using materials* and *answering questions* were determined as the mostly exhibited *task management* behaviors. The students with disabilities displayed *looking around* and *self-stimulation* as the only *competing behaviors* during instruction; nevertheless, these behaviors were not as intensive as expected by the general classroom teachers. (Logan, Bakeman, & O'Keefe, 1997; Smith, Robinson, Arthur-Kelly, & Morgan, 2004; Wallace, Anderson, Bartholomay, & Hupp, 2002; Lee, 2010).

In Turkey, there have been many studies investigating the mainstreaming system in terms of its effects (Batu, 2001; Uysal, 2003), the attitudes of the parents (Öncül ve Batu, 2004; Özbaba, 2000; Temir, 2002), teachers, principals and peers (Aral & Dikici, 1998; Atay, 1995; Diken, 1998; Kayaoğlu, 1999; Turhan, 2007; Uysal, 1995) towards mainstreaming and the problems and difficulties encountered during implementations (Kargın, Acarlar, & Sucuoğlu, 2005). Conversely, very little attention has been paid on what is going on in regular classrooms regarding the ecological factors affecting student behaviors. Recently, a number of studies focusing on instructional variables of the elementary classrooms in which the students with disabilities were placed have been conducted by a group of researchers and the ecological variables of the classrooms associated with the behaviors of students with disabilities were assessed based on eco-behavioral approach (Akalin, 2007; Sucuoğlu, Akalin, & Sazak-Pınar, 2008, 2010). In the current article, these studies investigating instructional characteristics of general classrooms will be summarized separately and the results will be discussed in terms of mainstreaming implementations in Turkey.

In the first study, Akalin (2007) compared the behaviors of students with and without disabilities (average students) selected from 10 elementary school classrooms. She developed an observation form based on the eco-behavioral approach so as to investigate the behaviors of the two groups of students as well as the behavior of the during instruction. Data was collected in one academic class such as Turkish, math, reading and social science by using a momentary time sampling. The results indicated that mostly observed student behaviors were *listening* (35% of observational intervals) and *off-task* behaviors (15% of the observational intervals) and other student behaviors such as *writing, looking at task, reading, raising hand and academic talk* were observed in less than 10% of the observational intervals. Moreover, according to the results, the percentage of the *academic* and *problem behaviors* displayed by the students with and without disabilities were not significantly differed. That is, the behaviors of the students with disabilities were similar to the

behaviors of their peers without disabilities. In addition, the researcher found that, similarly to the existing literature, there was a strong relationship between academic behaviors and problem behaviors of the student with disabilities and if the academic behaviors such as reading, academic talk, asking questions and writing increased, problem behaviors exhibited in learning environment decreased.

As for the teacher behaviors, Akalın reported that, the teachers mostly exhibited *academic talk* (lecturing) and *listening* (listening to the students who are reading or speaking) followed by *looking at task* and *no response* during instruction. In addition, they focused on all students including the students with disabilities in most of the teaching time; however, they only focused on students with disabilities in 4% and on average student in 2% of the observational intervals. Furthermore, it was found that there were no significant differences between the percentage of teacher behaviors directed towards the students with and without disabilities.

The second study (Sucuoğlu, Akalın, & Sazak-Pınar, 2008) aimed to explore the instructional characteristics of elementary school classrooms in Turkey and to determine whether the behaviors of the students with disabilities changed according to the instructional characteristics of the mainstreamed classrooms. The study group consisted of 49 children with disabilities placed in regular classrooms and their teachers. The data of this study were gathered by using Code for Instructional Structure and Student Academic Response – Mainstream Version (MS-CISSAR) which is one of the observation tools of the Ecobehavioral Assessment System developed by Carta, Greenwood, Schulte, Arreaga-Mayer, & Terry (1987). Having completed all translations as well as the reliability and validity studies of the MS-CISSAR, the researchers conducted observations during teaching in one academic class in elementary classrooms using the momentary time sampling observation technique.

With reference to the student behaviors, it was found that the students with disabilities mostly displayed *writing* (one of the academic responses), *no academic* response (70% of observational intervals) *no task* response as well as *no competing* (65% of the observational intervals) behaviors while

they were in general classrooms. The researchers interpreted this finding as the fact that the students with disabilities spent most of their time by doing nothing and were not engaged with the instruction in learning environment. Furthermore, *reading* and *mathematics* were the mostly observed activities in the mainstreamed classrooms and approximately in 20% of the instructional time, *no activity* was observed at all. The main tasks carried out during teaching were found to be *discussion* and *paper-pen*. *Whole class* teaching was preferred by most of the teachers while *individualized instruction* for the students with disabilities were not provided in the classrooms. On the other hand, as for the teacher behaviors, the teachers mainly displayed two instructional behaviors. In other words, while teaching, teachers either *talked academically* (*lectured*) regarding the academic content area or *paid attention* to the students in most of the observational intervals. However, the teacher behaviors such as *asking questions*, *discipline questions*, and *task behaviors* were not observed at all.

The researchers conducted conditional probability analysis so as to determine whether student behaviors increased or decreased according to the teacher behaviors and ecological variables (Greenwood, Carta, Kamps & Delquadri, 1997). The results of the conditional probability analysis revealed that some of the learning conditions caused the changes in some of the student behaviors. For example, *looking around*, mostly observed competing behaviors, increased in *no instruction* and *no activity* conditions, whereas it decreased in *discussion* conditions in which the teacher and the students were talking on academic subjects. Similarly, *attention* behaviors of the students decreased in *no activity* and *no instruction* condition and increased in discussions. However, the percentage of the occurrence of the *attention* behaviors did not change according to the teacher behaviors such as *teacher focus* and teacher *academic talk*.

In the last study, Sucuoğlu, Akalın & Sazak-Pınar (2010) aimed to investigate whether the student behaviors changed according to classroom management strategies used by the teachers in general classrooms. They assessed the behaviors of the students with disabilities by using the Turkish

Form of the MS-CISSAR and classroom management strategies of the general classroom teachers by means of the Proactive Classroom Management Observation Form (PCMOF, Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar, & Güner, 2008). 44 students with disabilities and their teachers were observed in one academic class and the teachers were assigned to three groups based on their PCMOF scores as low, medium and high management groups. Then the percentages of the academic, task and competing behaviors of the students with disabilities whose teachers managed their classrooms differently were compared by using Kruskal Wallis Test. The results of the analysis indicated that the academic behaviors of the students with disabilities did not differ significantly according to their teacher's management levels whereas, the task behaviors and competing behaviors of the three groups of students with disabilities were significantly affected by the management strategies of the teachers. That is, the percentages of the problem behaviors of the students whose teachers' classroom management was at a moderate level were found to be more than the medium and low management groups, while the percentages of the task behaviors of the low and high classroom management groups were found to be the same and the task behaviors of the medium group was lower than the two other groups.

In summary, it is believed that these three studies provide detailed information about instructional characteristics of the inclusive classrooms that might affect the behaviors of the students with disabilities as well as their peers in regular classrooms. Their results revealed that the students with disabilities spent most of the instructional time by not participating in learning activities. They were not provided individual learning opportunities and they were more likely to display very few problem behaviors contrary to the teacher complains. According to these studies, the behaviors of the students with disabilities seemed to be affected by some of the instructional variables. For example, *problem behaviors* of the students appeared to increase and *attention* decrease when there was *no instruction* and *no activities* in the classrooms during instruction as expected. In addition, the teachers displayed very few instructional behaviors and approval / disapproval

behaviors during teaching. Lastly, contrary to the findings of the previous studies (Lariva, & Algina, 1983; Sanders & Rivers, 1996; Wright, Horn, & Sanders, 1997) the classroom management strategies of the teachers seemed not to affect the academic behaviors of the students; that is, academic behaviors of the students seemed to be similar in the classrooms in which the teacher use high level or low level management strategies.

The researchers discussed all findings in terms of the mainstreaming system of Turkey and the difficulties to be encountered during implementations. They stated that there have been various problems such as limited support and accommodations being provided for the teachers and the students with disabilities, in terms of mainstreaming system. They emphasized that, however, collecting data related to the teacher behaviors and the ecological characteristics of the classrooms would lead the professionals to focus on the problems related to the variables of the learning environments instead of discussing whether the mainstreaming is effective. In addition, they said that the data to be collected through eco-behavioral analysis would contribute to developing a better understanding the relationships between student behaviors and the ecological variables of inclusive classrooms. Lastly, they suggested that EBS methods, especially MS-CISSAR, could be used as an alternative and effective ways in order to evaluate the effects of programs to be developed for students and teachers as well as the effects of the accommodations and modifications to be taken place in general classrooms.

In conclusion, it is obvious that we need more research focusing on what is going on in the classrooms in all levels of educational environments such as preschool, elementary schools, high schools and even the higher education classrooms including the students with disabilities so that we might develop preventive measures in order to solve some of the major instructional problems occurring in heterogeneous classrooms. Thus, we might improve the quality of our mainstreaming system; even though there have been difficulties and problems in terms of implementations.