



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy
2010, Volume: 5, Number: 4, Article Number: 1C0232

EDUCATION SCIENCES

Received: August 2010
Accepted: September 2010
Series : 1C
ISSN : 1308-7274
© 2010 www.newwsa.com

Selma Akalın
N. Bulbin Sucuoglu
Ankara University
sakalin@education.ankara.edu.tr
Ankara-Turkey

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEMEDEKİ SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ
OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubu, genel eğitim sınıflarında okuyan 10 kaynaştırma öğrencisi (KÖ), 10 normal gelişim gösteren öğrenci (Ortalama Öğrenci; OÖ) ve 10 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, betimsel istatistikler ve parametrik olmayan testler yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, en sık gözlenen gruplanmış öğretmen ve öğrenci davranışları "akademik davranışlar"dır. Hem KÖ ve OÖ'ye yöneltilen öğretmen davranışları arasında; hem de KÖ ve OÖ'nün sınıf-içi davranışları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ayrıca, öğretmenlerin akademik davranışları öğrencilerin akademik davranışlarını arttırmaktadır ve KÖ'lerin karşıt (problem) davranışları ile akademik davranışları arasında; OÖ'lerin ise, karşıt davranışları ile akademik ve görev davranışları arasında, yüksek düzeyde, olumsuz yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Değişkenler, Öğretmen-Öğrenci Davranışı, Çevresel-Davranışsal Değerlendirme, Kaynaştırma, İlköğretim

AN INVESTIGATION OF THE BEHAVIORS OF THE TEACHERS AND THE STUDENTS WITH AND WITHOUT DISABILITIES IN INCLUSIVE CLASSROOMS

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the behaviors of the teachers and the students with and without disabilities in general classrooms. The sample of the study consisted of 10 students with disabilities, 10 students without disabilities (average students) and 10 teachers. The data were analyzed by using descriptive statistics and non-parametrik statistics. The findings of the study revealed that the most frequently observed grouped teacher and student behaviors are the academic behaviors. No significant differences between the teacher behaviors directed towards the students with and without disabilities as well as between the behaviors of the students with and without disabilities were found. In addition, the teachers' academic behaviors lead to the increased academic behaviors of the students and, here is a significant and negative relationship between the academic behaviors and the competing responses of the students with disabilities, and between the academic behaviors plus task management behaviors and competing responses of average students.

Keywords: Instructional Variables, Teacher-Student Behavior, Eco-Behavioral Assessment, Mainstreaming, Primary School

1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Ülkemizde okul çağına gelen çocuklar "normal okul" ya da "normal sınıf" olarak adlandırılan genel eğitim okullarında ve sınıflarında eğitim görmektedirler. Bu sınıflarda, MEB tarafından 2000 yılında çıkarılan Özel Eğitim Yönetmeliğinin "Kaynaştırma" maddeleri çerçevesinde, akranlarından farklı gelişim özelliklerine sahip olan ve bu nedenle de farklı eğitim gereksinimleri olan özel gereksinimli çocuklar da yer almaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırma tanımı, "sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla bu öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi" şeklinde ifade edilmektedir (Kırcaali-İftar, 1992). Kaynaştırma uygulamalarının temel amacı, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamının aktif üyeleri olmalarını ve engelli olmayan akranları ile etkileşime girerek sosyal becerilerinin ve sosyal kabullerinin artmasını ve kendi hızlarında en iyi şekilde öğrenmelerini sağlamaktır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Özel gereksinimli öğrenciler bir okul gününde, normal sınıf, özel alt sınıf, danışman-öğretmen sınıfı ya da kaynak oda gibi çeşitli öğretim ortamları içerisinde yer alabilirler. Öğretim ortamlarını inceleyen araştırmaların önemli bir kısmı, öğrencilerin farklı öğretim ortamlarında, farklı etkinlikler ve öğretim grupları içinde zamanlarını nasıl geçirdikleri üzerine odaklanmakta ve öğrenci davranışları genellikle öğretmen davranışları ve çevresel değişkenlerle birlikte ele alınmaktadır (Bulgren ve Carta, 1992). Buna göre, öğretmen davranışları ile öğrenci davranışları arasında bir ilişki bulunmakta; öğretim ortamının önemli bir parçası olan öğretmen davranışları, öğrencinin akademik başarısının artmasında önemli rolü olan görev üzerinde çalışma zamanını (academic time on task) etkilemekte, öğrencilerin akademik tepkilerini ve bunun sonucunda da akademik başarılarını artırabilmektedir (Akt. Bulgren ve Carta, 1992).

Araştırmada geçen tanımlardan, "akademik/aktif öğrenme zamanı"; öğretmenin öğretim etkinliklerini uygulamak için planladığı zaman (öğretime ayrılan zaman) zarfında öğretim yapmak için kullandığı ve öğrencilerin de uygulanan etkinlik ile aktif olarak meşgul olduğu zamandır (Hollowood, 1994). "Öğretmen davranışı"; ders esnasında öğretmenin, her hangi bir anda, bir ya da bir grup öğrenciye karşı gösterdiği davranış; "öğretmen odağı" ise; öğretmenin davranışının yöneltildiği, "kaynaştırma öğrencisi, ortalama öğrenci, hiç kimse ve diğer" olarak belirlenen, birey ya da gruptur (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquardi, 1997). "Öğrenci davranışları"; öğrencinin ders esnasında, her hangi bir anda, yaptığı davranış ya da kendisine yönelen davranışa karşı gösterdiği tepkidir. Öğrenci davranışı genel olarak üç kategoriye ayrılır; a) akademik davranışlar; öğrencinin akademik görev, yönerge ya da uyarılara karşı yaptığı davranışlardır ve bunlar aktif akademik meşgulliyeti/ akademik tepkileri yansıtır. Örneğin, yazma, akademik okuma ve akademik konuşma. b) Görevle ilgili davranışlar; öğrencinin akademik görevlerle meşgul olmasını/ ilgilenmesini sağlayan davranışlardır. Bu davranışlar, akademik görevlere karşı gösterilen aktif tepkiler değildir ancak, çoğu zaman öğrencinin akademik tepki göstermesine (akademik tepkinin ortaya çıkmasına) yardım eder. Örneğin, parmak kaldırma, yönergelere uyma, göreve bakma ve materyalleri kullanma. c) Karşıt/ problem davranışlar; sınıf kurallarına, sosyal uyuma ve öğretmen yönergelerine karşı olan ve yapılması istenmeyen/ uygun olmayan davranışlardır. Örneğin, kendini uyarma, yerinden kalkma, ders dışı konuşma, ders dışı etkinliklerle uğraşma, karşı gelme ve başkalarını rahatsız etme/saldırganlık gibi (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquardi, 1997).

Geleneksel görüşe göre, genel eğitim sınıflarında, öğretim programlarının etkililiğini belirlemede, öğrencilerin akademik davranışları ve akademik başarıları temel ölçüt kabul edilmektedir (Carpenter ve McKee-Higgins 1996). Geleneksel sınıf çalışmaları sadece okuma, yazma ya da diğer akademik görevleri tamamlamaya odaklanmakta, öğrencilerin etkinliklere

katılmalarını ve öğrenmeye ilişkin fırsatlarını sınırlandırabilmektedir (MacDonalds ve Dunn, 1997). Oysa, öğrencilerin akademik etkinlik yanısıra bilgi alma, materyalleri kullanma, yardım isteme, etkinliğini kontrol etme, görev üzerinde çalışma ve bir sonraki derse ya da etkinliğe hazırlanma gibi, davranış ve rutinleri de kazanmaya ihtiyaçları vardır. Bu amaçla, öğrenci davranışlarını inceleyen çalışmalarda sıklıkla çevresel-davranışsal yaklaşım (ÇDY) ve bu yaklaşıma dayalı olan çevresel-değerlendirme sistemi (ÇDD) kullanılmaktadır. Çevresel-davranışsal yaklaşım, uygulamalı davranış analizini temel alan yöntemler ile gözleme dayalı ölçümler stratejilerini içerir (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquardi, 1997). Çevresel-davranışsal değerlendirme ise, ÇDY'yi temel alan ve sınıf değişkenleri, öğretmen değişkenleri ve öğrenci davranışları arasındaki ilişkileri tanımlamak, karşılaştırmak ve değerlendirmek amacıyla desenlenmiş gözlemsel bir değerlendirme sistemi olarak tanımlanmaktadır (Greenwood, Carta, Kamps, Terry, ve Delquardi, 1994). ÇDY'ye göre öğretim; sınıfta yapılan etkinliklerin, öğretim yapılan konunun, kullanılan materyallerin, uyarıların, öğrenciden beklenen tepkilerin, sınıf yapısının ve öğretmen davranışlarının kesişme noktasıdır (Cooper, Speece, 1990). Buna göre, ÇDD'nin temel amacı, öğrencilerin eğitiminde etkili olan, çevresel koşulları ve çevresel uyarıları belirlemektir. Bu sistem kullanılarak, öğrencinin yüksek ya da düşük düzeylerdeki akademik davranışları ile ilişkili olan sınıf çevresi ve öğretimsel düzenlemeler belirlenmekte, değerlendirme sonucunda öğretimde yapılacak düzenleme/ değişikliklere ilişkin bilgi elde edilmektedir (Greenwood, Carta, Kamps, Terry, Delquadri, 1994).

2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Ülkemizde, ilköğretim düzeyindeki sınıflardaki öğretim ortamını araştıran ve sınıf içi öğretmen-öğrenci davranışlarını doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, kaynaştırma uygulamalarına odaklanan bazı çalışmalarda öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005) ile sınıfta zihin engelli (ZE) çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin, ZE çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları (Diken ve Sucuoğlu, 1999) belirlenmeye çalışılmıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerin davranışlarıyla ilgili olarak yapılan tek çalışmada ise, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri incelenmiştir (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004). Bu çalışmalar öğretmen ya da anne babaların görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir ve kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda öğrenci ve öğretmen davranışları açısından neler olduğunu göstermemektedirler. Oysa, engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarındaki öğretim koşulları, öğretimsel koşulların engelli olan ve olmayan öğrencilere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve özel ya da genel eğitim çalışanlarına ek destek sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesi ile kaynaştırma uygulamalarına, özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıflara yönelik yeni adımlar atılabilir (Logan ve Malone, 1998). Dolayısıyla, ilköğretim sınıflarında doğrudan gözlem yoluyla öğretmen davranışları, sınıfın çevresel özellikleri ve öğrenci davranışlarının belirlenmesinin, kaynaştırma uygulamalarının başarısını arttırabilecek sınıf içi davranış düzenlemelerinin belirlenmesi açısından büyük önem taşıdığı bilinmektedir.

2.1. Amaç (The Purpose of the Research)

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim sınıflarındaki öğretmen davranışları ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda;

- Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda gözlenen öğretmen davranışları nelerdir?
 - o Gruplanmış ve gruplanmamış öğretmen davranışları nelerdir?
 - o Kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrencilere yönelik öğretmen davranışları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda gözlenen öğrenci davranışları nelerdir?
 - o Gruplanmış ve gruplanmamış öğrenci davranışları nelerdir?
 - o Kaynaştırma öğrencileri ve ortalama öğrencilerin davranışları arasında fark var mıdır?
- Öğretmen davranışları ile öğrenci davranışları arasında ve öğrencilerin kendi davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?

3. YÖNTEM (METHOD)

3.1. Araştırma Modeli (Model of Research)

Bu araştırmada betimsel modellerden, "ilişkisel tarama" modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu (The Sample of the Study)

Araştırmanın çalışma grubunu, özel gereksinimli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Buna göre çalışma grubu, ikinci sınıf düzeyindeki 10 kaynaştırma sınıfına devam eden, toplam 10 kaynaştırma öğrencisi (K) (her sınıftan bir özel gereksinimli öğrenci), 10 ortalama öğrenci (O) (her sınıftan, özel gereksinimli öğrenci ile aynı yaş ve cinsiyette, normal gelişim gösteren bir akran) ve 10 sınıf öğretmeninden (bu öğrencilerin sınıf öğretmeni) oluşmaktadır.

Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili Mamak ilçe sınırları içinde, alt sosyo-ekonomik gelir düzeyindeki bölgede bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullar" olarak belirlenen okullar arasında yer alan, dört ilköğretim okulunun ikinci sınıf düzeyindeki "kaynaştırma sınıfları"nda (her okuldan en az bir sınıf olmak üzere, toplam 10 sınıfta) yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğretmen ve öğrencilerin yer aldığı ikinci sınıflardaki öğrenci sayıları 23-42 arasında değişmekte; her sınıfta, RAM tarafından tanımlanmış özel gereksinimli 1-2 öğrenci, resmi tanısı olmayan ancak öğretmen görüşüne göre özel gereksinimli olduğu belirtilen 1-6 öğrenci bulunmaktadır.

Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan; "kaynaştırma öğrencisi": Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nden (RAM) kaynaştırma öğrencisi olduğu rapor edilmiş olan öğrenciler ile RAM'lerden böyle bir raporu olmayan, ancak öğretmen görüşlerine göre akademik başarıları açısından sınıfın gerisinde olduğu belirtilen öğrencilerdir. Alan yazında, genel eğitim sınıflarına devam eden engelli öğrenciler, "özel gereksinimli" ya da "yetersizliği olan çocuklar" olarak ifade edilmelerine karşın, ülkemizde bu çocuklar RAM'ler tarafından "kaynaştırma öğrencisi" olarak tanımlanmakta ve ilköğretim okullarına bu isim altında yerleştirilmektedirler. Bu nedenle, bu çalışmada RAM'ler tarafından kaynaştırma öğrencisi olarak belirlenen çocuklarla ilgili böyle bir tanısı olmadığı halde öğretmen görüşlerine göre, öğrenme düzeyleri ve akademik gelişimleri bakımından akranlarından sürekli ve tutarlı olarak belirgin derecede geri olan ve akademik başarıları açısından sınıfın alt %10'luk diliminde yer alan çocuklar "kaynaştırma öğrencisi" olarak kabul edilmiştir. Çalışma grubunda bulunan bu kaynaştırma öğrencilerinin, dördü kız, altısı erkektir. Hepsi 8 yaşında olan bu öğrencilerin, altısı öğrenme güçlüğü, biri zihin engeli, üçü ise birden fazla engelle sahiptir ve öğrencilerin tümü hafif derecede engellidirler. 10 kaynaştırma öğrencisinden ikisi Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından tanı almış; sekizi ise sürekli ve tutarlı akademik başarısızlıkları temel alınarak öğretmenler tarafından özel gereksinimli

olarak tanımlanmıştır. İlköğretim sınıflarına devam eden ağır derecede engelli çocuklar ve davranış problemleri olan çocuklar çalışma kapsamına alınmamışlardır.

Çalışma grubunda yer alan "ortalama öğrenci" ise; hiçbir şekilde ve hiçbir nedenle, çocuk psikiyatrisi ya da çocuk ruh sağlığı gibi bir kuruma gönderilmemiş olan ve öğretmen görüşüne göre, akademik başarıları açısından, orta düzeyde başarılı olarak kabul edilen öğrencilerdir. Bu araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi davranışlarının, akranları ile karşılaştırılarak incelenmesi amaçlandığından, her sınıftan bir kaynaştırma öğrencisi, kendisiyle aynı cinsiyette ve engelli olmayan bir akranı ile eşleştirilmiştir (Kılıççı, 1999; Özgüven, 1999; Prior, Smart, Sanson ve Obekleid, 1993: Akt., Morris, 2002).

Araştırmada, kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrenci ile birlikte bu çocukların öğretmeni olan 10 sınıf öğretmeni de yer almaktadır. Altısı kadın, dördü erkek olan öğretmenlerin yaş aralığı 26-42 yıldır. Öğretmenlerin üçü Eğitim Fakültesi, ikisi Eğitim Yüksek Okulu, biri Eğitim Enstitüsü ve dördü üniversitelerin diğer bölümlerinden mezundur. Mesleki deneyimleri 4 ila 21 yıl arasında değişen öğretmenlerin, dördü 1 yıl, altısı ise 2 yıl süre ile aynı sınıfı okutmakta; altısının sınıflarında farklı engel türlerine sahip öğrenciler bulunduğu için, diğerlerine göre daha deneyimlidirler. Dört öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve gereksinimlerine ilişkin olarak; kurslar ya da üniversite eğitimleri sırasında, lisans derslerinde, 1 ay ile 18 ay arasında değişen zaman aralıklarında; beş öğretmen, kaynaştırma modeli ve uygulamalarına ilişkin olarak 1 ay ile 18 ay arasında değişen zaman aralıklarında eğitim almışlardır. Bir öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri hakkında herhangi bir eğitim almamıştır ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin hiçbir deneyimi yoktur.

3.3. Veri Toplanması ve Analiz (Collection and Analyze of Data)

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen üç form kullanılmıştır. Bunlar; a) gözlem yapılan okullardaki kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf sayısı, sınıf mevcutları, her sınıftaki kaynaştırma öğrencilerinin sayısı; öğretmenlerin ve özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin demografik bilgileri ve özelliklerine ilişkin bilgileri toplamak amacıyla kullanılan Okul, Öğretmen ve Öğrenci Bilgi Formu (BF), b) öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını gözlemek amacıyla kullanılan Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖĞRT.DGF), ve c) öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemek amacıyla kullanılan Sınıf İçi Öğrenci Davranışları Gözlem Formu (ÖĞRN.DGF)dur.

Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemek amacıyla kullanılan, öğretmen ve öğrenci davranışları gözlem formları, birbirine benzer şekilde ve dört aşamada geliştirilmiştir. Bu aşamalar: a) alanyazın taraması (Greenwood, Carta, Kamps, Terry, ve Delquardi, 1994; Logan ve Malone, 1998; Wallace, Reschly-Anderson, Bartolomy ve Hupp, 2002); b) örnek sınıf çekimlerinin incelenmesi; c) alanyazın taraması ile örnek sınıf çekimlerinin incelenmesinden elde edilen bilgilerin karşılaştırılması ve gözlem formlarının oluşturulması ve d) oluşturulan gözlem formlarının, örnek sınıf çekimleri üzerinde denenmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılarak formlara son halinin verilmesidir.

Bu çalışmada, gözlenen öğretmen davranışları, gruplanmış ve gruplanmamış davranışlar olmak üzere iki şekilde incelenmiştir. Buna göre, öğretmen davranışları ilk olarak, akademik davranışlar (AD), görev davranışları (GD), diğer davranışlar (DD) ve disiplin davranışları (DS) olarak gruplanmış; öğretmenin hiç bir tepkisinin olmadığı durumlar ise, "tepki yok" (TY) olarak kodlanmıştır. Öğretmenin gruplanmamış davranışları ise: akademik davranışlar; yazma (Y), dinleme (D), akademik okuma (AO) ve akademik konuşma (AK) davranışlarından, görev davranışları; yardım/ipucu

(Yİ), görevi uygulama (GU), göreve bakma (GB) ve görevle ilgili konuşma (GK) davranışlarından oluşmakta ve diğer davranışlar içerisinde; onaylama (O), onaylamama (OM) ve diğer konuşma (DK) davranışları yer almaktadır. Disiplinle ilgili davranışlar ise, disiplinle ilgili soru, yönerge ve konuşmaları (DS) içermektedir. Öğretmen davranışlarının yöneldiği odaklar ise, kaynaştırma öğrencisi(K), ortalama öğrenci(O), hiç kimse (H) ve diğer (D) olarak belirlenmiştir. Bu araştırmadaki, "diğer" seçeneği; sadece "kaynaştırma öğrencisi", sadece "ortalama öğrenci" ya da "hiç kimse" olarak belirlenen odak gruplarından herhangi birine girmeyen, diğer bütün seçenekler anlamında kullanılmış; "diğer" odağı ile kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrencinin de içinde bulunduğu bir grup ya da tüm sınıf, ifade edilmiştir.

Bu çalışmada, gözlenen öğrenci davranışları da gruplanmış ve gruplanmamış davranışlar olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır. İlk olarak, öğrenci davranışları, akademik davranışlar (AD), görev davranışları(GD), karşıt/uygun olmayan davranışlar (KD) ve disiplin davranışları (DS) olarak gruplanmış; öğrencinin gözlenebilir herhangi bir tepkisinin olmadığı durumlarda ise, öğrenci davranışı "tepki yok" (TY) olarak kaydedilmiştir. Öğrencilerin gruplanmamış davranışları ise: akademik davranışlar; yazma (Y), dinleme (D), akademik okuma (AO) ve akademik konuşma (AK) davranışlarından, görev davranışları; parmak kaldırma (PK), yönergelere uyma (YU), göreve bakma (GB), görevle ilgili konuşma (GK), görevi uygulama (GU) ve materyalleri uygun şekilde kullanma (MK) davranışlarından oluşmakta ve karşıt/problem davranışları içinde, kendini uyarma (KU), yerinden kalkma (YK), ders dışı konuşma (DK), ders dışı etkinlikle uğraşma (DE), materyalleri amaç dışı kullanma (DM), karşı gelme (yönergeye uymama) (KG) ve başkalarını rahatsız etme (BR) davranışları yer almaktadır. Öğrencilerin disiplin ile ilgili davranışları içinde ise; disiplinle ilgili soru, cevap ve konuşmaları (DS) yer almaktadır. Buna göre, davranış gözlem formlarında yer alan öğretmen-öğrenci davranışları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen-Öğrenci davranışları
(Table 1. The behaviors of the teachers and the students)

ÖĞRETMEN DEĞİŞKENLERİ	ÖĞRENCİ DEĞİŞKENLERİ
A. Öğretmen davranışları: 1. Akademik davranışları - Yazma (Y) - Dinleme (D) - Akademik okuma (sesli/sessiz) (AO) - Akademik (soru/yönerge/konuşma) (AK) 2. Görev/işle ilgili davranışlar - Yardım/ipucu (Yİ) - Görevi/işi uygulama/gösterme (GU) - Göreve/işe/materyallere bakma (GB) - Görev ilgili (soru/yönerge/konuşma) (GK) 3. Disiplinle ilgili davranışlar - Disip. ilgili (soru/yönerge/konuşma) (DS) 4. Diğer davranışlar - Onaylama (O) - Onaylamama (OM) - Diğer konuşmalar (DK) 5. Tepki yok (TY)	B. Öğrenci davranışları: 1. Akademik davranışlar - Yazma (Y) - Dinleme (D) - Akademik okuma (sesli/sessiz) (AO) - Akademik (soru/cevap/konuşma) (AK) 2. Görev/işle ilgili davranışlar - Parmak kaldırma (PK) - Yönergelere uyma (YU) - Göreve/işe/materyallere bakma (GB) - Görev/işle ilgili (soru/cevap/konuşma) (GK) - Görevi uygulama/gösterme (GU) - Materyalleri kullanma (MK) 3. Karşıt/uygun olmayan davranışlar - Kendini uyarma (KU) - Yerinden kalkma (YK) - Ders dışı konuşma (DK) - Ders dışı iş/etkinlikle uğraşma (DE) - Materyalleri amaç dışı kullanma (DM) - Karşı gelme/yönergeye uymama (KG) - Başkalarını rahatsız etme/ saldırganlık (BR) 4. Disiplinle ilgili davranışlar
A1. Öğretmen odağı: - Kaynaştırma öğrencisi (K) - Ortalama öğrenci (O) - Hiç kimse (H)	

- Diğer (D)	- Disiplinle ilgili (soru/cevap/konuşma) (DS) 5. Tepki yok (TY)
-------------	--------------------------------------------------------------------

Bu araştırmada, doğrudan gözlem yöntemi ile veri toplama süreci, araştırmaya katılan okullardaki özel gereksinimli öğrenci bulunan ikinci sınıflarda, bir dersin, hedef davranışları en iyi temsil ettiği düşünülen ve akademik öğretim yapılan 20 dakikalık bölümünde çekilen video-kayıtları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, öğretmen-öğrenci davranış gözlem formu kullanılarak, sınıflarda çekilen video-kayıtları üzerinden "anlık zaman örnekleme" kayıt tekniği ile araştırmacı tarafından toplanmış, SPSS ortamına aktarılmış ve bu veriler üzerinden; betimsel istatistikler ve parametrik olmayan testler kullanılarak, öğretmen-öğrenci davranışları belirlenmiş, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin davranışları karşılaştırılmıştır.

3.4. Verilerin Güvenirliği (Data Reliability)

Verilerin güvenirliliği, araştırmacı ile bu çalışma için yetiştirilen bağımsız bir gözlemci arasındaki gözlemciler arası güvenirlilik katsayısının hesaplanmasıyla sağlanmış (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997), gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesini hesaplamak için Gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi = (Görüş birliği/ Görüş birliği+Görüş ayrılığı) x100, formülü kullanılmıştır. Bu araştırmada, benzer çalışmalarda da olduğu gibi (Greenwood, Carta, Kamps, Terry, ve Delquardi, 1994; Logan ve Malone, 1998; Wallace, Reschly-Anderson, Bartolomy ve Hupp, 2002), öğretmen davranışları, öğretmen davranışlarının odağı ve öğrenci davranışları için ayrı ayrı gözlemciler arası güvenirlilik yüzdeleri hesaplanmıştır. Yukarıdaki formül kullanılarak yapılan hesaplamaların sonuçlarına göre; öğretmen odağı için araştırmacı-gözlemci güvenirliliği %97 (Ranj: 95-98); öğretmen davranışı için %86 (Ranj: 81-93) ve öğrenci davranışı için ise %88 (Ranj: 84-94) olarak bulunmuştur. Buna göre, hem üç kategorinin güvenirlilik yüzdeleri, hem de bu üç kategorinin güvenirlilik yüzdelerinin ortalamasının alınmasıyla hesaplanan genel güvenirlilik yüzdesi (%90.33; Ranj: 86-97), araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik ölçütü olarak belirlenen %80 güvenirlilik katsayısının (Wolery ve diğ., 1988: Akt. Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) üzerinde olup, toplanan verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA (FINDINGS AND DISCUSSIONS)

Bu bölümde, veriler üzerinden yürütülen istatistiksel analizlerin sonuçları ve grafik sunumları verilmiştir.

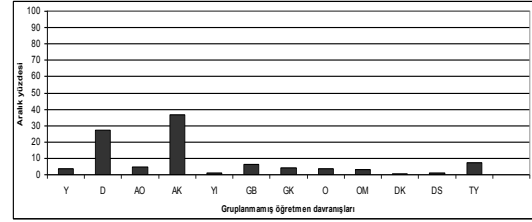
- Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda gözlenen öğretmen davranışları nelerdir?

- o Gruplanmış ve gruplanmamış öğretmen davranışları nelerdir?

Bu çalışmada gözlenen öğretmen davranışları iki şekilde incelenmiştir. Öğretmen davranışları ilk olarak, gözlem formunda görüldüğü gibi gruplanmış (Tablo 1) ve bu gruplanmış öğretmen davranışı, bir davranış grubunda yer alan davranışların gözlemlendiği aralık yüzdelerinin toplanarak, 10 öğretmenden oluşan grubun ortalamasının alınması ile elde edilmiştir. İkinci olarak, öğretmen davranışları, tüm davranışlar açısından, gruplama yapılmaksızın incelenmiş; bir öğretmen davranışının görülme yüzdesi hesaplanırken, ilk olarak, video-kaydında gözlenen her öğretmenin, her bir davranışının görüldüğü aralık yüzdesi ayrı ayrı hesaplanmış ve her bir davranış için, 10 öğretmenden elde edilen aralık yüzdeleri toplanmış ve grup ortalaması alınmış, bu işlem öğretmen davranışlarının her biri için ayrı ayrı yapılmıştır. Buna göre, gruplanmış öğretmen davranışlarının, gözlemlendiği aralık yüzdelerini gösteren grafik Şekil 1'de, gruplanmamış öğretmen davranışlarının gözlemlendiği aralık yüzdelerini gösteren grafik ise Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin gruplanmış davranışları
(Figure 1. Grouped teacher behaviors)



Şekil 2. Öğretmenlerin gruplanmamış davranışları
(Figure 2. Non-grouped teacher behaviors)

Bu araştırmada, öğretmen ve öğrenci davranışları incelenirken, gözlem aralıklarının %10'u ve üzerinde gözlenen davranışlar, sık gözlenen davranışlar olarak, kabul edilmiştir (Greenwood, Delquadri, Stanley, Terry ve Hall, 1985: Akt. Smith ve diğ. 2004). Buna göre, Şekil 1 incelendiğinde, öğretmenlerin "akademik" davranışlarının gözlem aralıklarının %72'sinde, "görevle ilgili" davranışlarının aralıkların %12'sinde, onaylama, onaylamama ve diğer (ders dışı) konuşmalardan oluşan "diğer" davranışlarının ise aralıkların %7,5'inde gözlemlendiği, öğretmenlerin gözlenebilir herhangi bir tepkilerinin olmadığı, "tepki yok" davranışının ise, tüm gözlem aralıklarının %7,5'ini oluşturduğu görülmektedir. Şekil 2 incelendiğinde ise, en sık gözlenen gruplanmamış öğretmen davranışlarının, akademik konuşma (%36,75) ve dinleme (%27,25) davranışı olduğu; öğretmenlerin ayrıca, gözlem aralıklarının %6,5'inde göreve bakma davranışı gösterdikleri ve gözlenebilir herhangi bir tepkilerinin olmadığı, tepki yok davranışının ise aralıkların %7,5'inde ortaya çıktığı görülmüştür.

Bu araştırmanın sonuçları, en sık gözlenen gruplanmış öğretmen davranışlarının akademik davranışlar ve görevle ilgili davranışlar olduğunu göstermektedir. İlköğretim düzeyindeki ağır derecede engelli öğrencilere (McDonnell, Thorson ve McQuivey, 1998) ve lise düzeyindeki engelli öğrencilere yönelik (Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002) öğretmen davranışlarını inceleyen araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. En sık gözlenen, gruplanmamış öğretmen davranışlarının ise, akademik konuşma ve dinleme davranışları olduğu ve bunu tepki yok ve göreve bakma davranışlarının izlediği görülmektedir. Bu çalışma ile diğer araştırmaların (Smith, Robinson, Arthur-Kelly ve Morgan, 2004; McDonnell, Thorson ve McQuivey, 1998; Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002) bulguları karşılaştırıldığında, en sık gözlenen davranışlar açısından benzerlik olduğu ancak, davranışların aralık yüzdeleri açısından farklılıklar bulunduğu; öğretmen davranışlarının öğrencilerin engelinin derecesine ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, ilköğretim düzeyindeki kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerde, sırayla; akademik konuşma, akademik soru, tepki yok ve dikkat davranışları en fazla oranda görülürken (Smith ve diğ., 2004); lise düzeyindeki öğretmenlerde, akademik konuşma, akademik soru, dikkat davranışı ve tepki yok şeklinde sıralanmakta (Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002) ve engel derecesi arttıkça, öğretmenler bu öğrencilere daha fazla dikkat etmekte ve daha fazla sözel olmayan yardımda bulunmaktadır (McDonnell, Thorson ve McQuivey, 1998). Bu araştırmada ise, akademik konuşma ve dinleme davranışlarının diğer davranışlardan daha fazla görülmesi; verilerin Türkçe derslerinde çekilen video-kayıtlarından elde edilmesine bağlanmaktadır. Bu derste öğretmenler daha çok, akademik konuşma davranışı göstermekte veya ders kitabından sesli okuma yapan bir öğrenciyi dinlemektedir. Dolayısıyla, öğretmen davranışlarının dersin içeriğine bağlı olarak değişebileceği, bu nedenle ileri çalışmalarda öğretmen davranışlarının farklı derslerde incelenmesinin daha ayrıntılı bilgi vereceği düşünülmektedir.

o Kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrencilere yönelik öğretmen davranışları arasında anlamlı fark var mıdır?

Bu bölümde, önce gruplanmış öğretmen davranışlarının, daha sonra da her bir öğretmen davranışının yöneldiği odaklar incelenmiş; bu amaçla kaynaştırma öğrencisi(K), ortalama öğrenci(O), hiç kimse (H) ve diğer (D) olmak üzere, dört odağa yöneltilen davranışların yüzdeleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca gözlem formunda yer alan gruplanmış öğretmen davranışlarının yöneltildiği odaklara göre, aralık yüzdeleri sütun grafiği ile de gösterilmiştir. İlk olarak, gruplanmış öğretmen davranışlarının, davranışın yöneldiği hedef kişiye/odaklara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, ilişkisiz ölçümler için parametrik olmayan bir test olan Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Daha sonra gruplanmış davranışlar için, anlamlı farklılık gösteren odakların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiş; sonuçlar Tablo 2’te gösterilmiş ayrıca, gruplanmış öğretmen davranışlarının aralık yüzdelerini gösteren sütun grafiği, Şekil 3’te verilmiştir. Bu bölümde ayrıca, farklı odaklara yöneltilen gruplanmış öğretmen davranışları arasında anlamlı fark çıkması nedeniyle, aynı analizler gruplanmamış öğretmen davranışları için de tekrarlanmış; böylece her bir öğretmen davranışının odaklara göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla, ilişkisiz ölçümler için parametrik olmayan bir test olan Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Daha sonra tüm davranışlar için, anlamlı farklılık gösteren odakların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiş; sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiş ayrıca, dört odak gruba karşı yöneltilen, gruplanmamış öğretmen davranışlarının aralık yüzdelerini gösteren sütun grafiği Şekil 4’te verilmiştir.

Tablo 2. Gruplanmış Öğretmen Davranışlarının Odaklara Göre Karşılaştırılması

(Table 2. Comparison of the grouped teacher behaviors according to the teacher focus)

Gruplanmış davranışlar	Sıra ortalamaları**				X ²	sd	p*	Odaklar arası anlamlı farklar*
	K	O	H	D				
Akademik D.	19,25	15,75	11,50	35,50	28,991	3	,000	K-H, D-K, D-O, D-H
Görev D.	15,00	13,50	22,50	31,00	19,568	3	,000	H-K, D-K, H-O, D-O, D-H
Diğer D.	16,50	17,80	14,50	33,20	24,646	3	,000	D-K, D-O, H-D
Disiplin D.	18,50	18,50	18,50	26,50	12,973	3	,005	D-K, D-O, D-H
Tepki Yok	16,00	16,00	34,00	16,00	33,335	3	,000	H-K, H-O, H-D

* p<0.05;

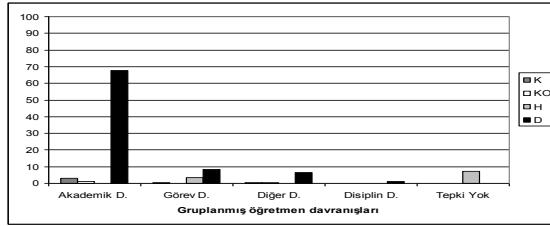
** K; Kaynaştırma öğrencisi, O; Ortalama öğrenci, H; Hiçkimse, D; Diğer;

***İkili kombinasyonlardaki ilk harfler, sıra ortalaması daha büyük olan odağı göstermektedir.

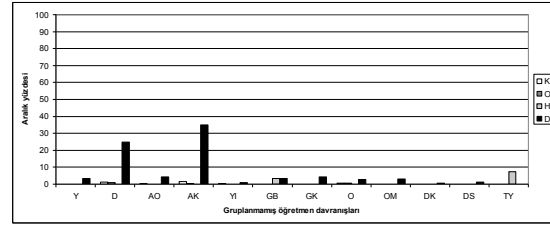
Tablo 3. Gruplanmamış Öğretmen Davranışlarının Odaklara Gore Karşılaştırılması
(Table 3. Comparison of the non-grouped teacher behaviors according to the teacher focus)

Öğrt. Davranışları**	Sıra ortalamaları***				X ²	sd	p*	Odaklar arası anlamlı farklar****	
	K	O	H	D					
A	Y	18,00	18,00	18,00	28,00	16,667	3	,001	D-K, D-O, D-H
	D	17,95	16,55	12,00	35,50	28,934	3	,000	K-H, D-H, D-K, D-O
	AO	19,35	17,50	17,50	27,65	13,369	3	,004	D-K, D-O, D-H
	AK	19,10	14,40	13,00	35,50	31,031	3	,000	K-H, D-K, D-O, D-H
G	Yİ	20,00	18,00	18,00	26,00	9,583	3	,022	D-O, D-H
	GB	15,00	15,00	25,05	26,95	14,593	3	,002	H-K, H-O, D-K, D-O
	GK	16,50	16,50	16,50	32,50	28,889	3	,000	D-K, D-O, D-H
D1	O	18,20	19,60	16,00	28,20	11,769	3	,008	D-K, D-O, D-H
	OM	17,50	17,50	17,50	29,50	20,486	3	,000	D-K, D-O, D-H
D2	DS	18,50	18,50	18,50	26,50	12,973	3	,005	D-K, D-O, D-H
TY	TY	16,00	16,00	34,00	16,00	33,335	3	,000	H-K, H-O, H-D

* p<0.05; ** A: Akademik; G:Görev; D1: Diğer; D2: Disiplin; TY: Tepki yok;
** K; Kaynaştırma öğrencisi, O; Ortalama öğrenci, H; Hiçkimse, D; Diğer;
*** İkili kombinasyonlardaki ilk harfler, sıra ortalaması daha büyük olan odağı göstermektedir.



Şekil 3. Odaklara göre, gruplanmış öğretmen davranışları
(Table 3. Grouped teacher behaviors according to the teacher focus)



Şekil 4. Odaklara göre, gruplanmamış öğretmen davranışları
(Figure 4. Non-grouped teacher behaviors according to the teacher focus)

Tablo 2'ye göre, öğretmenlerin dört odak gruba yönelttikleri gruplanmış davranışların aralık yüzdeleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında, öğretmenler bu gruplanmış davranışları en fazla oranda "diğer" odağına, yani içinde hedef öğrencilerin de bulunduğu bir gruba ya da tüm sınıfa yöneltmektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda da, odaklar arasında gözlenen bu anlamlı farkın çoğunlukla, yine "diğer" odağı lehinde olduğu ve öğretmenlerin gruplanmış davranışlarının kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrenciye göre farklılaşmadığı görülmektedir. Tablo 2 ile birlikte, Şekil 3 incelendiğinde, dört odak grubuna yöneltilen öğretmen davranışlarının yüzdeleri karşılaştırıldığında da; öğretmenlerin, gözlem aralıklarının %67,75'inde "diğer" odağına yönelik olmak üzere, toplam aralıkların %72'sinde akademik davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, görevle ilgili davranışlarının, gözlem aralıklarının %8,5'inde "diğer" odağına yönelik olmak üzere, toplam aralıkların %12'sinde ortaya çıktığı görülmektedir. Sadece kaynaştırma öğrencisi ve sadece ortalama öğrenciye yöneltilen öğretmen davranışlarına bakıldığında ise; öğretmen

davranışlarının, toplam gözlem aralıklarının %3,75'inde kaynaştırma öğrencisine, %1,75'inde ise ortalama öğrenciye yöneltildiği görülmektedir.

Tablo 3'e göre de, öğretmenlerin gruplanmamış davranışlarının hepsinde, davranışın yöneldiği odaklar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$). Öğretmen davranışlarının odaklara göre sıra ortalamalarına bakıldığında, "tepki yok" dışındaki bütün davranışların "diğer" odağı lehinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, gözlenen bu davranışlar çoğunlukla, kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrencinin de içinde bulunduğu bir grup ya da "tüm sınıfa" yöneltilmekte; öğretmenlerin "K öğrencisi" ve "O öğrenci"ye yönelttikleri gruplanmamış davranışlar arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Tablo 3 ile birlikte, Şekil 4 incelendiğinde ise, öğretmenler; "akademik konuşma" davranışını, gözlem aralıklarının %35'inde, "dinleme" davranışını ise aralıkların %25'inde "diğer" odağına yöneltmekte, dolayısıyla öğretmenler daha çok tüm sınıfa yönelik davranış sergilemektedir. Öğretmenlerin gözlenebilir herhangi bir tepkilerinin olmadığı ve "tepki yok" olarak kodlanan aralıkların yüzdesi ise, %7,25 olarak bulunmuş ve öğretmenlerin bu davranış sırasında hiç kimseye yönelmediği/odaklanmadığı görülmüştür.

Yapılan bu karşılaştırmaların sonucunda, öğretmen davranışlarının yöneldiği dört odak grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüş ve sıra ortalamalarına göre, bu farklılığın akademik, görev ve disiplin davranışlarında "diğer" odağının lehinde; "tepki yok" davranışında ise "hiç kimse" lehinde olduğu görülmüştür. Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp (2002) ile Logan ve ark. (1997) da öğretmenlerin, en fazla oranda, hedef öğrencinin de içinde bulunduğu bir gruba odaklandıklarını ve sadece hedef öğrenciye çok az odaklandıklarını; öğretmenlerin, daha çok tüm sınıfa yöneldiklerini ve daha çok tüm sınıf öğretimi yaptıklarını bulmuşlardır. Ayrıca, bu çalışmada öğretmenlerin "hiç kimseye" yönelmeyen ve gözlenebilir herhangi bir tepkilerinin olmadığı "tepki yok" davranışının, kaynaştırma öğrencilerine yönelttikleri davranışlarından daha fazla olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin camdan dışarı bakma, öğrenciler tahtadakileri defterlerine geçirirken aralarda dolaşma ya da masasında kağıt okuma vb. gibi davranışlarından oluşan ve sınıftaki herhangi bir öğrenciyi hedef almayan davranışları, kaynaştırma öğrencisine yönelttikleri davranışlarından daha fazladır. Alanyazındaki öğretmen görüşlerinin sorulduğu bir araştırmanın (Tiner, 1995: Akt. Hines, 2001), sonuçlarına benzer şekilde bu araştırma sırasında da, yapılan kişisel görüşmelerde öğretmenler, sınıflarının çok kalabalık olduğunu, her öğrenciyle tek tek ilgilenemediklerini ve özel gereksinimli öğrenciye ayıracak zamanlarının olmadığını dile getirmişlerdir. Oysa öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere çok fazla zaman ayırmaları nedeniyle sınıftaki diğer öğrencilerin zamanlarından alındığını öne sürmeleri, bu araştırmanın bulgularıyla desteklenmemektedir. Aksine, öğretmenlerin sadece, herhangi bir öğrenciyi hedef almayan davranışlarla harcadıkları ya da boş geçirdikleri zamanlarda dahi engelli öğrencilere yönelik davranış göstermeleri halinde, sınıftaki diğer öğrencilerin zamanlarından alınmayacağını gösterdiği düşünülmektedir.

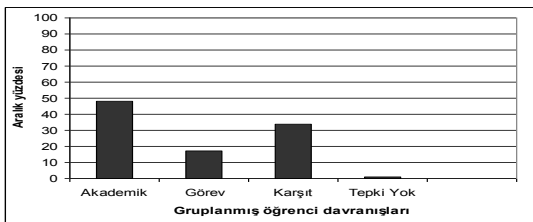
Araştırmada ayrıca, O ve K öğrencilerine yöneltilen öğretmen davranışları arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı ancak, her iki gruba yöneltilen öğretmen davranışlarının aralık yüzdelere bakıldığında; öğretmenlerin K öğrencisi ile olan etkileşim sıklığının, O öğrenci ile olan etkileşim sıklığından daha fazla olduğu görülmektedir. Alanyazındaki benzer bir çalışma (Logan ve Malone 1998) da bu bulguları desteklemekte ancak Bulgren ve Carta'nın (1992), aktardığına göre, öğretmenler ile öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasındaki etkileşim sıklığının daha fazla olmasına karşın, bu farklılık, öğretmenlerin engelli öğrencilerin ders dışı davranışlarına daha fazla dikkat etmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada ortaya çıkan durum ise, sınıf öğretmenlerinin, genellikle kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrenciler

hakkında hiçbir eğitim almadan heterojen gruplara öğretim yapmak zorunda kaldıkları (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005), özellikle öğretimin bireyselleştirilmesi konusunda ciddi sorun yaşadıkları ve bu nedenle de genellikle tüm sınıfa yönelik öğretim yaptıkları şeklinde yorumlanmaktadır.

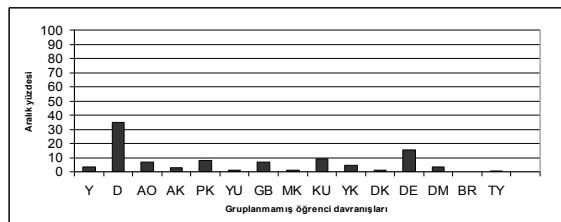
Araştırmanın bir diğer bulgusu da, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yönelik daha fazla akademik konuşma yaptıkları ancak, her iki öğrenciye yöneltilen akademik konuşmalarının da çok düşük oranda olduğudur (K:%1,5; O:%0,25). Benzer bir çalışmada (Smith ve diğ., 2004), öğretmenlerin, düşük okuma becerisine sahip olan öğrencilere daha fazla akademik soru sordukları ve orta düzeyde okuma becerisine sahip öğrencilere ise daha fazla akademik konuşma davranışı gösterdikleri bulunmuştur. Başka bir çalışmada (Alves ve Gottlieb, 1986) ise, farklı bir bulguya rastlanmış ve öğretmenlerin, engelli öğrencilerle daha sık etkileşimde bulunmalarına karşın, onlara daha az akademik soru yönelttikleri ve daha az geri bildirim verdikleri; bunun sonucunda da engelli öğrencilerin, aktif akademik katılım için daha az fırsatları olduğu vurgulanmıştır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Bu çalışmada, O ve K öğrencilerine yöneltilen öğretmen davranışlarının çok az oranda ortaya çıkması, öğretmenlerin sadece hedef öğrencilere değil, sınıftaki diğer öğrencilere karşı da çok az odaklanması ve öğretmen davranışlarının daha çok tüm sınıfa yönelik olmasının nedeni; sınıf öğretmenlerinin, genellikle, öğretici rolündeki tek yetişkin olması ve çoğunlukla tüm sınıf öğretimi yapmaları olabilir. Bu araştırma ile ülkemizde yapılan diğer iki araştırmanın (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005; Diken ve Sucuoğlu, 1999) sonuçları birlikte değerlendirildiğinde ise, engelli olan ve olmayan öğrencilere yöneltilen öğretmen davranışlarının farklılaşmamasının bir nedeni olarak, öğretmenlerin, öğretimsel uyarlamaları ve özel gereksinimli öğrencilere nasıl davranacaklarını bilmemeleri olduğu düşünülebilir.

- Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda gözlenen öğrenci davranışları nelerdir?
 - o Gruplanmış ve gruplanmamış öğrenci davranışları nelerdir?

Bu çalışmada gözlenen öğrenci davranışları iki şekilde ele alınmıştır. İlk olarak kaynaştırma öğrencileri ile ortalama öğrenciler tek bir grup olarak ele alınmış ve genel olarak öğrenci davranışları incelenmiştir. İkinci olarak, K ve O öğrencileri yine tek bir grup olarak ele alınmış, ancak bu kez öğrenci davranışları gruplama yapılmaksızın tek tek incelenmiştir. Bu amaçla, gözlenen öğrenci davranışlarının her biri için, toplam aralık yüzdeleri üzerinden, önce grup içi ortalama (kaynaştırma öğrencileri grubu ve ortalama öğrencilerden oluşan grup), daha sonra da grup içi ortalamalardan elde edilen yüzdeler üzerinden, iki öğrenci grubunun ortalamaları (gruplararası ortalama) hesaplanmıştır. buna göre, bir bütün olarak öğrenci grubunun, gruplanmış davranışlarının görüldüğü aralık yüzdelerini gösteren grafik Şekil 5'te; ele alınan her bir davranış için, iki grubun ortalamasını gösteren sütun grafiği ise Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 5. Gruplanmış öğrenci davranışları
(Figure 5. Grouped student behaviors)



Şekil 6. Gruplanmamış öğrenci davranışları
(Figure 6. Non-grouped student behaviors)

Şekil 5'e göre, öğrenciler gözlem aralıklarının %48,25'inde akademik davranışlar; %33,75'inde karşıt davranışlar ve %17,25'inde görev davranışları sergilemektedir. Şekil 6 incelendiğinde ise, en sık gözlenen gruplanmamış öğrenci davranışlarının dinleme (%35) ve ders dışı etkinliklerle uğraşma (%15,25) davranışı olduğu ve bunların dışında kalan davranışların ise, daha düşük oranlarda ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu araştırmada O ve K öğrencileri tek bir grup olarak ele alındığında, en sık gözlenen gruplanmış öğrenci davranışlarının sırasıyla, akademik davranışlar, karşıt davranışlar ve görev davranışları olduğu görülmektedir. Alanyazındaki benzer çalışmalarda (Smith ve diğ., 2004) da akademik davranışlar ilk sırada yer almakta; bu durum farklı derecelerde engelli olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda (Logan, Bakeman ve Kefe, 1997; Ysseldyke, Christenson, Thurlow ve Skiba, 1987: Akt. Hollowood, 1994) ve farklı sınıf düzeylerinde de (Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002) değişmemektedir. Öğrenci davranışları tek tek ele alındığında ise, en sık gözlenen öğrenci davranışlarının, dinleme ve ders dışı etkinliklerle uğraşma davranışı olduğu görülmektedir. Benzer araştırmalarda (Logan, Bakeman ve Kefe, 1997; Smith ve diğ., 2004; Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002) da en sık gözlenen öğrenci davranışının dikkat (dinleme) ve yazma davranışı olduğu görülmüştür.

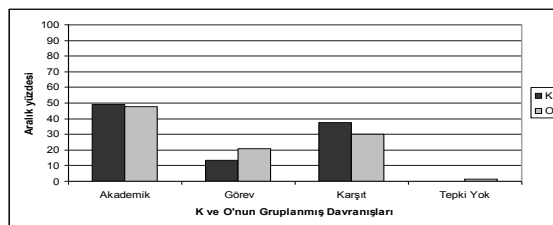
o Kaynaştırma öğrencileri ve ortalama öğrencilerin davranışları arasında fark var mıdır?

Bu aşamada, ilk olarak kaynaştırma öğrencileri ve ortalama öğrencilerde gözlenen, gruplanmış ve gruplanmamış öğrenci davranışlarının aralık yüzdeleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için, Mann Whitney U-Testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir. Öğrenci gruplarına göre, gözlenen gruplanmış davranışların aralık yüzdelerini gösteren sütun grafiği ise Şekil 7'de sunulmuştur. İkinci olarak, önce kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrencinin, her bir davranışının aralık yüzdelerine bakılmış, daha sonra elde edilen aralık yüzdeleri üzerinden, iki grup karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre hazırlanan sütun grafiği, Şekil 8'de gösterilmiştir.

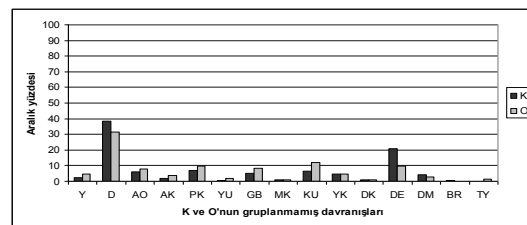
Tablo 4. Gruplanmış öğrenci davranışlarına göre mann whitney u-testi sonucu
(Table 4. Mann-Whitney U test results according to the grouped student behaviors)

Davranışlar	Kaynaştırma Öğrencisi		Ortalama Öğrenci		U	P*
	Sıra ort.	Sıra top.	Sıra ort.	Sıra top.		
Akademik D.	11,35	113,50	9,65	96,50	41,500	.518
Görev D.	8,60	86,00	12,40	124,00	31,000	.148
Karşıt D.	11,35	113,50	9,65	96,50	41,500	.518
Tepki Yok	10,00	100,00	11,00	110,00	45,000	.317

* p<0.05



Şekil 7. KÖ ve OÖ'nün gruplanmış davranışları
(Figure 7. The grouped behaviors of the SwD and AS)



Şekil 8. KÖ ve OÖ'nün gruplanmamış Davranışları
(Figure 8. The non-grouped behaviors of the SwD and AS)

Tablo 4 incelendiğinde, O ve K öğrencilerinin gruplanmış öğrenci davranışlarının aralık yüzdeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark

bulunmadığı ($p < .05$); Şekil 7'ye göre de, akademik davranışlar (K:%49; O:%47,5) ve karşıt davranışların (K:%37,5; O:%30) benzer oranda ortaya çıktığı; buna karşın O'ların görev davranışlarının daha fazla oranda olduğu (O:%21; K:%13,5) görülmektedir.

Şekil 8'e göre ise, en sık gözlenen gruplanmamış öğrenci davranışları; "dinleme" (K:%38,5, O:%31,5), "ders dışı etkinlik uğraşma" (K:%21, O:%9,5), "kendini uyarma" (K:%6,5, O:%12), "parmak kaldırma" (K:%7, O:%9,5), "akademik okuma" (K:%6, O:%8) ve "göreve bakma" (K:%5, O:%8,5) davranışlarıdır.

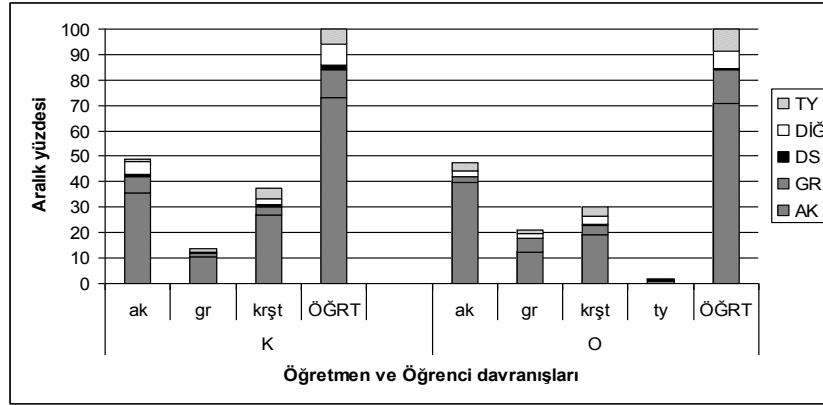
Bu araştırmada, benzer bir çalışmanın (Smith ve diğ., 2004; Wallace, Reschly-Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002) bulgularını destekler şekilde; O ve K öğrencilerinin akademik, görev ve karşıt davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ancak, davranışların aralık yüzdeleri açısından, iki grup arasında çok küçük bazı farklılıklar olduğu görülmüştür. Thurlow ve diğerlerine (1983: Akt. Bulgren ve Carta, 1992) göre, belirli türdeki akademik tepkilere harcanan zaman açısından gruplar arasında farklılık gözlenmekte; örneğin, öğrenme güçlüğü olmayan öğrenciler yazı yazmaya daha fazla zaman harcarken, öğrenme güçlüğü olanlar akademik oyunlar oynama, sesli okuma, dersle ilgili konuşma, dersle ilgili soru sorma ve cevap vermeye daha fazla zaman harcamaktadırlar. Bu araştırmada da, çalışma grubundaki kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi davranışlarının engelli olmayan akranlarına benzer olması; bu öğrencilerin hafif derecede engelli olmaları ve bu nedenle davranışlarının akranlarından farklılaşmaması ile açıklanabilir. Öğrenci davranışı ve öğretmen odağına birlikte bakıldığında ise, kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrenciye yöneltilen öğretmen davranışları arasında anlamlı fark olmamakla birlikte, kaynaştırma öğrencisinin daha fazla öğretmen davranışının odağında olduğu görülmektedir (K:%3,75; O:%1,75). Logan ve diğ. (1997), yaptıkları araştırmanın sonucunda, diğer bazı değişkenlerin yanında birebir öğretim ve öğretmen davranışının odağında yer alanın, akademik davranışları arttırdığını bulmuşlardır. Dolayısıyla bu araştırmada da K öğrencilerinin O öğrencilerden daha fazla öğretmenin ilgi odağında/dikkatinde olması, onun akademik davranışlarını arttırmada rol oynamış olabilir. Öğrencilerin görev davranışları karşılaştırıldığında ise, her iki gruptaki öğrencilerin görev davranışlarının toplam aralık yüzdelerinin düşük olmadığı görülmektedir (K:%13,5; O:%21). Öğrencilerin görev ile ilgili davranış göstermeleri, akademik tepkilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır ancak, Rotholz ve diğerlerine (1989) göre, görevle ilgili davranışların artması, öğrenmeye hazırlayıcı davranışlarla çok fazla zaman geçirildiğini ancak bunun aktif akademik tepki için yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu araştırmada da benzer şekilde, her iki gruptaki öğrenciler, orta düzeyde görev davranışları gösterdikleri, ancak bunların akademik davranışları ortaya çıkarmaya yeterli olmadığı düşünülmektedir. Son olarak, iki grup arasında karşıt davranışlar olarak betimlenen problem davranışların aralık yüzdeleri açısından çok küçük bir farklılık olduğu ve bunun alanyazındaki benzer çalışmalarla (Mc-Kinney ve Feagans, 1984: Akt. Bulgren ve Carta, 1992) da desteklendiği görülmüştür. Bu araştırmacılar da, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, engelli olmayan akranlarından daha az görev üzerinde çalışma ve daha fazla ders dışı davranış gösterme eğiliminde olduklarını bulmuşlar ve ders dışı davranışlar, akademik gelişim ile negatif yönde ilişkili olduğundan, bu bulguyu anlamlı bulmuşlardır. Slate ve Saudargas (1987) da, engelli öğrencilerin öğretmenle etkileşiminden sonra, derslerinin başına dönmelerinin, engelli olmayan akranlarına oranla daha uzun zaman aldığı ve bu öğrencilerin daha fazla karşıt davranış gösterdiklerini bulmuşlardır (Akt. Bulgren ve Carta, 1992). Bender (1985) ise, masada bağımsız çalışma esnasında, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük başarılı akranlarının ders dışı davranışları arasında fark olmadığını, ancak tüm sınıf öğretimi sırasında, öğrenme güçlüğü olan

öğrencilerin daha fazla "ders dışı davranış" sergilediklerini bulmuştur (Akt. Bulgren ve Carta, 1992).

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise; en sık gözlenen gruplanmamış öğrenci davranışlarının; dinleme ve ders dışı etkinliklerle uğraşma davranışları olduğudur. Bu bulgu özel gereksinimli öğrenciler açısından önemli bulunmuştur. Bu araştırmada, K öğrencilerinin en sık gözlenen davranışının "dinleme" olmasının nedeni; araştırmanın verilerinin, Türkçe dersinde çekilen video-kayıtlarından elde edilmesi ve bu derste genellikle okuma, soru sorma ve cevap verme gibi etkinliklerin, tüm sınıf öğretimi şeklinde yapılması olabilir. Öğretim etkinliği ve öğretim görevini içeren bu durum, Cooper ve Speece (1990) tarafından, "kağıt-kalem olmayan görevler (okuma ve sözlü cevap gibi), dağınık yapı (tüm sınıf öğretimi gibi) ve ilgili öğretmen (hedef ve diğer öğrencilere odaklanan) şeklinde tanımlanmıştır. Bu derste, temel etkinlik dil/ iletişim üzerinedir ve bu derste öğretmenler çoğunlukla, risk altında olmayan öğrencilere sorular sorar ya da onları dinlerler, bu nedenle de risk altındaki öğrenciler tipik bir şekilde, "dinleme" ya da "etrafına bakınma" davranışı sergilerler. Sınıflarda etkinlik, görev, grup yapısı ve öğretmen odağından oluşan bu şekildeki bir öğretim ortamının yüksek oranda ortaya çıkması ise, risk altındaki öğrencilerin özel eğitime yerleştirilme riskini daha da arttırmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu şekilde ders işlemesi, ilk bakışta akademik davranışları arttırıyor gibi gözükse de, öğrencileri pasif dinleyiciler durumuna sokması ve özel eğitime yerleştirilme riskini arttırması nedeniyle, öğretmenler tarafından çok fazla tercih edilmemesi gerekmektedir.

- Öğretmen davranışları ile öğrenci davranışları arasında ve öğrencilerin kendi davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Bu aşamada ilk olarak, öğretmen öğrenci davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla, öğretmen-öğrenci gözlem formları üzerinde eşleştirilmiş olan aralıklarda gözlenen öğretmen ve öğrenci davranışları karşılaştırılmıştır. Bu işlem için önce, öğretmen-öğrenci gözlem formlarındaki, gözlem aralıklarının eşleştirilmesi yapılmıştır. 20 dakikalık gözlem süresinde yer alan, toplam 40 gözlem aralığı (bir öğretmen için 40 aralık, iki öğrenci için toplam 40 aralık), her bir aralıkta, bir öğretmen ve bir öğrenci davranışı olacak şekilde eşleştirilmiş, daha sonra öğretmen ve kaynaştırma öğrencisinin karşılaştırıldığı aralıklar ile öğretmen ve ortalama öğrencinin karşılaştırıldığı aralıklar birbirinden ayrılmıştır. Kaynaştırma öğrencisi ve ortalama öğrenci için ayrı ayrı yapılan bu karşılaştırmanın sonucunda, gözlenen öğretmen-öğrenci davranışlarının aralık yüzdeleri hesaplanmıştır. Son olarak, gözlem formundaki gibi davranışlar gruplanmış ve her bir grupta yer alan davranışların yüzdeleri toplanarak, grup yüzdeleri bulunmuştur. Bu işlem gözlem yapılan bütün sınıflar için tekrarlanmış ve 10 sınıftan elde edilen sonuçlar birleştirilmiş; öğretmen ve iki grup için ayrı ayrı elde edilen yüzdeler üzerinden hazırlanan sütun grafiği Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Gruplanmış öğretmen ve öğrenci davranışlarının karşılaştırılması
(Figure 9. Comparison of the grouped teacher and student behaviors)

Şekil 9'a göre, öğretmenler K öğrencileri ile eşleştirildiği aralıkların %73'ünde akademik davranışlar, %11'inde görevle ilgili davranışlar; O öğrencilerle eşleştirildiği aralıkların ise %71'inde akademik davranışlar, %13'ünde görevle ilgili davranışlar sergilemektedirler. Öğretmenlerin akademik davranışlarına karşılık öğrenciler de en fazla oranda akademik tepkiler göstermektedirler (K,%35,5; O,%39,5). Öğretmenler akademik davranışlar sergilediğinde, K öğrencileri gözlem aralıklarının %10,5'inde, O öğrenciler ise, aralıkların %12,5'inde, görevle ilgili davranış göstermektedirler. Son olarak, öğretmenler akademik davranışlar sergilediğinde, K öğrencileri gözlem aralıklarının %27'sinde, O öğrenciler ise, aralıkların %19'unda, karşıt davranış sergilemektedirler.

Eşleştirilmiş aralıklarda gözlenen öğretmen-öğrenci davranışlarına göre, öğretmenlerin akademik davranışları karşısında öğrencilerin en fazla oranda, akademik davranış sergiledikleri görülmektedir. Alanyazında da, bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde, düşük, orta ve yüksek düzeyde okuma becerisine sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda (Smith ve diğ., 2004); orta, ağır ve ileri derecede engelli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda (Logan, Bakeman ve Kefe, 1997) ve ağır derecede engelli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda (McDonnell, Thorson ve McQuivey, 1998), genel eğitim öğretmeni öğretim yaparken, en sık gözlenen öğrenci davranışlarının akademik davranışlar olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları ile diğer araştırmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde, özel gereksinimli öğrencilere çoğunlukla, genel eğitim öğretmenleri tarafından öğretim yapıldığı ve genel eğitim öğretmenin akademik davranışları arttığında, öğrencilerin de akademik davranışlarının arttığı görülmekte ve bu bulgu, öğretmen-öğrenci davranışlarının ilişkisini güçlendirmektedir. Çalışmada ayrıca, öğrencilerin kendi davranışları arasında bir ilişki olup olmadığına da bakılmış; iki gruptaki öğrencilerin gruplanmış davranışlarının aralık yüzdeleri üzerinden, Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı (Büyüköztürk, 2004; Karagöz ve Ekici, 2004) hesaplanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. KÖ ve OÖ'nün gruplanmış davranışları arasındaki korelasyon
(Table 5. The correlation between the grouped behaviors of the SwD and AS)

	Kaynaştırma öğrencisi	Ortalama öğrenci
	Karşıt D.	Karşıt D.
Akademik D.	-.78*	-.79*
Görev D.	-.56	-.90*

*p <0.01

Tablo 5'e göre, K öğrencilerinin akademik davranışları ile karşıt davranışları arasında, yüksek düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,782$; $p < .01$). Buna göre, K öğrencilerinin akademik davranışları arttıkça, karşıt davranışlarının azaldığı; dersle ilişkili akademik davranışlar sergilenmesinin karşıt davranışların ortaya çıkmasını engellediği/ azalttığı söylenebilir. Ayrıca, O öğrencilerin karşıt davranışları ile akademik davranışları arasında ($r = -0,792$; $p < .01$) ve karşıt davranışları ile görev davranışları arasında ($r = -0,901$; $p < .01$), yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre ortalama öğrencilerin de akademik ve görev davranışları arttığında, karşıt davranışlarının azaldığı söylenebilir.

Öğrencilerin kendi davranışları arasındaki ilişkiye bakıldığında, öğrencilerin akademik davranışları ile karşıt davranışları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüş ve karşıt davranışlar, akademik davranışları ve akademik gelişmeyi olumsuz yönde etkilediği için (Mc-Kinney ve Feagans, 1984: Akt. Bulgren ve Carta, 1992), bu bulgu önemli bulunmuştur. Dolayısıyla, akademik davranışların fazla olduğu durumlarda, öğrencinin derse katıldığı düşünülerek, hem kaynaştırma öğrencileri hem de ortalama öğrencilerin karşıt davranışlarının daha az oranda olması ya da hiç olmaması beklenir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER (CONCLUSION AND SUGGESTIONS)

Bu araştırma ile ilk kez kaynaştırma sınıflarının içinde neler olduğu doğrudan gözlem yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen davranışları açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere karşı davranışlarının farklılaşmadığı, öğretmenlerin çoğunlukla tüm sınıf öğretimi yaptıkları, sınıftaki her hangi bir öğrenci ile bireysel olarak çok az ilgilendikleri ve çok az birebir öğretim yaptıkları görülmüştür. Başka bir ifade ile öğretmenin, öğretimin odağını farklılaştırmadıkları, öğretimsel uyarlamalar yapmadıkları ve öğretimi bireyselleştirmedikleri söylenebilir. Diğer taraftan çalışmanın öğrenci davranışları açısından sonuçları, kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren akranlarının akademik, görev ve karşıt davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını göstermekte, ancak özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerden oluşan her iki grubun da, karşıt davranışlarının dikkate değer oranda ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bulgu sınıflarda gözlenen engelli olan ve olmayan öğrencilerin karşıt davranışlarının yüzdesinin benzer olduğunu ve engelli olmayan öğrencilerin de, en az engelli olanlar kadar uygun olmayan davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu durum, karşıt davranışların sadece özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine ya da engellerine bağlı olarak ortaya çıkmadığını, sınıf çevresi ya da öğretmen davranışı gibi öğrencinin dışındaki faktörlerin de karşıt davranışların ortaya çıkmasında etkili olduğunu düşündürmektedir.

Uygulamaya yönelik olarak; bu araştırmanın sonuçları: a) Genel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli çocukların özellikleri ve gereksinimleri konusunda bilgi ve beceri eksikliklerini gidermek, kaynaştırma uygulamalarını yaygınlaştırmak için düzenlenecek olan hizmet içi eğitim kurslarının içeriğini belirlemek amacıyla kullanılabilir. b) Bu çalışma, öğrencinin öğretmenin ilgi odağında olmasının önemini ve kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kendi davranışları ile öğrenci davranışlarının ilişkisi konusundaki farkındalıklarını arttıracaktır. c) Kaynaştırma uygulamalarının uzun dönemdeki başarısı, kaynaştırma sınıflarında, genel eğitim öğretmenlerinin kullanıldığı eğitim programı ile öğretimsel ve fiziksel düzenlemelerin özel gereksinimli öğrencilerin akademik davranışlarını ve akademik başarılarını ne şekilde etkilediğinin kapsamlı bir şekilde anlaşılması ile mümkün olabilecektir.

İleriki araştırmalarda;

- o Öğretimsel koşulların üçüncü bir elemanı olan, sınıfın yapısı, öğretim grubu, etkinlik, görev gibi değişkenleri içeren öğretim çevresi/ öğretim ortamı ele alınabilir ve çevresel değişkenler paralelinde öğretmen-öğrenci davranışları incelenebilir.
- o Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki bölge okullarında, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı eğitim ortamlarında veri toplanarak, öğretmen ve öğrenci davranışlarının, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf düzeyi ve eğitim ortamına göre değişip değişmediği incelenebilir.
- o Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre davranışlarının farklılaşp farklılaşmadığına; ayrıca öğretmen davranışlarının, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre ya da özel gereksinimli öğrencilerin engelin derecesine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılabilir.
- o Sınıflarda doğal gözlem yapılarak, öğretmen ve öğrenci davranışları kaydedilebilir ve veriler farklı derslerde, farklı sürelerde ve birden fazla gözlem oturumunda toplanarak, öğretmen-öğrenci davranışları karşılaştırılabilir.

NOT 1 (NOTICE 1)

Bu çalışma, birinci yazarın, Prof.Dr. Bülbin Sucuoğlu danışmanlığında, Ankara Üni. Eğitim Bil. Enstitüsü'nde tamamlanmış olan yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

NOT 2 (NOTICE 2)

Bu makale, 20-22 Mayıs 2010 tarihleri arasında Fırat Üniversitesinde düzenlenen "9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu"nda bildiri olarak sunulan, Sempozyum Oturum Başkanlarının yazılı önerisi ve Yürütme ve Bilim Kurulu tarafından da "Başarılı" bulunan çalışmanın yeniden yapılandırılmış versiyonudur.

KAYNAKÇA (REFERENCES)

1. Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G., (2005). Kaynaştırma. Ankara: KÖK Yayıncılık
2. Bulgren, J.A. and Carta; J.J., (1992). Examining the instructional contexts of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 59(3), 182-191.
3. Büyüköztürk, Ş., (2004). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (4.baskı). PegemA Yayıncılık, Ankara .
4. Carpenter, S.L. and McKee-Higgins, E., (1996). Behavior Management in Inclusive Classrooms. *Remedial & Special Education*, 17 (4), 195-204.
5. Cooper, D.H. and 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.
6. Diken, İ.H. ve Sucuoğlu, B., (1999), Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin, zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel eğitim dergisi*, 2(3), 25-40.
7. Friend, M. and Bursuck, W.D., (2002). Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers. Boston, Allyn and Bacon.
8. Gearheart, B.R., Weishahn, M.W., and Gearheart, C.J., (1996). The Exceptional Student In The Regular Classroom. New Jersey, Prentice Hall.

9. Greenwood, C.R., Carta, J.J., Kamps, D., Terry, B., and 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.
10. Greenwood, C.R., Carta, J.J., Kamps, D., and Delquardi, J., (1997). *Ecobehavioral Assessment Systems Software (EBASS), Practitioner's Manual*. Version 3.0. Juniper Gardens Children's Project. University of Kansas.
11. Hines, R.A., (2001). Inclusion in middle schools. *Eric Digest*. EDO-PS-01-13. Web: <http://ericee.org>
12. Hollowood, T.M., (1994). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. Retrieved April 5, 2006, Web: <http://gifted-children.families.com>.
13. Karagöz, Y. ve Ekici, S., (2004). Sosyal bilimlerde yapılan uygulamalı araştırmalarda kullanılan istatistiksel teknikler ve ölçekler. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5 (1), 25-43.
14. 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.
15. Kılıçcı, Y., (1999). İlköğretimde Rehberlik. Y. Kuzgun (Ed.), 6-15 Yaş Öğrencilerin Gelişimsel Güçlükleri Ve Kişilik Gelişimini Kolaylaştırma. (17-50). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
16. Kırcaali-İftar, G., (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50
17. Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E., (1997). *Tek Denekli Araştırma Teknikleri*. (1. Basım) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
18. Küçükahmet, L. (Ed.). (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
19. Logan, K.R. and Malone, D.M., (1998). Comparing instructional context of students with and without disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 64(3), 343-358.
20. Logan, K.R., Bakeman, R., and 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.
21. MacDonalds, C. ve Dunn, W., (1997). *Designing Individualized Education Programs*. Collaborative Teams for Students with Severe Disabilities. Second Edition. Ed: Bavorly Raiforth and Jennifer York-Barr. Paulh Brosks Publishing.
22. McDonnell, J., Thorson, N., and 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.
23. Rotholz, D.A, Kamps, D.M., and 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.
24. Scruggs, T.E. and Mastropieri, M.A., (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59-74.
25. Sucuoğlu, B. ve Kargın, T., (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd.Ş.
26. Sucuoğlu, B., Ünsal, P., ve Özokçu, O., (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.

27. Smith, S.R., Robinson, G., Arthur-Kelly, M., and Morgan, P., (2004). The relationship between instructional differentiation, student diversity and academic-engagement: A pilot observation study, 12 Eylül 2006'da <http://www.aare.edu.au/04pap/smi04033.pdf> adresinden alınmıştır.
28. Wallace, T., Reschly-Anderson, A., Bartolomy, T., and Hupp, S., (2002). An ecobehavioral examination of high school classrooms that include students with disabilities. *Exceptional Children*, 68(3), 345-359.
29. Westwood, P., (1997). *Commonsense methods for children with special needs*. London, Routledge.
30. Wood, J.W., (1998). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. New Jersey, Merrill, an imprint of Prentice Hall.