



**KAYNAŖTIRMA ORTAMLARINDAKİ
ÖĞRETMENLERE YÖNELİK WULF VE SCHAVE
MODELİNE DAYALI PROBLEM DAVRANIŖ
MESLEKİ GELİŖİM PROGRAMININ
TASARLANMASI VE ETKİLİLİĞİ**

Doktora Tezi
Ŗerife GEZER DEMİRDAĞLI
EskiŖehir 2020

**KAYNAŖTIRMA ORTAMLARINDAKİ ÖĞRETMENLERE YÖNELİK
WULF VE SCHAVE MODELİNE DAYALI PROBLEM DAVRANIŖ MESLEKİ
GELİŖİM PROGRAMININ TASARLANMASI VE ETKİLİLİĞİ**

Ŗerife GEZER DEMİRDAĞLI

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2020

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1705E318 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

Bu tez çalışması kapsamında TUBİTAK 2214-A bursundan yararlanılmıştır.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Şerife GEZER DEMİRDALI'nın "Kaynaştırma Ortamlarındaki Öğretmenlere Yönelik Wulf ve Schave Modeline Dayalı Problem Davranış Mesleki Gelişim Programının Tasarlanması ve Etkililiği" başlıklı tezi 07.01.2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

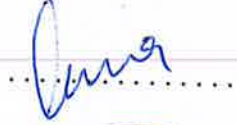
Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Atilla CAVKAYTAR



Üye : Prof.Dr. E.Sema BATU



Üye : Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL



Üye : Doç.Dr. Nevin GÜNER YILDIZ



Üye : Doç.Dr. Özcan KARAASLAN



Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili



ÖZET

KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDAKİ ÖĞRETMENLERE YÖNELİK WULF VE SCHAVE MODELİNE DAYALI PROBLEM DAVRANIŞ MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMININ TASARLANMASI VE ETKİLİLİĞİ

Şerife GEZER DEMİRDAĞLI

Özel Eğitim Anabilim Dalı/Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2020

Danışman: Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma yoluyla eğitim veren ilkokul öğretmenlerine yönelik Wulf ve Schave modeline dayalı olarak bir meslek gelişim programının tasarlanması ve tasarlanan programın etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaçla araştırma birbirini tamamlayan iki çalışma olarak desenlenmiştir. Birinci çalışma Wulf ve Schave Modeli temel alınarak desenlenen betimsel bir araştırmadır. Birinci çalışmada 200 ilkokul öğretmeni, araştırmacı ve 6 uzman katılımcı olmuştur. Birinci çalışmanın sonunda Çevrimiçi Problem Davranış Mesleki Gelişim Programı (e-PDMEGEP) tasarımı gerçekleştirilmiştir. İkinci çalışma ön test-sontest kontrol gruplu deneysel model ile desenlenen bir araştırmadır. İkinci çalışmada 60 ilkokul öğretmeni katılımcı olmuştur. e-PDMEGEP'in etkililiği Problem Davranış Ölçeği Öğretmen Formu, Mesleki Yetkinlik Ölçeği ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin rahatsız edici davranış bildirme düzeylerinde ve problem davranışlara atfedilen nedenlerin çeşitliliğinde azalma ve olumlu başa çıkma yolları kullanımı bildirme düzeylerinde artma gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenler mesleki yetkinlik ve kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüş puanlarında da artma görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma, Problem davranışlar, Mesleki gelişim, Çevrimiçi eğitim.

ABSTRACT

DESIGNING A PROBLEM BEHAVIOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM BASED ON WULF AND SCHAVE MODEL FOR INCLUSIVE TEACHERS AND EFFECTIVENESS OF THE PROGRAM

Şerife GEZER DEMİRDAĞLI

Department of Special Education, Education of the Mentally Disabled
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2020

Supervisor: Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

The aim of this study is to design a professional development program based on the Wulf and Schave model for primary school teachers conducting inclusion and to evaluate the effectiveness of according to the teachers' views. For this purpose, the study was designed as two complementary studies. The first study is a descriptive study based on the Wulf and Schave Model. In the first study, 200 primary school teachers, the researcher and 6 experts participated. At the end of first study it was designed the Online Problem Behavior Professional Development Program (e-PDMEGEP). The second study is a study designed with an experimental model with pre-test-posttest control group. In the second study, 60 primary school teachers participated. The effectiveness of e-PDMEGEP was evaluated with the Problem Behavior Scale Teacher Form, Professional Competence Scale and Inclusion Opinions Scale. The teachers showed a decrease in the levels of reporting disturbing behavior and in the variety of causes attributed to problem behaviors, and an increase in the use of positive ways of coping. In addition, teachers' professional competence and positive opinion scores on inclusion also increased.

Keywords: Inclusion, Problem behaviors, Professional development, Online education.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada kaynaştırma uygulaması yürütensınıf öğretmenleri tarafından sıklıkla sorun olarak bildirilen problem davranışlarla başa çıkma konusu ele alınmıştır. Bu amaçla işe vuruk bir mesleki gelişim programı tasarlanmıştır. Programa www.problemdavranis.org bağlantısı ile erişim sağlanabilir.

Kaynaştırma eğitiminden yararlanan bireylerin tanımlanmasında alanyazında çok sayıda farklı terimle karşılaşılmıştır. Araştırma raporunun genelinde özel gereksinimli birey ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir. Ancak bununla birlikte doğrudan aktarma yapılan çalışmalarda, ilgili çalışmada kullanılan ifadeler değiştirilmemiştir. Araştırmanın katılımcıları, kaynaştırma eğitiminden yararlanan hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrenciler ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle yöntem bölümünde hafif düzey zihin yetersizliği terimi kullanılmıştır.

Bu süreçte yanımda olarak desteğini esirgemeyen pek çok kişi oldu. Öncelikle çalışmanın her aşamasında en büyük yol göstericim olan tez danışmanım sayın hocam Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Kendisi ile çalışmaktan her zaman büyük bir onur ve gurur duyacağım.

Araştırma modelinin belirlenme sürecinde derin bilgisi ve deneyimiyle katkılarını sunan ve aynı zamanda Tez İzleme Komite'mde yer alarak değerli zamanını ayıran hocam Prof. Dr. Cem Oktay ADIGÜZEL'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez İzleme Komite'mde yer alan hocam Prof. Dr. Emine Sema BATU'ya, program içeriğine sunduğu katkılar için çok teşekkür ederim.

Program içeriğini hazırlarken desteklerini ve deneyimlerini benden esirgemeyen, aynı zamanda mesai arkadaşlarım olan, program geliştirmede ön komisyon üyeleri olmayı kabul eden Dr. Öğretim Üyesi Mustafa KURT, Dr. Öğretim Üyesi Özlem TOPER ve Öğretim Görevlisi Dr. Oya ASLAN ARMUTÇU'ya teşekkürlerimi sunarım. Çalışma kapsamında tasarlanan eğitim programında çok fazla katkıları olmuştur.

Öğretmen görüşme sorularımızı hazırlarken bilgilerini ve değerli zamanlarını esirgemeyerek uzman görüşü sağlayan sevgili hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Aysun ÇOLAK, Dr. Öğretim Üyesi Nuray ÖNCÜL ve Dr. Öğretim Üyesi Çimen ACAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada kendisi tarafından geliştirilen ölçekleri kullanmama izin vermekle kalmayıp, gereksinim analizi ve ölçeklerin analizi konularında da katkılarını sunan, özel

eğitim lisans öğrenim yıllarımdan beri desteğini hissettiğim sevgili hocam Prof. Dr. Sema KANER'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada kullandığımız bir diğer ölçeği Türkçeye uyarlamış olan sayın hocam Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR'a, ölçeği kullanmamıza izin verdiği ve ölçekle ilgili değişiklik talebimize onay verdiği için teşekkür ederim.

Araştırmada mesleki gelişim programını çevrimiçi öğrenme yoluyla yapmaya karar verdiğimiz andan itibaren görüşüne her başvurduğumda katkılarını sunan ve beni süreç boyunca cesaretlendiren sayın Prof. Dr. Volkan YÜZER'e teşekkür ederim.

Araştırma konum ile ilişkili olarak TUBİTAK tarafından sağlanan destekle Bremen Üniversitesi'nde bulunduğum dönemde ilkökul sınıflarında başarılı bir bütünleştirme uygulaması örneği inceleme fırsatı sağlayan danışmanım Prof. Dr. Frank J. MUELLER'e ve bana TUBİTAK doktora sırası araştırma burs programı aracılığıyla bu fırsatı sağlayan ülkeme teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmaları yapmamı mümkün kılan anneme ve büyük bir sabır ve özveriyle bana çalışma alanları oluşturan sevgili kızım Defne'ye sonsuz minnetlerimi sunarım.

Son olarak yüksek lisans eğitimi için adım atmamı sağlayan ve bugün doktora tezimi tamamlamamda büyük emekleri bulunan, bu maceranın başından beri en büyük destekçim olan eşim Hüsamettin DEMİRDAĞLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Gündelik hayat koşturması içerisinde destekleri ile hep yanımda olmasının yanı sıra bu çalışma kapsamında ortaya çıkan programın animasyon bölümü ve web sitesi tasarımı görevlerini de üstlenmiştir. Aynı zamanda tez yazımı ve düzeni ile ilgili konularda en büyük yardımcım olan sevgili eşime çok teşekkür ederim.

Sizler olmasaydınız bu çalışma yapılamazdı.

Şerife GEZER DEMİRDAĞLI

Eskişehir 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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


Şerife GEZER DEMİRDAĞLI

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem	8
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	9
2. ALANYAZIN	10
2.1. Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri	10
2.2. Kaynaştırma	14
2.2.1. Dünya’da ve Türkiye’de kaynaştırmanın gelişimi	16
2.2.2. Etkili kaynaştırma ilkeleri	19
2.2.3. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar	20
2.3. Öğretmen Mesleki Gelişimi	30
2.4. Uzaktan Eğitim	38
2.4.1. Öğretmen mesleki gelişiminde uzaktan eğitim	40
2.4.2. Çevrimiçi eğitim	42
2.4.3. Öğrenme Yönetim Sistemleri (LMS)	43
2.5. Program Geliştirme Modelleri	45

	<u>Sayfa</u>
2.5.1. Wulf ve Schave Modeli	46
3. YÖNTEM	48
3.1. Birinci Çalışmada Yöntem	49
3.1.1. Araştırma modeli	50
3.1.2. Katılımcılar	50
3.1.2.1. Gereksinim Analizinde yer alan katılımcılar	50
3.1.2.2. Komisyonunda yer alan katılımcılar	53
3.1.3. Veri toplama teknikleri ve araçları	54
3.1.3.1. Öğretmen görüşme formu	54
3.1.3.2. Problem davranış ölçeği-Öğretmen formu	57
3.1.3.3. Mesleki gelişim programı kullanıcı değerlendirme formu .	58
3.1.3.4. Uzman Paneli Değerlendirme Formu.....	59
3.1.3.5. Uzman Görüşü Formu – I.....	59
3.1.3.6. Uzman Görüşü Formu – II.....	59
3.1.4. Programın tasarlanmasına ilişkin süreçler.....	60
3.1.4.1. Problemin tanımlanması	60
3.1.4.2. Gelişme bölümü	60
3.1.4.3. Değerlendirme	61
3.1.5. Verilerin analizi	61
3.2. İkinci Çalışmada Yöntem	63
3.2.1. Araştırma modeli	64
3.2.2. Katılımcılar	64
3.2.3. Veri toplama teknikleri ve araçları	65
3.2.3.1. Problem davranış ölçeği-Öğretmen formu	66
3.2.3.2. Öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği	67
3.2.3.3. Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği	67
3.2.4. Deney süreci	68
3.2.5. Verilerin analizi	69
4. BULGULAR	72

4.1. Mesleki Gelişim Programının Tasarlanmasına İlişkin Bulgular	72
4.1.1. Öğretmenlerin geliştirilecek bir mesleki gelişim programına yönelik gereksinimlerine ilişkin bulgular	72
4.1.1.1. Öğretmenlerin sınıflarında en çok rahatsız oldukları problem davranışlara ilişkin bulgular	73
4.1.1.2. Öğretmenlerin öğrencilerin sergilediği problem davranışların ortaya çıkmasına attettikleri nedenlere ilişkin bulgular	83
4.1.1.3. Öğretmenlerin karşılaştıkları problem davranışlarla başa çıkma yollarına ilişkin bulgular	89
4.1.1.4. Öğretmenlerin problem davranışların çözümünde, ailelerden, okul idaresinden ve uzmanlardan beklentilerine ilişkin bulgular	95
4.1.1.5. Öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik bir mesleki gelişim programının içeriğine ve sunumuna yönelik beklentilerine ilişkin bulgular	99
4.1.1.6. Öğretmenlerin tasarlanacak bir mesleki gelişim programına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular.....	102
4.1.2. Programın amacı ve içeriği, öğrenme öğretmen süreçleri ve ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular.....	103
4.1.2.1. Program içeriğinin belirlenmesi	103
4.1.2.2. Pilot uygulama	104
4.1.2.3. Çevrimiçi problem davranış mesleki gelişim programı ...	105
4.1.2.4. Programın amacı ve içeriği	108
4.1.2.5. Öğrenme ve öğretme süreçleri	110
4.1.2.6. Değerlendirme	111
4.2. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	111
4.2.1. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'nı tamamlayan öğretmenlerin kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin problem davranışlarından duydukları rahatsız olma düzeyine ilişkin bulgular	111

4.2.2. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'nı tamamlayan öğretmenlerin kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin problem davranışlarına attettikleri nedenlere ilişkin bulgular	114
4.2.3. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'nı tamamlayan öğretmenlerin kaynaştırmaya devam eden öğrencinin problem davranışları ile başa çıkma yollarına ilişkin bulgular	116
4.2.4. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'nı tamamlayan öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular	118
4.2.5. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'nı tamamlayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular	121
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	124
5.2. Sonuç	124
5.3. Tartışma	124
5.4. Sınırlılıklar	137
5.5. Öneriler	138
5.5.1. Uygulamaya yönelik öneriler	138
5.5.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	138
KAYNAKÇA	140

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Yürütülen Çalışmalar.....	22
Tablo 3.1. Gereksinim Analizinde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	52
Tablo 3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	53
Tablo 3.3. Gözlemciler Arası Güvenirlilik Yüzdeleri.....	62
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	65
Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Öntest Puan Ortalamalarına Göre Varyansların Homojenliği.....	66
Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Grubu Verilerinin Normal Dağılımına İlişkin Sonuçlar	70
Tablo 4.1. Öğretmenler Tarafından Bildirilen Rahatsız Edici Davranışlar	73
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Sınıflarında Problem Davranışla Karşılaşp Karşılaşmama Durumu.....	74
Tablo 4.3. Sınıflarında Problem Davranışla Karşılaşan Öğretmenlerin Sınıflarında Sık Karşılaştıkları Problem Davranışlar.....	75
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencisinde Problem Davranışla Karşılaşp Karşılaşmama Durumu.....	77
Tablo 4.5. Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrencisinde Problem Davranışla Karşılaşan Öğretmenlerin Gözlemledikleri Problem Davranışlar.....	78
Tablo 4.6. Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrencisinde Problem Davranışla Karşılaşan Öğretmenlerin Bu Davranışlarla Karşılaşma Sıklığı.....	79
Tablo 4.7. Özel Gereksinimli Öğrencinin Bu Davranışları Sergilediği Ortamlar.....	80
Tablo 4.8. Sınıflarında Problem Davranışla Karşılaşan Öğretmenlerin Bu Davranışları Problem Davranış Olarak Tanımlama Nedenleri ...	80
Tablo 4.9. Öğretmenler Tarafından Problem Davranışlara Atfedilen Nedenler.....	84
Tablo 4.10. Sınıflarında Problem Davranışla Karşılaşmayan Öğretmenlerin Problem Davranışlarla Karşılaşmama Nedenleri.....	85
Tablo 4.11. Sınıflarında Problem Davranışla Karşılaşan Öğretmenlerin Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri	85
Tablo 4.12. Sınıflarında Kaynaştırma Eğitiminden Yararlanan Öğrencisinde Problem Davranışla Karşılaşmayan Öğretmenlerin Problem Davranışlarla Karşılaşmama Nedenleri.....	86

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.13. Sınıflarında Kaynaştırma Eğitiminden Yararlanan Öğrencisinde Problem Davranışla Karşılaşan Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencinin Problem Davranışlarının Nedenlerine İlişkin Görüşleri	87
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Problem Davranışlarla Başa Çıkma Yolları.....	90
Tablo 4.15. Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrencisinde Problem Davranışla Karşılaşan Öğretmenlerin Problem Davranışların Çözümüne İlişkin Uyguladıkları Müdahale Yöntemlerinin Etkili Olup Olmadıklarına Dair Görüşleri.....	90
Tablo 4.16. Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrencisinde Problem Davranışla Karşılaşan Öğretmenlerin Problem Davranışların Çözümüne İlişkin Uyguladıkları ve Etkili Olduğunu Düşündükleri Müdahale Yöntemleri.....	91
Tablo 4.17. Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrencisinde Problem Davranışla Karşılaşan Öğretmenlerin Problem Davranışların Çözümüne İlişkin Gerçekleştirdikleri Etkili Olmayan Uygulamalar.....	92
Tablo 4.18. Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrencisinde Problem Davranışla Karşılaşan Öğretmenlerin Problem Davranışlara İlişkin Çözüm Önerileri.....	92
Tablo 4.19. Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrencide Problem Davranışla Karşılaşan Öğretmenlerin Problem Davranışların Çözümüne İlişkin Ailelerden Destek Beklentileri	95
Tablo 4.20. Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrencide Problem Davranışla Karşılaşan Öğretmenlerin Problem Davranışların Çözümüne İlişkin Okul İdaresinden Destek Beklentileri.....	97
Tablo 4.21. Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrencisinde Problem Davranışla Karşılaşan Öğretmenlerin Problem Davranışların Çözümüne İlişkin Uzmanlardan Destek Beklentileri.....	98
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Kaynaştırma İle İlgili Bir Hizmet İçi Eğitim Programına Katılmak İsteyip İstememesi.....	100
Tablo 4.23. Kaynaştırma İle İlgili Bir Hizmet İçi Eğitim Programına Katılmak İsteyen Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri.....	101
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Kaynaştırma İle İlgili Bir Hizmet İçi Eğitim Programına Katılmak İsteyip İstememe Durumu	102
Tablo 4.25. Kaynaştırma İle İlgili Bir Hizmet İçi Eğitim Programına Katılmak İstemeyen Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılmak İstememe Nedenleri.....	102
Tablo 4.26. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'na Katılan ve Katılmayan Öğretmenlerin PD-ÖF-RED Ölçeği Ön Test ve Sontest Puanları.....	113

Tablo 4.27.	Deney Grubu Problem Davranışlardan Rahatsız Olma Dü Kalıcılık Değerleri.....	114
Tablo 4.28.	Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'na Katılan ve Katılmayan Öğretmenlerin PD-ÖF-NF Ölçeği Öntest ve Sontest Puanları ...	115
Tablo 4.29.	Deney Grubu Problem Davranışlara Atfettikleri Nedenlere İlişkin Kalıcılık Verileri.....	116
Tablo 4.30.	Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'na Katılan ve Katılmayan Öğretmenlerin PD-ÖF-BC Ölçeği Ön Test ve Sontest Puanları .	117
Tablo 4.31.	Deney Grubu Problem Davranışlarla Başa Çıkma Kullarılan Olumlu Başa Çıkma Yollarına İlişkin Kalıcılık Verileri.....	119
Tablo 4.32.	Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'na Katılan ve Katılmayan Öğretmenlerin ÖMYÖ Ölçeği Ön Testve Sontest Puanları.....	120
Tablo 4.33.	Deney Grubu Öğretmenlerin Mesleki Yatkinlık Algılarına İlişkin Kalıcılık Verileri.....	121
Tablo 4.34.	Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'na Katılan ve Katılmayan Öğretmenlerin KİGÖ Ölçeği Ön Test ve Sontest Puanları.....	122
Tablo 4.35.	Deney Grubu Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Olumlu Tutumlara Sahip Olma Kalıcılık Verileri.....	123

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Araştırma Modeli ve Wulf ve Schave Modeli Arasındaki İlişki....	48
Şekil 3.2. Meslek Gelişim Programı Tasarım Süreci.....	49
Şekil 4.1. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'nın Taşınması Gereken Nitelikler ve İçerik.....	107
Şekil 4.2. e-PDMEGEP Program İçeriği.....	109



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

e-PDMEGEP:	Çevrimiçi Problem Davranış Mesleki Gelişim Programı
KİGÖ	: Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖMYÖ	: Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği
PD-ÖF-RED	: Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Rahatsız Edici Davranışlar
PD-ÖF-NF:	Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Nedensel Faktörler
PD-ÖF-BC:	Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Başa Çıkma

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada kabul edilen varsayımlar ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Kaynaştırma genel olarak özel gereksinimli bireylerin akranları ile bir arada eğitim almaları olarak tanımlanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s.11; Sucuoğlu, 2006, s.22; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s.25). Zihin yetersizliği olan bireylerin özel bir eğitim almaları 1900’lü yılları başından itibaren sağlanmaktadır (Osgood, 2005, s. 22). Zihin yetersizliği olan bireylerin eğitim hakkının gündeme geldiği ilk yıllarda ayrıştırılmış eğitim ortamları önerilmiş ve yaygın olarak ayrı ortamlarda eğitim verilmiştir (Sucuoğlu, 2009, s.35). Ancak ayrı eğitim ortamlarında bulunmanın toplumla bütünleşme yönünde önemli bir engel olduğu gerekçesiyle zihin yetersizliği olan bireylerin akranları ile aynı eğitim ortamlarına devam etme hakkı tartışma konusu olmuştur (Sucuoğlu, 2009, s.36). Bu tartışmaların sonunda “en az kısıtlayıcı ortam” kavramı gündeme gelmiş ve kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına eğilim artmıştır (Mastropieri ve Scruggs, 2016, s. 7; Sucuoğlu, 2009, s.36). Etkili kaynaştırma uygulamaları ele alındığında kaynaştırma eğitiminin hem özel gereksinimli hem de normal gelişen çocuklar açısından olumlu sonuçları olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli çocuklar, toplumla bütünleşmeyi öğrenirken, normal gelişen çocuklar da sosyal beceri ve farklılığın kabulü alanlarında kazanım sağlamaktadır (Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019).

Türkiye’de özel eğitim hizmetleri, 8 Temmuz 2018 tarihinde MEB tarafından yayınlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile yürütülmektedir. Halen yürürlükte olan yönetmelik kapsamında kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimlerini akranları ile bir arada sürdürmeleri temeline dayanan özel eğitim uygulamaları olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018, s.7). Türk Milli Eğitimi’nin temel amaç ve ilkeleri kapsamında tanımlanan özel eğitimin temel ilkelerinden birisi de özel eğitime gereksinimi olan bireylerin akranları ile bir arada eğitim almalarına öncelik verilmesidir (MEB, 2018. s.3). Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi, özel gereksinimli bireylerin eğitim gereksinimlerinin normal eğitim hizmetleri bünyesinde karşılanabilmesine bağlıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 25).

Kaynaştırmanın başarısında rol oynayan etkenler sınıf öğretmenleri, sınıftaki yetersizliği olmayan öğrenciler, özel gereksinimli öğrenciler, okul yönetimi, sınıftaki tüm öğrencilerin aileleri, fiziksel ortam ve sağlanacak destek hizmetler olarak belirtilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 25). Kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda eğitim almaları, ileri yaşlarda bağımsız yetişkin bireyler olma açısından büyük önem taşımaktadır (Diken ve Batu, 2013, s. 5; Sucuoğlu, 2006, s. 8). Kaynaştırma uygulamaları ile hedeflenen yararların elde edilebilmesi ve bu uygulamaların belirlenen amaca ulaşabilmesi için kaynaştırma uygulamalarının ilgili mevzuat doğrultusunda gerçekleştirilmesi çok önemlidir (Varol, 2010). Ancak mevcut durum, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin akranları ile aynı ortamda eğitime devam ettiklerini, fakat gelişimleri için gerekli olan eğitim içeriğine yeterince erişemediklerini göstermektedir (Polloway, Serna, Patton ve Bailey, 2014, s. 13).

Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları desteklenmekte ve niceliksel olarak sürekli bir artış göstermektedir. Ancak kaynaştırma uygulamalarının başarılarını değerlendiren çalışmalar, mevcut uygulamaların yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Akalın, 2015; Batu, Cüre, Nar, Gövercin ve Keskin, 2018; Sucuoğlu ve Akalın, 2010; Varol, 2010; Yılmaz, 2019; Yücesoy-Özkan ve Kaya, 2013, s.127). MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından yayınlanan raporda kaynaştırma uygulamalarının yasal mevzuata uygun olarak gerçekleştiği ancak öğretmenlerin, idarecilerin ve velilerin kaynaştırma hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları görülmektedir. Raporda özel gereksinimli öğrenciler için BEP hazırlandığı, ancak BEP’lerin planlandığı şekilde uygulanmadığı da belirtilmektedir (Varol, 2010). Eğitimde Reform Girişimi (ERG, 2011) tarafından 2011 yılında yayınlanan bir diğer raporda Türkiye’de kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yasal düzenlemelerin yeterli ve kapsayıcı olduğu ancak bu düzenlemelerin denetlenmediği belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre yasal mevzuatta yer alan kaynaştırma ilkelerinin hayata geçmediği ifade edilmektedir (<https://www.egitimreformugirisimi.orgadresinden> 11.01.2020 tarihinde erişilmiştir).

Kaynaştırma yoluyla eğitim almak üzere yönlendirilen öğrencilerin, hiçbir hazırlık ve uyarlama yapılmadan sınıflara yerleştirilmesi ve sınıf öğretmenlerine destek verilmemesi kaynaştırmada görülen bu başarısızlığın nedenleri arasında görülmektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003).

Öğretmenlerle yapılan çalışmalar incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarında çok sayıda sorun yaşandığı ve destek özel eğitim hizmetlerinin hayata geçmediği anlaşılmaktadır (Batu, 2004, Cankaya ve Korkmaz, 2012; Kargın vd., 2003). Sınıf öğretmenleri destek özel eğitim hizmetleri alabildiğinde daha nitelikli bir kaynaştırma eğitimi yürütülebileceği öne sürülmektedir (Batu, 2004).

Türkiye’de kaynaştırma alanında yürütülen tezler incelendiğinde genel olarak gerçekleştirilen araştırmaların öğretmen tutumları ve kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik durum saptama araştırmaları olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterli bilgi düzeylerinin olmadığını ve destek alamadıklarını ortaya koymaktadır (Uygun, Koçbeker-Eid ve Bağcı, 2019; Yılmaz, 2019). Kaynaştırmada uygulamaları ile ilgili çalışmaların yaşanan sorunları belirlemeye yönelik olduğu ancak iyileştirmeye yönelik araştırma sayısının yeterli olmadığı ifade edilmektedir (Batu vd., 2018).

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin pek çok konuda gereksinim bildirdiği görülmektedir. Türkiye’de kaynaştırma yoluyla eğitim veren ilkökul öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin bilgi edinme, özel eğitim danışmanlığı, okul müdürlerinden ve rehberlik servisinden destek alma, ailelerle iş birliği yapma gibi konularda gereksinimleri olduğu görülmektedir.

Kaynaştırmanın başarısını etkileyen durumların başında öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi sahibi olması gelmektedir (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Kargın, vd., 2003; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Şenel, 2018). Uluslararası alanyazında da benzer bulgulara rastlanmaktadır (Flower, McKennave Haring, 2017; Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, 2012). Öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu (Berkant ve Atılgan, 2017; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Kargın vd., 2003; Savolainen vd., 2012) ve kaynaştırma yoluyla eğitim yürütmeyi “*en zayıf noktaları*” olarak belirttikleri görülmektedir. (Savolainen vd., 2012). Bu araştırmalar, kaynaştırma uygulamaları yürüten sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitimler sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunlar arasında özel gereksinimli öğrencinin davranışlarının sınıf ortamını olumsuz yönde etkilemesi yer almaktadır (Akalın, 2007; Batu vd., 2018; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Flower vd., 2017; Saraç ve Çolak, 2012, Rakap ve Kaczmarek, 2010; Sucuoğlu ve

Akalın, 2010; Yılmaz ve Batu, 2016). Akalın (2007), ders dinlememe ve ders sırasında başka şeylerle meşgul olmanın öğretmenler tarafından bildirilen davranışlar olduğunu ortaya koymuştur. Ancak öğretmenleri rahatsız eden davranışların neler olduğu, öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada ne tür bilgilere gereksinim duyduklarına ilişkin alan yazında yeterli bilgiye ulaşılamamıştır.

Kaynaştırma yoluyla yürütülen eğitimlerin başarıya ulaşmasında sınıf öğretmeni önemli bir yere sahip olduğu için (Antoinette, 2002; Sucuoğlu, 2006, s.12) öğretmene uygun destek hizmetlerin sağlanması, hem eğitimin niteliği, hem kaynaştırma sınıfındaki özel gereksinimli bireyler, hem sınıftaki diğer çocuklar, hem aileler hem de okulun genelinde kazanımlar sağlanması anlamına gelmektedir. Özel eğitim yönetmeliğinde yer alan destek özel eğitim hizmetlerinden birisi de özel eğitim gerektiren bireylerin devam ettiği okullarda görev yapan öğretmen ve personele verilecek eğitim olarak belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 1). MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından her yıl gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim ihtiyacını belirleme anketine göre kaynaştırma uygulaması ve sınıf yönetimi öğretmenler tarafından yıllara göre artan bir oranla hizmetiçi eğitim gereksinimi olarak belirtilmektedir (MEB, 2011, 2012, 2013, 2014).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi Türkiye’de son yıllarda üzerinde çokça durulan konular arasındadır. Sürekli gelişen ve değişen bir dünyada öğretmen mesleki gelişimi de önem kazanmaktadır (Helleve, 2010, s. 3; İşman, 2011, s. 5). Mesleki gelişime yönelik bir hizmet içi eğitim programının başarılı olması için, program amaçlarının programa katılacak kişilerin gereksinimlerini karşılayacak kapsamda olması gerekmektedir (Yalın, 2001).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelere dayalı çalışmalar, paket olarak hazırlanan genel konulara ilişkin eğitimlerin tercih edilmediğini göstermektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri için uzaktan eğitimden faydalanmak istedikleri, bununla birlikte öğretmenlerin MEB tarafından hazırlanan uzaktan hizmetiçi eğitim programlarını gereksinimlerine uygun bulmadıkları görülmektedir (Özavcı ve Çelikten, 2017). Öğretmenlere verilecek eğitim içeriğinin öğretmen gereksinimlerine dayalı olması gerektiği belirtilmektedir (Gültekin, Çubukçu ve Dal, 2010). Gerek bilim ve teknolojiadaki gelişmeler gerekse eğitim sisteminin yapısı ve işleyişindeki değişimler, öğretmen gereksinimlerinin de sürekli değişmesine yol açmaktadır. Bu nedenden ötürü hizmet içi eğitim programları hazırlanırken öğretmen

gereksinimleri güncel olarak belirlenmeli ve eğitim programları bu gereksinimleri karşılayacak şekilde tasarlanmalıdır (Gültekin vd., 2010). Gereksinim belirlemede kullanılan pek çok yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan demokratik yaklaşım, eğitimden yararlanacak kullanıcıların isteklerine göre içerik hazırlanmasına olanak sağlamaktadır (Usta, 2016, s. 37).

Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik hizmet içi eğitimler hazırlanırken sistematik bir yol izlenerek program oluşturulması, hizmet içi eğitim programlarının başarılı olmasında önemli bir etken olarak görülmektedir (Bümen vd.,2012). Bir hizmet içi eğitim programı tasarım sürecinde hedef kitlenin gereksinimleri belirlenmeli, bu gereksinimler doğrultusunda program hazırlanmalı ve programların hazırlanmasında nitelikli uzmanlar yer almalıdır (Ersoy, 1996). Öğretmen gereksinimleri değerlendirildiğinde, mesleki gelişim programlarına katılımı ilgili en önemli sınırlılığın eğitim saatlerinin ders saatlerine uygun düzenlenmemesi olduğu görülmektedir. Öğretmenler, mesleki gelişim programlarına katılmak için bir başka alana gitmeyi olumsuzluk olarak bildirmekte ve çalıştıkları okullarda eğitim almak istemektedir (Bümen vd.,2012; Seferoğlu, 2004).

Hizmet içi eğitim olarak da bilinen mesleki gelişim programlarının yürütülmesinde farklı uygulamalara yer verilebilmektedir. Bunlardan biri de öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla eğitim almalarıdır. Uzaktan eğitim, özellikle yetişkinlerin mesleki gelişiminde sıklıkla kullanılan bir yoldur (İşman, 2011, s. 23). Mesleki gelişimde uzaktan eğitimin tercih edilmesi, kaynakların etkili kullanılması, zaman ve paradan tasarruf, kaynaklara eşit erişim olanağı sağlayarak eğitimde fırsat eşitliği sağlaması nedeniyle yaygınlaşmıştır (Uşun, 2006, s. 12). Uzaktan eğitim pek çok yolla yapılabilir. Programda amaçlanan hedeflere göre bu yollardan biri seçilebilir. Uzaktan eğitimi gerçekleştirme yollarından biri olan çevrimiçi eğitim yoluyla tasarlanan mesleki gelişim programlarının etkili sonuçları olduğu görülmektedir (Seferoğlu, 2004). Şahin ve Tekdal (2005), uluslararası alanyazında 1994-2004 yılları arasında internet tabanlı uzaktan eğitim ile yüz yüze yürütülen eğitimlerin etkililiğini karşılaştırdıkları çalışmalarında internet tabanlı eğitimin daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte Türkiye’de internet tabanlı uzaktan eğitim alanında üretilen içeriklerin yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Al ve Madran, 2004).

Hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin rahatsızlık bildirdiği durumlar arasında bazı konulara çok az zaman ayrılırken bazı konulara gereğinden fazla zaman

ayrılması yer almaktadır (Yalın, 2001). Çevrimiçi öğrenmede ise kullanıcıların eğitim zamanı ve süresini kendileri planlamaktadır (İşman, 2011). Çevrimiçi öğrenme platformlarının sağladığı bir başka fayda kullanıcıların öğretimde geçirdikleri süreyi kendi gereksinimlerine göre planlamalarına olanak sağlamasıdır. Çevrimiçi öğrenmede kullanıcılar ve eğitimci arasında etkileşim kurmayı sağlayan platformlara yer verilmektedir (Uşun, 2006, s. 32).

Çevrimiçi eğitim programlarının sağladığı bir başka avantaj da kullanıcıların öğretim materyallerine sınırsız erişim sağlayabilmeleridir. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin, yeterli eğitim materyali verilmemesini sorun olarak bildirdiği görülmektedir (Ersoy, 1996). Alanyazında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde kullanıcılara yönelik pratik öğretim materyalleri sağlanması önerilmektedir (O’Sullivan, 2000).

Sonuç olarak araştırmalar kaynaştırma uygulamaları sırasında pek çok sorun yaşandığını ve bu sorunların içinde problem davranışlarla başa çıkma konusunun ön plana çıktığını göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrenci davranışlarına müdahale etme konusunda daha fazla bilgiye sahip olduklarında daha fazla olumlu başa çıkma yolları kullandıkları ifade edilmektedir (Briere, Simonsen, Sugaive Myers, 2015). Kaynaştırma yoluyla eğitim veren sınıf öğretmenleri, destek gereksinimleri arasında hizmet içi eğitim almayı belirtmektedir. MEB tarafından pek çok uzaktan eğitimle hizmet içi eğitim uygulaması bulunmakla birlikte problem davranışlarla başa çıkmada işleve dayalı müdahale yollarının yer aldığı, görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilmiş bir eğitim programına rastlanmamıştır. Bu nedenlerle kaynaştırmada problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik öğretmen gereksinimlerine dayalı bir program tasarlanması ve etkililiğin değerlendirilmesi yönünde bir araştırma desenlenmesine gereksinim duyulmuştur.

1.2. Amaç

Bu araştırmada sınıfında hafif düzey zihin yetersizliğine sahip öğrencilerle kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlere yönelik çevrimiçi ortamda uygulanacak bir mesleki gelişim programı tasarlanması ve öğretmen görüşlerine göre etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma iki çalışmadan oluşacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışmanın amacı problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik bir mesleki gelişim programı tasarlanmasıdır. İkinci çalışmanın amacı ise

tasarlanan mesleki gelişim programının etkililiğinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Zihin yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarının azaltılmasına yönelik tasarlanan öğretmen mesleki gelişim programı nasıl olmalıdır?
 - 1.1. Zihin yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarına ilişkin öğretmen gereksinimleri nelerdir?
 - 1.1.1. Öğretmenlerin sınıflarında en çok rahatsızlık duydukları problem davranışlar nelerdir?
 - 1.1.2. Öğretmenlerin problem davranışlara atfettikleri nedenler nelerdir?
 - 1.1.3. Öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada kullandıkları başa çıkma yolları nelerdir?
 - 1.1.4. Öğretmenlerin problem davranışların çözümünde uzmanlardan, okul idaresinden ve ailelerden beklediği destekler nelerdir?
 - 1.1.5. Öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik bir mesleki gelişim programının içeriğine ve sunumuna yönelik beklentileri nelerdir?
 - 1.1.6. Öğretmenlerin tasarlanacak bir mesleki gelişim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 1.2. Programın amacı ve içeriği, öğrenme öğretmen süreçleri ve ölçme değerlendirme araçları nelerdir?
2. Çevrimiçi mesleki gelişim programı, kaynaştırma eğitiminden yararlanan hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerinin problem davranışları ile başa çıkmada öğretmen görüşlerine göre etkili midir?
 - 2.1. Çevrimiçi mesleki gelişim programı, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminden yararlanan hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarından duydukları rahatsız olma düzeyini azaltmada etkili midir?
 - 2.2. Çevrimiçi mesleki gelişim programı, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminden yararlanan hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin

problem davranışlarına atfettikleri nedenlerin çeşitliliğini azaltmada etkili midir?

2.3. Çevrimiçi mesleki gelişim programı, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminden yararlanan hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışları ile başa çıkmada kullandığı olumlu başa çıkma yollarını arttırmada etkili midir?

2.4. Çevrimiçi mesleki gelişim programı sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki yetkinliklerine ilişkin görüşleri üzerinde bir farklılığa yol açmakta mıdır?

2.5. Çevrimiçi mesleki gelişim programı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında bir farklılığa yol açmakta mıdır?

1.3. Önem

Araştırmalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin davranış problemleri ile başa çıkmada desteğe gereksinim duydukları görülmektedir. Bu araştırma kapsamında öğretmen gereksinimleri ve mevcut kaynaklar göz önünde bulundurularak öğretmenlere yönelik problem davranışlarla başa çıkma konusunda bir hizmet içi eğitim programı tasarlanmıştır. Kaynaştırma yoluyla eğitimden yararlanan öğrencilerin ders sırasında sergilediği problem davranışlar öğretmenler tarafından kaynaştırmada yaşanan sorunlar içerisinde görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları sırasında problem davranışlarla ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin program geliştirmeye temel olacak düzeyde yeterli bilgiye ulaşamamıştır. Bu nedenle program geliştirme aşamasında öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada gereksinim duydukları konular da ortaya konmuştur.

Bu çalışmada demokratik yaklaşım kullanılarak öğretmen gereksinimleri belirlenmiş ve mesleki gelişim programının tasarım süreci öğretmen gereksinimlerine göre oluşturulmuştur. Bu bağlamda hem programda yer alacak konular, hem de programın tasarımı ve sunumu programın son kullanıcısı olan kaynaştırma yoluyla eğitim veren ilköğretim öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlere uygulanan eğitim programı çevrimiçi bir platformda tasarlanmıştır. Araştırma ile geliştirilen bu eğitim içeriğinin yaygınlaşması bir uzmanın varlığını gerektirmediğinden ve ortamdan bağımsız olması nedeniyle düşük maliyetlidir.

Ayrıca bu araştırmanın öğretmenlere kaynaştırma uygulamalarında sağlanan desteklerden problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik eğitim verme alanyazınına katkı getireceği umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Öğretmenlerin ölçekleri içtenlikle cevapladıkları ve sınıflarındaki hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin davranışlarına ilişkin bildirimlerinin öğrenci davranışını doğru şekilde yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, araştırmaya dahil edilen okullar ve bu okullarda görev yapan araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerle sınırlıdır. Bu bağlamda araştırma Bursa ili, Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım ve Mudanya ilçelerinden kaynaştırma yoluyla eğitim sağlayan okullar arasından seçilen okullar ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma, birinci çalışmada 200 ilkokul öğretmeni ve ikinci çalışmada 60 ilkokul öğretmeni ile sınırlıdır. Bu araştırma kaynaştırma uygulaması yürütülen sınıflarda öğretmenlerin desteğe gereksinim duyduğu alanlardan problem davranışlarla başa çıkmaya yollarından işleve dayalı müdahale yolları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kaynaştırma uygulamaları: Bu çalışmada kaynaştırma uygulamaları özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulaması olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018, s.7).

Çevrimiçi eğitim: Bu çalışmada çevrimiçi eğitim, öğrenme yönetim sistemi üzerinden tek yönlü uygulanan eğitim olarak tanımlanmıştır (İşman, 2011, s.78).

Çevrimiçi Problem Davranış Mesleki Gelişim Programı: Bu çalışmada çevrimiçi mesleki gelişim programı, öğrenme yönetim sistem paneli üzerinden uygulanan problem davranışlarla başa çıkmada işleve dayalı müdahale yollarının sınıf ortamında uygulanmasına yönelik bilgilerin aktarıldığı program olarak tanımlanmıştır.

2. ALANYAZIN

2.1. Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri

Zihin yetersizliği kavramı, tarihin ilk çağlarından itibaren tanımlanmaya çalışılmış ve günümüze kadar bu tanımlar pek çok değişiklik geçirmiştir (Beirne-Smith, Patton ve Kim2006; Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig, Reeve vd.,2002; Osgood, 2005, s. 28; Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley, Buntinx, Coulter, Craig ve Shogren, 2010). Günümüzde yaygın olarak kabul edilen tanımlar Amerikan Psikologlar Birliği (APA),Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve Amerikan Zihin Yetersizlikleri Derneği (AAIDD) tarafından ortaya konan tanımlardır.

DSM-V (2013, 15)'e göre zihin yetersizliği durumu, “klinik değerlendirme ve zeka ölçümü ile doğrulanan zihinsel işlevlerde yetersiz olma ve uyumsal becerilerdetoplumsal katılım ve bağımsız günlük yaşam becerilerinde kısıtlı olmanınıyana sıra bu özelliklerin “gelişimsel evre sırasında başlaması” ile tanımlanmaktadır.Zihin yetersizliğin tanımı, bireylerin kavramsal alan, toplumsal alan ve uygulamalı alanlarındaki işlevde bulunma düzeyleri ile birlikte yer almaktadır (DSM-V, 2013, s. 17-20).Zihin yetersizliği hafif, orta, ağır ve çok ağır derecede yetersizlik olarak derecelendirmiş ve her bir düzeye göre kavramsal, toplumsal ve uygulamalı alanlarda işlevde bulunma düzeyi tanımlanmıştır (Tassé, Luckasson ve Nygren, 2013, s. 43). Ayrıca zihin yetersizliği, zeka puanı ve uyumsal becerilerin yanı sıra bireyin gereksinim duyduğu desteğin sınırlı, aralıklı veya sürekli olması ile de tanımlanmaktadır (Schalock vd., 2010, s. 54).

AAIDD tarafından ortaya konan güncel tanıma göre zihin yetersizliği “zeka bölümü puanının 70’in altında olması ve uyumsal beceriler olarak tanımlanan kavramsal, sosyal ve günlük yaşam beceri alanlarında sınırlılık olması ve bu özelliklerin 18 yaşından önce ortaya çıkması” ile tanımlanmaktadır(<https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition> adresinden 12.01.2020 tarihinde erişilmiştir).Standart ölçü araçları ile elde edilen puanlarda, uyumsal davranışların kavramsal, sosyal ve işlevsel beceri alanlarının bir ya da birden fazla puan türünde ya da toplam puan türünde normal ortalamanın iki standart sapma altında olma durumu olarak ifade edilmektedir.

Zihin yetersizliğinin sınıflandırılmasında bireylerin işlevde bulunma düzeyi ve desteğe gereksinim duyma düzeyleri belirleyici olmaktadır (Luckasson vd., 2002; s. 32; Schalock vd., 2012, s. 52). Zihin yetersizliğinin derecelendirmesinde ise gereksinim duyulan desteğin süresi, sıklığı, destek için gerekli ortam ve gereksinim duyulan destek

için gerekli kaynaklar belirleyici olmaktadır (Schalock vd., 2010, s. 54). Bu tanım ele alındığında zihin yetersizliği olan bireylerin zihinsel işlevlerde ve uyum becerilerinde desteğe gereksinim duydukları ortaya çıkmaktadır. Bu durum zihin yetersizliği olan bireylerin özel bir eğitim almaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Tarihsel gelişime bakıldığında zihin yetersizliği olan bireylere orta çağda dini merkezlerin bünyesinde bakım hizmeti verildiği (Beirne-Smith vd., 2006; Sucuoğlu, 2009, s.20); eğitim sağlanmasına ilişkin ilk girişimlerin 16. yüzyılda bireysel çabalar olarak ortaya çıktığı (Sucuoğlu, 2009, s.22) görülmektedir. 19. yüzyılda zihin yetersizliği olan bireylere eğitim sağlama girişimleri artmakla birlikte kurumsal bir yapının oluşmadığı belirtilmektedir (Sucuoğlu, 2009, s.24).

1922 yılında Ayrıcalıklı Çocuklar Konseyi (Council of Exceptional Children – CEC) kurulması ile özel eğitim bir meslek alanı olarak kabul görmüştür (Beirne-Smith vd., 2006). 1935 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde çıkan “Sosyal Güvenlik Kanunu”, engelli bireyleri de kapsayacak şekilde eğitim hakkı için yasal zemin oluşturmuştur (Beirne-Smith vd., 2006). Ancak bu dönemde uygulamalar zihin yetersizliği olan bireylerin kendileri gibi yetersizliğe sahip diğer bireylerle birlikte ayrıştırılmış eğitim ortamlarında eğitim verilmesi şeklinde olmuştur (Sucuoğlu, 2009, s.35). 1950’lerin başından itibaren özel eğitim hizmetleri yaygınlaşmış ve daha fazla sayıda birey eğitim hakkından yararlanmıştır ancak ayrıştırılmış programların uygulanması devam etmiştir (Sucuoğlu, 2009, s.35). ABD’de 1950-60 yıllarını kapsayan dönemde özel eğitim hizmetleri önemli tartışma konuları arasında yer almıştır. Zihin yetersizliği olan bireyleri konu alan araştırmalara sağlanan destek fonları ile araştırma sayısı artmıştır. Bu durum araştırmalarda çalışacak eğitimli kişilerin sayısının artmasını sağlamıştır. Zihin yetersizliği bireylere yönelik eğitim yöntemleri gündeme gelmiş ve bütün bu çalışmalar zihin yetersizliği olan bireylerin eğitim haklarına ilişkin yasal düzenlemelere zemin hazırlamıştır (Beirne-Smith vd., 2006).

Bu dönemde ortaya çıkan en önemli tartışma konusu, yetersizlikten daha az etkilenen bireylerin normal öğrencilerin devam ettiği devlet okullarına kabul edilmeleri yönündedir (Sucuoğlu, 2009, s.36). Zihin yetersizliği olan bireylerin ayrıştırılmış ortamlarda eğitim almasını destekleyenler, bu bireylerin normal devlet okullarında gereksinimleri olan eğitim hizmetini alamayacağını savunmuşlardır (Sucuoğlu, 2009, s.36). Birlikte eğitimi destekleyenler hafif düzeyde zihin yetersizliği olan çocukların normal sınıflarda eğitim gereksinimlerinin karşılanabileceğini, bu bireylerin normal

sınıflara devam etmesinin hem özel gereksinimli birey hem de toplum açısından önemli kazanımları olacağını savunmuşlardır (Sucuoğlu, 2009, s.36). Bu tartışmalarla birlikte okul sonrası kurumların açılması ve zihin yetersizliği olan bireylerin ek destekler alması konusu gündeme gelmiştir (Sucuoğlu, 2009, s.36).

ABD’de 1974 yılında çıkan “Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Kanunu” ile “en az sınırlayıcı ortam” kavramı yasal bir hak olarak ortaya konmuştur. Bu yasa, zihin yetersizliği olan bireylerin eğitim haklarını ulusal düzeyde resmi olarak koruması açısından önemli bir dönüm noktasıdır (Sucuoğlu, 2009, s.20). Yasa ile zihin yetersizliği olan bireylerin, özelliklerine uygun, bireysel eğitim planlarına dayalı, kendisi için en az kısıtlayıcı ortamda ve ücretsiz eğitim almaları yasal güvence altına alınmıştır (Beirne-Smith vd., 2006).Ancak eğitim hizmetlerinin yaygınlaşması ve özel eğitim alanında uzman personellerle bireye uygun eğitim hizmeti verilmesi hemen gerçekleşmemiştir (Sucuoğlu, 2009, s.39). Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Kanunu pek çok ülkeyi etkilemiştir. Bu kanun ile ortaya konan ilkeler evrensel kabul edilmekle birlikte her ülke kendi koşulları doğrultusunda özel eğitimi düzenleyen yasa ve yönetmelikler hazırlamışlardır. Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Kanunu, özel eğitim ilkeleri ve sunulacak hizmetler açısından pek çok ülkeyi de etkilemesi nedeniyle önemlidir (Sucuoğlu, 2009, s. 214).

ABD’de 1994 ve 2004 yıllarında özel gereksinimli bireylerle ilgili kanunlar gözden geçirilmiş ve 2004 yılında, 2015 yılına kadar yürürlükte kalacak Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Yasası (IDEA) yayınlanmıştır. IDEA ile engellilerin eğitimine ilişkin ortaya konan ilkelere bakıldığında ilk sırada her birey için ücretsiz ve uygun eğitim ilkesinin yer aldığı görülmektedir (Sucuoğlu, 2009, s.215). Bu ilke ile yetersizlikten etkilenmiş bireylerin kendilerine uygun hizmetleri ücretsiz olarak alabilmeleri gündeme gelmiştir. Uygun hizmetler tanımı özel eğitim hizmetleri ve ilgili hizmetleri kapsamaktadır. İlgili hizmetler, okullar bireyin gereksinim duyacağı destekleri karşılayamadığında başvurulacak hizmetler olarak tanımlanmıştır. Uygun değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programları, en az sınırlayıcı ortam, karar verme sürecinde aile katılımı ve ailelerin yasal hakları bu yasa ile tanımlanan diğer ilkelerdir (Sucuoğlu, 2009, s.216). Bu ilkelere en az sınırlayıcı ortam, özel eğitimin en temel özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Bryant, Smith ve Bryant, 2008’den akt. Diken ve Batu, 2013, s. 6) ve özel gereksinimli bireylerin mümkün olabildiği kadar akranları ile aynı ortamda bulunmalarını ifade etmektedir (Batu ve

Kırcaali-İftar, 2010, s.7; Diken ve Batu, 2013, s.6; Sucuoğlu, 2009, s.216).Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin, mümkün olabildiği kadar genel eğitim sınıflarında yer alması esasına dayalı olarak, özel sınıf ve okullara yerleştirmede bireyin genel eğitim sınıfına devam edemeyecek derecede yetersizlikten etkilenmiş olması şartı aranmaktadır (Douvanis veHulsey, 2002, s. 2).

2015 yılında mevcut uygulamalar ve gereksinimler doğrultusunda yeni bir eğitim yasasına gerek duyulmuş ve “Her Çocuk Başarabilir (Every Student Succeed Act-ESSA)” yasası çıkarılmıştır. Bu yasa, eğitim sistemi içerisindeki tüm bireyleri kapsamaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitim hakları, genel eğitim yasası ile koruma altına alınmıştır. Yasada, önceki yasalardan farklı olarak öne çıkan iki önemli nokta bulunmaktadır. Bunlardan ilki özel eğitim gerektiren bireylere verilecek eğitimde kanıt temelli yöntemlerin kullanılması gerektiğidir(ESSA, 2015,s. 25) Önemli gelişmelerden bir diğeri de bütünleştirmeye yapılan vurgudur (ESSA, 2015, s. 55).

Türkiye’de özel eğitim hizmetleri 1997’de yürürlüğe giren 573 sayılı kanun hükmünde kararnameye dayalı olarak planlanmaktadır. Özel eğitim hizmetlerinin uygulanmasına ilişkin uygulama esasları 573 sayılı kanun hükmünde kararnameye dayalı hazırlanan yönetmeliklerle belirlenmektedir. Bu amaçla 2000 yılında ve 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayınlanmıştır.Özel gereksinimli bireylerin eğitimini düzenleyen 2006 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin, evrensel olarak kabul edilen ilkelerle tamamen örtüştüğü görülmektedir (Sucuoğlu, 2009, s.217; MEB, 2006, s.3). Özel gereksinimli bireylerin akranları ile aynı ortamda eğitim almaları bu yönetmelikle koruma altına alınmıştır. Kaynaştırma eğitimi olarak tanımlanan bu eğitim modeline ilişkin yönetmelikte ayrı bir bölüm yer almakta ve kaynaştırma eğitimi için sağlanan destekler tanımlanmaktadır (MEB, 2006, s.9, s.12). Daha sonra 2010, 2013 ve 2014 yıllarında yönetmelikte bir takım değişiklikler yapılarak uygulanmaya devam edilmiştir. Güncellemelerde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği gözden geçirilerek 2018 yılında yeni bir yönetmelik yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikte özel eğitim gereksinimi olan bireylerin Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu’na bağlı olarak eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürebilecekleri belirtilmektedir (5. Bölüm, Madde, 22, 1). Uygulama esaslarına bakıldığında, tam zamanlı kaynaştırma kapsamında özel gereksinimli bireylerin akranları ile aynı sınıfta eğitime devam etmeleri,

bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) doğrultusunda eğitim almaları ve değerlendirmelerin BEP'e dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiği görülmektedir.

2.2. Kaynaştırma

Özel eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında anlayış ve uygulama açısından çeşitli aşamalardan geçtiği söylenebilir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamları da bu değişimlere paralel olarak farklı biçimlerde değerlendirilmiştir. Özel gereksinimli bireylerin eğitime ilişkin ilk girişimlerin ayrıştırılmış ortamlarda yatılı veya gündüzlü özel eğitim okullarında gerçekleştiği görülürken günümüzde kaynaştırma eğitime yönelme olduğu görülmektedir (Douvanis ve Hulsey, 2002, s. 5).

Kaynaştırma terimi farklı disiplinlerde farklı kavramları karşılamak amacıyla kullanılmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s.11). Eğitsel alanda bu terimin karşılığı en genel haliyle özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini uygun öğretimsel desteklerle akranlarının devam ettiği sınıflarda sürdürmesi olarak tanımlanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s.11; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s.25). Özel eğitim içinde yapılan kaynaştırma tanımları incelendiğinde ortak vurguların özel gereksinimli bireylerin akranları ile aynı sınıfta eğitim görmesi, öğretimsel uyarlamalara yer verilmesi ve uygun desteklerin sağlanması olduğu görülmektedir (Batu, 2015, s. 27; Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 11; Kargın, 2004; Kırcaali-İftar, 1992, s.45, MEB, 2018, s.7).

Zihin yetersizliği olan bireylerin akranları ile aynı ortamda eğitim almaları, kaynaştırma uygulamaları ile başlamıştır. Günümüzde ise bütünleştirme kavramı tartışılmaktadır. Pandit (2017), bütünleştirmenin yeni bir kavram olmadığını tarihsel süreç içerisinde kaynaştırma, entegrasyon, normalleşme, en az kısıtlayıcı ortam, dahil etme gibi pek çok kavramla tanımlandığını ifade etmektedir. Mastropieri ve Scruggs (2016, s. 7), kavramlar arasındaki farkı eski ve yeni anlamıyla kaynaştırma olarak tanımlamıştır. Bu görüşe göre eski anlamda kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin genel sınıf ortamlarına yerleştirilmesidir. Yeni anlamda kaynaştırma ise özel gereksinimli bireylerin genel sınıf ortamlarına yerleştirilmelerinin yanı sıra destek hizmetlerin sağlanması olarak ifade edilmektedir. Özel gereksinimli çocuklara karşı toplumsal bakış açısı bu bireyleri reddetme ve izolasyon şeklinde başlamış daha sonra toplumun aktif bir üyesi olarak kabul etmeye dönüşmüştür (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017, s. 33). Bu kavramlar arasında özellikle bütünleştirme ve tam bütünleştirme, özel gereksinimli bireylerin yetersizlikten etkilenme derecesi ne olursa

olsun uygun destekler sağlanarak genel sınıf ortamlarında eğitim hedeflerine ulaşmasını amaçladığı için öne çıkmaktadır (Pandit, 2017). Okullar, toplumdaki en önemli sosyal kuruluşlar olarak tanımlanarak (Kirk vd., 2017, s. 41) ve özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesinde önemli bir yere sahip olarak görülmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde, 2010 yılında okul öncesi dönemden 12. Sınıfa kadar okula devam eden tüm öğrencileri kapsayacak şekilde Ortak Ana Müfredat Eyalet Standartları (Common Core State Standarts / CCSS) geliştirilmiştir. Bu standartlar, öğrencilerden beklenen bilgi ve becerileri belirtmektedir (McNulty ve Gloeckler, 2011). Özel gereksinimli öğrencileri de kapsayan CCSS bağlamında okulların özel gereksinimli çocukların belirlenmesi, her bir çocuk için gereksinimlerin belirlenmesi, bu gereksinimlerin karşılanmasına yönelik özel programların uygulanması, değerlendirme süreçleri ve toplumsal hayata geçişin sağlanması görevleri olduğu belirtilmektedir (Kirk vd., 2017, s. 41). Okulların bu görevleri yerine getirebilmesi için gerekli tanımlanan beş unsurdan biri de bütünleştirmenin sağlanmasıdır. Buna göre özel gereksinimli öğrenciler için sağlanan öğretim yöntemlerinin genel eğitim sınıflarında kullanılması önerilmektedir (McNulty ve Gloeckler, 2011). Okullar için tanımlanan bu görevlerin hayata geçmesinde öğretmenlerin eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi olarak tanımlanan “hesap verme zorunluluğu” ile özel gereksinimli bireylerin gelişim göstermeleri amaçlanmıştır. Böylece özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayata katılımı okulların sorumluluğu olarak tanımlanmıştır (Kirk vd., 2017, s. 42).

Kaynaştırma hareketi, bir insan hakkı olarak toplumdaki bütün bireylerin eğitimden yararlanma hakkı olduğu gerekçesiyle başlamıştır (Pandit, 2017). Gelişmiş ülkelerde ortaya çıkan eğitim yasaları ve toplumsal bakış açısında görülen değişimlerle birlikte bütünleştirme ve tam bütünleştirmeye eğilimler artmıştır. Bütünleştirme ve tam bütünleştirme, daha geniş bir aralıkta yetersizlikten etkilenmiş bireyleri kapsayan bir kavram olarak görülmektedir. Tam bütünleştirme, yetersizlik türünden ve derecesinden bağımsız olarak bireylerin akranları ile birlikte eğitimlerine devam etmeleri olarak tanımlanmaktadır (Konza, 2008, s. 39).

Kaynaştırma, toplumlar tarafından bir anda kabul görmemiş, çeşitli aşamalardan geçmiştir. Kaynaştırmanın gelişimi, her ülkede farklı bir tarihsel süreçle açıklandığından izleyen bölümde önce Dünya’da kaynaştırmanın gelişimini etkileyen önemli olaylara yer verilmiş daha sonra Türkiye’de kaynaştırmanın gelişimi açıklanmıştır.

2.2.1. Dünya’da ve Türkiye’de kaynaştırmanın gelişimi

Özel gereksinimli bireylerin toplumda var olmaları insanlık tarihi boyunca savunulması gereken bir konu olmuştur (Osgood, 2005, s. 21; Sucuoğlu, 2009, s. 16). İnsanlık tarihine bakıldığında ortalama toplum normlarından farklılaşan insanların öncelikle kabul görme ve yaşama hakkı elde etmeleri gerekmiştir (Sucuoğlu, 2009, s.21). Yetersizliğe sahip bireylerin aileleri başta olmak üzere, çeşitli sivil toplum örgütleri, dernekler ve gönüllülerin çabaları karşılık bulmuş, öncelikle toplumsal tutumlarda iyileşmeler gözlenmiş daha sonra özel gereksinimli bireylerin hakları gündeme gelmiştir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkı da bu süreçte ortaya çıkan tartışma konularından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Akçamete, 2010, s. 62). Geçmişten günümüze geline süreçte, artık her bireyin dil, din, ırk, cinsiyet veya yetersizlikten etkilenme durumu göz önünde bulundurulmaksızın eğitim hakkına sahip olduğu herkesçe kabul edilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 36, s.37). Ancak yetersizlikten etkilenmiş bireylerin hangi ortamda eğitim alacakları hala bir tartışma konusudur.

Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel gelişimi incelendiğinde Amerika ve İngiltere’de ortaya çıkan gelişmeler dikkate alınmaktadır. On sekizinci yüzyılın ortalarında ABD’de sekiz milyon civarı engelli çocuk bulunduğu ve bu çocukların yarısının eğitim servislerine ulaşamadığı ifade edilmektedir. Bu dönemde çocukların değerlendirilmesinde ve eğitim süreçlerine karar verilmesinde ailelere söz hakkı tanınmadığı ve okullara yerleştirilen çocukların, okullarda gerçekleştirilen her türlü eğitim olanağından dışlandığı da vurgulanmaktadır (Douvani ve Hulsey, 2002, s. 2).

Özel eğitimle ilgili tartışmaların başladığı 1950’li yıllarda yetersizlikten etkilenmiş bireylerin ayrıştırılmış ortamlarda yaşamlarına devam etmeleri gerektiğinin yaygın olarak kabul görmüş bir düşünce olarak benimsendiği görülmektedir (Osgood, 2005, s. 17). Bu ortamlarda sağlanan hizmetler belirli bir eğitim içeriğinden yoksun bakım hizmetleri olarak görülmektedir (Sucuoğlu, 2009, s. 22). 1950’li yılların başında medikal görüşün ağırlıklı olarak kabul edildiği söylenebilir (Özgökçeler ve Alper, 2010). 1950’li yıllarda ilk kez İskandinav ülkelerinde ortaya çıkan “normalleşme hareketleri” ile birlikte yetersizlikten etkilenmiş bireylerin akranları ile aynı ortamda eğitim almaları fikri oluşmaya başlamıştır (Kargın, 2004). Özellikle 1960’lı yıllarda yetersizlikten etkilenmiş bireylerin ayrıştırılmış ortamlarda eğitim almalarına yönelik eleştiriler ve o dönemde açılan dava sonuçları ile kaynaştırma uygulamaları

yaygınlaşmıştır (Kargın, 2004). 1970'lerin başından itibaren pek çok ülke kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin yasal düzenlemelere yönelmiştir. 1960'lı yıllarda eğitsel görüşün ortaya çıkışıyla birlikte (Özgökçeler ve Alper, 2010) yetersizlikten etkilenmiş bireylere karşı tutumların da değiştiği görülmektedir. Bu dönemde ortaya çıkan sivil toplum örgütleri ve ailelerin dernekleşerek seslerini duyurmalarının yanı sıra teknolojiye paralel olarak sayısı artan bilimsel çalışmalar, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitim alması gerektiğine ilişkin öneriler sunmaktadır (Osgood, 2005, s. 22; Özgökçeler ve Alper, 2010; Sucuoğlu, 2009, s. 24). Ancak bu dönemde sağlanan eğitim hizmetleri yine ayrıştırılmış ortamlara vurgu yapmaktadır (Sucuoğlu, 2009, s.25, s.35).

1971'de İtalya, 1974'te İngiltere, 1975'te ABD ve Fransa, 1976'da Norveç kaynaştırma eğitimi yasal olarak benimsemiştir (OECD, 1995'ten akt. Kargın, 2004). İngiltere'de 1993 yılında yürürlüğe giren Eğitim Yasası ile yetersizlikten etkilenmiş olan bireylerin eğitim gereksinimlerinin mümkün olduğunca kaynaştırma ile sağlanması gerektiği belirtilmiştir. (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s.15; Diken ve Batu, 2013, s.10).

Amerika'da ilk olarak 1974 yılında düzenlenen ve 1975 yılında yürürlüğe giren P.L. 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Kanunu'nda en az kısıtlayıcı eğitim ortamı tanımlanmıştır. Bu yasa ile yerel yönetimler 3-21 yaş aralığında bulunan yetersizlikten etkilenmiş tüm bireylerin uygun ortamda ve ücretsiz eğitim almalarından sorumlu tutulmuşlardır (Diken ve Batu, 2013, s.9). Bu yasada yetersizlikten etkilenmiş çocukların akranları ile aynı ortamda eğitim almaları temel prensip olarak benimsenmiştir. Bununla birlikte P.L. 94-142 ile "en az sınırlayıcı ortam" tanımlanmamıştır ve "kaynaştırma" ifadesi de kullanılmamıştır (Douvaniş ve Hulsey, 2002, s. 2).

Bir arada eğitim verme kararı başta büyük endişelerle karşılanırsa da 1980'li yılların başından itibaren yaygın olarak kabul görmüştür (Sucuoğlu, 2009, s. 38). IDEA (Individuals with Disabilities Act-IDEA) ile birlikte yetersizlikten etkilenmiş bireylerin mümkün olan en yüksek oranda normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları yasal güvence altına alınmıştır. IDEA'nın iki temel dayanağı olduğu ifade edilmektedir. Tüm Engelliler için Eğitim Kanunu (1975), Engelli Bireylerin Eğitim Yasası/ IDEA (1994) için öncü olmuştur. IDEA'nın ikinci sıradaki dayanağı ise mahkeme kararları olmuştur. Çok sayıda mahkeme kararı ile "en az sınırlayıcı ortam"ın tanımının da yapıldığı belirtilmektedir (Douvaniş ve Hulsey, 2002, s.2).

IDEA’da ifade edilen en az kısıtlayıcı ortam, yetersizlikten etkilenmiş çocukların olabildiğince normal gelişen akranları ile bir arada eğitim almalarını gerektirmektedir (Douvanis ve Hulsey, 2002, s. 3). Ayrıca IDEA’da tanımlanan en az kısıtlayıcı ortam kavramı, yetersizlikten etkilenmiş çocukların kaynaştırma ortamlarında eğitim gereksinimlerinin maksimum düzeyde karşılanmasını da zorunlu kılmaktadır. Bu durum, alınan mahkeme kararları ile birlikte kaynaştırma için eğitim uyarlamalarını da beraberinde getirmiştir (Douvanis ve Hulsey, 2002, s. 3-5).

Türkiye’deki tarihsel gelişime bakıldığında ise yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitimine yönelik çalışmaların 1950’li yıllarda başladığı söylenebilir (Orhan ve Genç, 2015, s. 122; Sucuoğlu, 2009, s.41). Kaynaştırma uygulamalarına kavram olarak ilk kez 1983 anayasasında, 4. maddenin e bendinde “*Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır*” ibaresi ile yer verildiği görülmektedir. Ancak yönetmelikte bu maddenin olmasına karşın uygulamaya ilişkin düzenlemelere ancak 2000 yılı özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde yer verildiği görülmektedir (Sucuoğlu, 2009, s.44). Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarına ilk kez 1992-1993 eğitim yılında pilot bir çalışma ile 12 ilde ve toplamda 88 okulda başlanmıştır. Ancak uygulamaların yaygınlaşması 1999-2000 eğitim yılında, 5638 okulda gerçekleşmiştir (Kargın, 2003).

MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Merkezi tarafından 2008 yılında yayınlanan bir genelgeyle ilk kez “Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları” esasları belirlenmiştir. Bu genelge kapsamında (a) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, (b) 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, (c) 01/7/2005 tarihli ve 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, (d) 06.06.1997 tarihli ve mükerrer 23011 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, (e) 31 Mayıs 2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (f) 27/08/2003 tarihli ve 25212 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği temel alınmıştır.

Sonraki yıllarda çıkarılan yasa ve yönetmeliklerle kaynaştırma uygulamalarının niteliği tanımlanmaktadır. Ülkemizde 2006 yılında kapsamlı bir “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” yayınlanmış; 2010 ve 2012 yıllarında çıkarılan yönergelerle bu yönetmelik iyileştirilmiştir (MEB, 2006, 2010, 2012).2018 yılında yayınlanan Özel

Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları bir arada tanımlanmaktadır (MEB, 2018, s. 7). Ülkemizde 1980'li yıllardan itibaren uygulanmaya başlayan kaynaştırma eğitime ilişkin çok sayıda akademik çalışma ve izleme raporu yayınlanmıştır (Diken ve Batu, 2013, s.17; Varol, 2010).

2.2.2. Etkili kaynaştırma ilkeleri

Kaynaştırma uygulamaları ile bireylerin mümkün olduğunca yaşlıları ile bir arada kalarak genel eğitim müfredatına erişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır (Kargın, 2004; Sucuoğlu, 2009, s.38). Etkili bir kaynaştırma uygulamasından söz edilebilmesi için bireylerin akranları ile aynı eğitim ortamında bulunmaları yeterli bir kriter olmamaktadır (Batu, 2015, s. 25; Batu, 2000; Kargın, 2004). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması pek çok etkene bağlıdır. Kargın (2004)'e göre kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için okul müdürü başta olmak üzere tüm okulun kaynaştırma yoluyla eğitime katılan öğrenciye karşı sosyal kabulünün olması, sınıf öğretmenlerinin olumlu tutumlara sahip olması, genel eğitim sınıflarında gerekli düzenlemelerin yapılması, tüm öğrencilerin bir arada sosyal ve akademik etkinliklere katılması için fırsatlar oluşturulması, sınıftaki diğer öğrencilerin uygun şekilde bilgilendirilmeleri, sınıf öğretmenine destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması ve tüm öğrenci velileri ile iş birliği kurulması önemli noktalardır.

Kaynaştırma eğitiminin etkili olabilmesi için Salend (2008) tarafından bir takım ilkeler ortaya konmuştur (akt. Diken ve Batu, 2013, s. 4). Salend'e göre etkili bir kaynaştırma uygulamasında (a) Genel eğitim müfredatının tüm öğrenciler için uyarlanabilir olması, (b) Bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, (c) Öğretim yöntemlerinde uyarlamaların yapılması ve (d) Kaynaştırma uygulamasında yer alan tüm bireylerin bir ekip olarak işbirliği halinde çalışması başarılı bir kaynaştırma uygulaması için gerekli ilkelerdir (Salend, 2008'den akt. Diken ve Batu, 2013, s.5). Bu genel ilkeler, uygulanan eğitim müfredatının tüm öğrencileri kapsamaması ve tüm öğrencilerin eşit erişime sahip olması, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, eğitim ve öğretimde uyarlamalar yapılması, toplumun diğer elemanları ve farklı disiplinler arası iş birliğinin sağlanması şeklinde özetlenebilir (Diken ve Batu, 2013, s. 4-5).

Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen pek çok öge vardır. Bu ögelerin bağımsız olarak gerçekleşmesi yeterli olmaz, aynı zamanda işbirliği içinde bir çalışmanın gerçekleşmesi gerekir (Batu, 2015, s. 27). Kaynaştırmanın başarısında rol

oyunayan ögelerin başında sınıf öğretmenleri gelmektedir (Diken, 2007, s. 25; Rakap ve Kaczmarek, 2010). Sınıf öğretmenlerinin yanı sıra destek hizmetler, normal gelişen öğrenciler, özel gereksinimli öğrenciler, okul idaresi, aileler ve diğer okul personeli de etkili bir kaynaştırma uygulamasının önemli elemanlarıdır (Batu, 2015, s. 28). Sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri, etkili bir kaynaştırma uygulamasında anahtar roledir (Batu, 2015, s. 28; Batu vd.,2004). Sınıf öğretmenin tutumu sınıftaki normal gelişen öğrencilerden okuldaki yardımcı personele kadar, kaynaştırma sürecinde yer alan tüm ögelerin tutumunu etkileyebilir (Batu, 2015, s. 28).

Kaynaştırma uygulamaları içinde öğretmenlere düşen bir takım sorumluluklar vardır. Öğretmenler, değerlendirme ve bireysel eğitim programları hazırlamada ekip içinde yer almalı, öğretimsel uyarlamalar yapmalı, öğretimi bireyselleştirmeli, ailelere danışmanlık yapmalı ve sınıftaki bütün öğrencilere eşit eğitim fırsatları yaratmalıdır (Batu, 2015, s. 29; Batu ve Kırcaali-İftar, 2010). Bir öğretmenin tüm bu sorumluluklarını yerine getirebilmesi için özel gereksinimli bireyler ve eğitimleri hakkında bilgi sahibi olması gerekir (Batu, 2015, s. 30). Etkili bir kaynaştırma uygulamasının, hem özel gereksinimli öğrenci hem de sınıftaki normal gelişen öğrenciler açısından büyük yararlar sağladığı bilinmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, kaynaştırma uygulamasındaki öğrenciler akademik ve sosyal yönden gelişme göstermektedir (Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012).

Kaynaştırma ile hedeflenen bir takım sonuçlar vardır. Kaynaştırma uygulamalarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal yönden geliştikleri görülmektedir. Normal gelişen öğrencilerin de sosyal becerilerinin gelişmesi, yardımlaşma ve hoşgörü kazandıkları ifade edilmektedir (Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019). Ancak kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları, beraberinde çözülmesi gereken birtakım sorunlar getirmiştir (Polloway vd., 2014, s. 32; Sadioğlu vd., 2012).

2.2.3. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar

Dünya’da ve Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitim alması son yıllarda yaygınlaşmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına katılmalarında en önemli sorunlardan birisi öğretmenlerin sınıflarını etkili bir biçimde yönetmeleri ve özel gereksinimli bireylere uygun davranışlar kazandırmaları olarak ifade edilmektedir (Polloway vd., 2014, s. 37). Gerek öğretmenler

gerek ailelerle yapılan anket çalışmaları, sınıfta disiplin kurmanın önemli bir sorun olarak algılandığını ortaya koymaktadır (Scheuermann ve Hall, 2016, s.9). Başarılı bir öğretimin gerçekleşebilmesi için başta gelen unsurlardan biri uygun sınıf ortamının sağlanmasıdır. Bu durum öğretmen yeterliklerine ilişkin birtakım tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Polloway vd., 2014, s. 46).

Türkiye’de kaynaştırma alanında yürütülen çalışmalar incelendiğinde başta gelen sorunlar arasında problem davranışlarla baş etme (Akalın, 2015; Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014; Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013), bireyin özel durumuna uygun öğretim uyarlamaları yapma (Sadioğlu vd., 2012), BEP hazırlama (Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019), akran kabulü (Sadioğlu vd., 2012) ve diğer öğrencilerin ailelerinden gelen tepkiler (Öncül ve Batu, 2005) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenci ve kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirilmemeleri ve kaynaştırma uygulamaları sırasında yeterince destek alamamaları, sorunların temelinde yatan nedenler olarak ifade edilmektedir (Batu, 2015, s. 43; Batu, 2000; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Sadioğlu vd., 2012; Varol, 2010). Destek hizmetler, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında temel etkenlerden biri olarak görülmektedir (Akalın, 2015; Batu, 2015, s. 43). Destek hizmetler doğrudan öğrencinin kendisine sağlanan destekler olabileceği gibi dolaylı olarak öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda sınıf öğretmenine de sağlanabilir (Batu, 2015, s. 45).

Özellikle kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerle yapılan çalışmalar, kaynaştırmada yaşanan sorunlar hakkında önemli veriler ortaya koymaktadır. Türkiye’de ilkökul öğretmenlerinin görüşlerine göre kaynaştırmada yaşanan sorunlar, öğretmenlerin destek gereksinimleri ve çözüm önerileri Tablo 2.1’de gösterilmektedir.

Öğretmenlerle yürütülen çalışmalar, öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları ve özel gereksinimli bireyler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir (Kargın vd., 2003; Saraç ve Çolak, 2012; Varol, 2010).

Batu (2000), kaynaştırma başarısını yükseltmek için öğretmenlerle gerçekleştirilebilecek çalışmalar arasında öğretmenlerle düzenli toplantılar gerçekleştirmek, öğretmenlere özel eğitim alanında bilgilendirici eğitimler vermek ve davranış ve sınıf kontrolüne ilişkin bilgi vermek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca destek hizmetler sağlanmadan kaynaştırma uygulaması gerçekleştirilmesinin öğretmenler,

Tablo 2.1. *Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ilköğretim sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı yürütülen çalışmalar*

Yazarlar	Yayın yılı	Katılımcı sayısı	Yöntem	Araştırmanın amacı	Bulgular
Şenel	2018	16	Görüşme	✓ Özel gereksinimli öğrencilerin ölçme ve değerlendirmesüreçlerinde ne tür problemler yaşandığının belirlenmesi ✓ Öğretmenlerin bu konuda yetersiz oldukları noktaların neler olduğunun belirlenmesi.	✓ Özel gereksinimli öğrenciyi tanımada sorun ✓ BEP hazırlama ve yürütme süreçleri ✓ Başarının değerlendirilmesi ✓ Hizmetiçi eğitim alma
Yılmaz ve Batu	2016	17	Görüşme	✓ Bir ilköğretimdeki farklı branştan öğretmenlerin BEP, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	✓ Özel gereksinimli öğrenci hakkında yeterli bilgiye sahip olmama ✓ Yasal düzenlemelerin uygulamaya yansımadağı görüşü ✓ Ailelerden destek alamama ✓ Sınıfların kalabalık olması
Akalın	2015	6	Görüşme	✓ Öğretmenlerin; Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi ✓ Kaynaştırma uygulanan sınıflarda sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ✓ Problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ✓ Problem davranışlara yönelik kullandıkları yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	✓ Öğretmenler olumlu görüşlere sahiptir. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrenciye zaman ayıramadıklarını bildirmişlerdir. ✓ Öğretmenler sınıf yönetimini disiplin sağlamak, sınıfı idare etmek, sınıfta otorite kurmak ve öğrenci davranışlarını kontrol etmeyle tanımlamışlardır. ✓ 5 öğretmen çevresel etmenler, 4 öğretmen öğrenciye bağlı faktörler ve 3 öğretmen öğretmene bağlı faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir. ✓ Öğretmenler, öğrenciyle konuşmak, öğrenciye sorumluluk vermek ve akran desteği sağlamak yöntemlerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir.
Anılan ve	2015	10	Görüşme	✓ Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi	✓ Öğretmenler kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlara sahiptir. ✓ Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin problem

Kayacan								davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. ✓ Öğretmenler genellikle öğretimsel uyarlamalar yapmaktadır. ✓ Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerinin sosyalleşmesi için; akran iletişimini sağlama, diğer öğrencileri özel gereksinimli öğrenci hakkında bilinçlendirme, sınıf etkinliklerinde grup çalışmalarına yer verme, oyunlar oynatma, özel gereksinimli öğrenciye görev ve sorumluluk verme, derste söz hakkı verme uygulamaları yapmaktadır. ✓ Öğretmenler kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz bulmaktadır.
Güleryüz ve Özdemir	2015	200 +195	Karma desen	✓ Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlenmesi				✓ Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adayları kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlara sahiptir. ✓ Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. ✓ Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre tutumları arasında pozitif yönlü bir farklılık olduğu belirlenmiştir.
Babaoğlu ve Yılmaz	2010	40	Görüşme	✓ Sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesi	kaynaştırma	eğitimindeki		✓ Öğretmenler genel olarak kaynaştırmaya yönelik eğitim almamışlardır. ✓ Öğretmenler kaynaştırma ile ilgili bilgi düzeylerini yetersiz bulmaktadır.
Cankaya ve Korkmaz	2012	200	Ölçek	✓ Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi				✓ Öğretmenler kaynaştırma ile ilgili sağlanan destekleri yetersiz bulmaktadır. ✓ Öğretmenler sınıfların kalabalık olduğunu belirtmişlerdir. ✓ Öğretmenler, zihin yetersizliği olan öğrencilerle

					çalışmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.
Demir ve Açar	2010	151	Ölçek	✓ Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine düşünceleri “öğretmen cinsiyeti, hizmet içi eğitim alma durumu, kendini yeterli hissetme, kıdem durumu, sınıf düzeyi” açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi	✓ Öğretmenlerin görev yaptığı sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ✓ Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, hizmet içi eğitim alma ve kendini yeterli hissetme durumuna göre farklılıklar bulunmaktadır. ✓ Genel olarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine düşüncelerinin net olarak olumlu ya da olumsuz olarak belirtilemeyeceği anlaşılmıştır.
Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu	2003	2566	Anket	✓ Öğretmenlerin demografik özellikleri ve okulların sahip olduğu koşulların dağılımı ✓ Durum Saptama Anketine verilen cevapların dağılımı	✓ Öğretmenlerin çoğunluğu 46 yaş ve üstü, 21-25 yıl hizmet süresi ✓ Öğretmenlerin çoğu kaynaştırma konusunda bir eğitim almamıştır. Öğretmenler kendi bilgi düzeylerini yetersiz bulmaktadır.
Sadioğlu, Batu ve Bilgin	2012	23	Görüşme	✓ Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sırasında yoğun olarak yaşadıkları sorunların belirlenmesi	✓ İletişim kurma ✓ Ders dışı etkinliklerle ilgilenme ✓ Ders materyallerini getirmeme ✓ Ayakta gezinme ✓ Öğrenme süreçlerinde güçlük ✓ Arkadaşlarına zarar verme ✓ Arkadaşlarının özel gereksinimli öğrenciye zarar vermesi

				✓ Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları çözmek için kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi ✓ Sınıf öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi süresince, özel gereksinimli öğrencilerde gözlemledikleri akademik ve sosyal gelişmelerin belirlenmesi	✓ Öğrenciyle konuşma/öğrenciyi uyarma ✓ Öğretimde uyarlama yapma ✓ Ceza-ödül uygulama ✓ Sakin olma ✓ Aile ile işbirliği yapma ✓ Özel gereksinimli öğrencide gözlenen akademik gelişmeler: Okuma yazma-çizgi çalışmaları ve matematik alanında ilerleme ✓ Özel gereksinimli öğrencide gözlenen sosyal gelişmeler: Oyun oynama, arkadaş edinme. ✓ Arkadaşları tarafından dışlanma
Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal	2013	23	Görüşme	✓ Sınıf öğretmenlerinin ülkedeki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi ✓ Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sırasında yoğun olarak yaşadıkları sorunların belirlenmesi ✓ Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sırasında aldıkları desteklerin belirlenmesi	✓ Öğretmenler kaynaştırmaya ilişkin olumsuz görüş bildirmişlerdir. ✓ Tanılama ve izleme sürecinde RAM'la ilgili sorunlar ✓ Zaman ayıramama ✓ Fiziki şartların yetersizliği ✓ Uzman desteği, bilgi edinme gereksinimi, materyal desteği, aile desteği ve kaynak oda gereksinimi ✓ Erişilebilirlik ile ilgili sorunlar ✓ Sınıfların kalabalık olması ✓ Hizmet içi eğitim ✓ Materyal desteği sağlanması

				✓ Sınıf öğretmenlerinin ülkedeki kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmelerine ilişkin önerilerinin belirlenmesi	✓ Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması
Saraç ve Çolak	2012	19	Görüşme	✓ Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ✓ Çözüm önerilerinin belirlenmesi	✓ Zaman ayıramama ✓ Sınıfların kalabalık olması ✓ Problem davranışlar ve sınıf yönetimi ✓ Ayrı ortamlarda eğitim ✓ Hizmetiçi eğitim
Kargın, Güldenoğlu ve Şahin	2010	126	Ölçek	✓ Sınıf öğretmenlerinin “kaynaştırmaya ilişkin düzenlemelere yönelik görüşlerinin belirlenmesi ✓ Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin yapılması gereken öğretimsel ve fiziksel düzenlemelere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	✓ Öğretmenler öğretim süreçlerine ilişkin düzenlemeleri önemli bulmaktadır. ✓ Öğretmenler fiziksel düzenlemeleri önemli bulmaktadır. ✓ Öğretim süreçlerine ilişkin en önemli görülen madde pekiştirici kullanımı olmuştur. ✓ Fiziksel düzenlemelere ilişkin en önemli görülen madde engelli öğrencinin ön sırada oturması olmuştur.
Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu	2004	59	Ölçek	✓ Kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin önleyici sınıf yönetim becerilerinin, sınıflarında ortaya çıkan problem davranışlar, eğitim durumları gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi	✓ Problem davranışların nedenini öğrenciye atfeden öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerileri düşük olmuştur ✓ Önleyici sınıf yönetimi becerileri mezun olunan programa göre farklılaşmamıştır. ✓ Önleyici sınıf yönetimi becerileri çalışılan okul türüne göre farklılaşmamıştır.

Yıkılmış ve Bahar	2002	15	Görüşme	✓ Öğretmenlerin kaynaştırma becerilerini yerine getirme durumlarının belirlenmesi	✓ Okul rehber öğretmeninden destek alma ✓ Özel gereksinimli öğrenci sınıf dışındayken diğer öğrencilerle konuşma ✓ Öğretim ve değerlendirmede uyarlama yapmama ✓ Akran desteğinden yararlanma
-------------------	------	----	---------	---	---

aileler, sınıftaki diğer çocuklar ve özel gereksinimli birey açısından güçlükler doğurduğu ifade edilmiştir (Batu, 2000; Sadioğlu vd., 2012).

Kaynaştırma uygulamalarının değerlendirildiği durum saptama araştırmalarının ortaya koyduğu bir başka önemli veri de sınıfta görülen davranış problemlerinin kaynaştırmanın niteliğini olumsuz yönde etkilemesi olmuştur (Kargın vd., 2003; Saraç ve Çolak, 2012; Varol, 2010). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri olumsuz davranışlara nasıl müdahale edeceğine ilişkin bilgi ve desteğe gereksinimi olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlere yönelik davranış yönetme stratejileri eğitimi yapılması önerilmektedir (Batu, 2000). Problem davranışlarla baş etme, öğretmenlerin en çok destek gereksinimi bildirdiği konular arasında yer almaktadır (Akalin, 2015). Türkiye’de sınıf yönetimi konularını anlatan ders kitapları, kaynaştırma ortamlarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin dikkate alınıp alınmadığı yönünden incelendiğinde bu konuya ya hiç yer verilmediği ya da çözüm önerileri içermeyen bölümlerle yer verildiği görülmektedir (Güner-Yıldız, Sazak-Pınar ve Melekoğlu, 2014). Bu durum, problem davranışlarla baş etmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin önemini destekler niteliktedir.

Pek çok farklı alanda tanımı yapılan problem davranışların, eğitim ortamlarındaki karşılığı, bireyin kendisine veya çevresindekilere zarar veren, sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyen ve öğrenmeye engel olan davranışlardır (Erbaş, 2017, s. 216; Sailor, Dunlap, Sugaive Horner, 2009, s. 62). Öğretmenlerin, hemen her eğitim kademesinde sınıflarda ortaya çıkan problem davranışlarla baş etmeleri gerekmektedir. Ancak bununla birlikte özel gereksinimli öğrenciler söz konusu olduğunda öğretmenlerin daha fazla problem davranış bildirdiği de görülmektedir (Akalin, 2015). Öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin gözlem yoluyla incelendiği bir araştırmada, daha fazla problem davranış görülen sınıflarda öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ve öğretim puanlarında daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004).

Problem davranışların çözümünde izlenen pek çok strateji vardır. Özel gereksinimli bireylerin problem davranışlarıyla baş etmede işleve dayalı müdahale yolları etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış uygulamalar arasında yer almaktadır (Wood, Umbreit, Liaupsin ve Gresham, 2007, s. 107). Problem davranışlar, ortaya çıktığı çevre içinde şekillenir. Problem davranışlar ele alınırken yapılan hataların başında davranış yerine bireyin kendisine odaklanması gelmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar,

2010). Problem davranışı olan bir çocukla çalışırken sıklıkla davranışın öğrenci açısından işlevini belirleyip aynı işlevi karşılayacak başka davranışların öğretilmesi yerine davranışı kontrol etmeye yönelik yöntemlere odaklanıldığı görülmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2008, s. 9). Problem davranışların çözümünde bireyi değiştirmek yerine davranışı değiştirmeye odaklanıldığında işlevsel çözümler sağlanabilmektedir (Wood vd.,2007, s.200).

Bütün bireyler bir takım davranışlar sergilerler ve sonucunda “bir şey” elde ederler. Problem davranışlar için de sistem aynı şekilde işlemektedir. Davranış daha önce bir şekilde öğrencinin gereksinimini karşılamada işe yaramıştır ve öğrenci işe yaradığı için bu davranışı kullanmaya devam ediyordur (Pierangelo ve Giuliani, 2008, s. 9-10). Problem davranışlar her ne kadar toplumsal açıdan uygun olmasa da öğrenci bakış açısına göre ortaya çıktıkları çevrede mantıklı ve makul tepkiler olarak görülmektedir (Pierangelo veGiuliani, 2008, s. 10). Problem davranış öğrenci açısından belirli bir işleve sahiptir (Pierangelo ve Giuliani, 2008, s. 12). Bu işlev, öğrenci açısından anlamlı bir pekiştireç elde etme olabileceği gibi öğrenci açısından olumsuz bir durumdan kaçınma da olabilir (Erbaş, 2017, s. 221). Yetersizliğe sahip pek çok öğrenci içinde bulundukları çevreyi etkilemek için uygun davranışları veya gereksinimlerini ifade etmek için uygun iletişim yollarını bilmediklerinden dolayı problem davranışları kullanır (Pierangelo veGiuliani, 2008, s. 10).

Bir problem davranış, temelde elde etme veya kaçma işlevine sahiptir.İşleve dayalı uygulamalarda problem davranışların işlevlerini belirlenmesi ve davranışla aynı işleve sahip uygun davranışların öğretilmesi amaçlanır (Erbaş, 2017, s. 225). İşleve dayalı uygulamalarda uygulamacının bazı yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Uygulamacı problem davranışı somut olarak tanımlayabilmeli, öncül ve sonuçlara dayalı olarak davranışın işlevini ortaya koyabilmeli, davranış öncesi ve sonrası olayları kontrol edebilmelidir (Erbaş, 2017, s. 227). İşleve dayalı müdahale yollarında üç genel amaç söz konusudur. Bunlar olumlu davranışların arttırılması, olumsuz davranışların azaltılması ve bireyin davranış dağarcığında olmayan yeni davranışların öğretilmesi olarak ifade edilmektedir (Erbaş, 2017, s. 213).

İşleve dayalı uygulamalarda davranışlara zemin hazırlayan olaylar, davranışın ortaya çıkmasını sağlayan öncüller, davranış ve davranışın devam etmesini sağlayan sonuçlar belirlenmelidir. Uygulamacı, çevre ve davranış arasındaki bu ilişkiyi ortaya koyduktan sonra davranışı değiştirmek için hangi değişkenlerde uyarılama yapması

gerektiğine karar vermelidir. Bu uygulamalar bir plan dahilinde yapılmalıdır. Davranış Müdahale Planı olarak bilinen bu planlamada birey, değiştirilmek istenen davranış, kullanılacak müdahale yöntemi, birey için uygun pekiştireçler, ölçüt ve değerlendirme kriterleri yer almalıdır (Gürsel, 2008, s. 107).

Kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşması için sınıf öğretmenleri kaynaştırmaya hazırlanmalıdır. Gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin bilgi edinmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenlerin bilgi sahibi olması gereken konular özel gereksinimli bireylerin özellikleri, sınıf yönetimi ve davranış kontrolünü sağlama, BEP hazırlama ve uygulama, etkili öğretim yöntemleri, kaynaştırmanın felsefesi, öğretimin bireyselleştirilmesi için sınıf içi uyarlamalar yapma ve özel eğitim destek hizmetleridir (Batu, 2015, s. 32). Sınıf öğretmenlerine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması, öğretmen mesleki gelişimi ile sağlanabilir.

2.3. Öğretmen Mesleki Gelişimi

Öğretmen mesleki gelişimi, tanımlanması zor bir kavram olarak ifade edilmektedir. Kısa süreli kurslar ve çalıştaylardan devamlılığı olan eğitim programları ve uygulama deneyimlerine kadar geniş bir kapsamı bulunmaktadır (Helleve, 2010, s. 2). Öğretmen mesleki gelişimi, öğretmenlerin farkındalık ve bilgi düzeyini arttıran süreçler olarak tanımlanabilir (Darling-Hammond, 2008, s. 93). Helleve (2010, s. 3), öğretmen mesleki gelişimini, öğretmen ya da öğretmenlere eğitim veren kişilerin, öğretmenlik bilgisini çocukların öğrenme süreçlerinde kullanmalarını sağlayan ve sürekliliği olan eğitimler olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin, gereksinimleri ve güncel gelişmeler doğrultusunda bilgilerini arttırmaları, kendilerini sürekli geliştirmeleri ve bu bilgi ve becerileri diğer meslektaşlarıyla paylaşmalarını içeren tüm aktiviteler mesleki gelişim etkinlikleri olarak tanımlanabilir (Tanrıverdi-Kış, Sarıca ve Akçamete, 2014). Mesleki gelişim, süreklilik taşıyan bir süreçtir. Bir meslekte profesyonel olmak için planlı bir şekilde mesleki gelişim programlarına katılmak gerekir (Helleve, 2010, s. 3). Okullarda eğitimin niteliğinin artırılmasında son yıllarda bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için gerekli koşullar olarak tanımlanabilen mesleki gelişim kavramı üzerinde durulmaktadır (Seferoğlu, 2004). Mesleki gelişim, yaşam boyu öğrenmenin içinde yer alan bir alt süreç olarak değerlendirilmekte, alan yazında ortak kavramsal bir dil oluşmasa da en çok hizmet içi eğitim kavramı ile nitelendirilmektedir (Bümen

vd.,2012).Öğretmenlerin mesleki gelişimi ise “*öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlamak için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere tasarlanan süreçler ve etkinlikler*”(Guskey, 2000, s. 16) olarak tanımlanmaktadır.

Evrensel olarak öğretmenlerin yetişmesinde iki temel yol olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki öğretmen olmayı amaçlayan bireylere sağlanan hizmet öncesi eğitimlerken ikincisi öğretmenlerin meslek yaşamı boyunca devam ettikleri hizmet içi eğitimler olarak ifade edilmektedir (Odabaşı, 2010, s. 119). Joyce (1986), 1970’li yıllarda öğretmenlerden beklenen niteliklerin artması ile mesleki gelişim programlarını gündeme getirmiştir. Joyce tarafından önerilen öğretmen mesleki gelişim programları, kısa süreli, belirli bir öğretim yönteminin öğretmenlere gösterilmesi şeklinde tasarlanmıştır. “Model öğretimi” olarak tanımlanan bu kurslarda, her bir modelde öğrencilere belirli bir konunun belirli bir yöntemle anlatılması yer almaktadır. Modellerde anlatılan öğretim stratejileri kompleks yapılara sahip olduğundan, öğretmenler bu programlarda edindikleri bilgi ve becerileri diğer alanlara aktaramamışlardır. Joyce tarafından ortaya konan model pek çok araştırmacı tarafından denenmiş ve tek bir öğretim modelinin kısa süreli kurslarla anlatıldığı mesleki gelişim programlarının etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki gelişim programlarının uzun süreli, teorik alt yapı ve uygulamanın bir arada sunulduğu programlar olarak tasarlanması gerektiği belirtilmiştir (Scott, 2010, s. 21-23).Öğretmenlerin sadece hizmet öncesi aldıkları eğitimle meslek hayatlarına devam etmeleri, öğretmenlik mesleğinin geri kalmasına ve dolayısıyla eğitimde niteliğin düşmesine neden olmaktadır (Kaçan, 2004).Öğretmenler, mesleki açıdan iyi yetişmiş olsalar bile sürekli olarak farklı öğrenci grupları ile karşılaşmaktadır. Bu nedenle nitelikli bir öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sürekli bir destek sağlanması gereklidir (Seferoğlu, 2004).Okullarda çalışan öğretmenlerin, çağın gereksinimleri karşılayabilmesi öğretmen mesleki gelişim programları ile mümkün olmaktadır (Helleve, 2010, s. 2).

Kelly (2006)’e göre öğretmen mesleki gelişimi öğrenmeye karşı bilişsel yaklaşım çerçevesinde ele alınmalıdır. Bilişsel yaklaşımın önerdiği şekilde bireyler bilgi ve becerileri aynı anda edinmelidir. Bilgi ve deneyimler birlikte değerlendirilmelidir. Öğretmenlik bilgisinin okullara yansımaları ancak bu şekilde mümkün olabilir (Kelly, 2006). Bilişsel yaklaşıma göre öğrenilen bilgiler içinde bulunulan ortama göre yeniden kavramsallaştırılır ve öğretmenin bulunduğu okul ve sınıf ortamına transfer edilebilir (Schön, 1983; 1987’den akt. Helleve, 2010, s. 3).Öğretmenler, mesleki gelişim

süreçlerinde aktif rol almalıdır. Teorik bilgiye dayalı eğitimler, öğretmenin pasif katılım sağladığı programlardır. Bu tür programlarda bilginin uygulamaya aktarılma olasılığı düşüktür. Mesleki gelişim programlarında öğretmenlerin işbirliğine dayalı bir şekilde uygulama ve değerlendirme sorumluluğu olmalıdır. Özellikle meslektaşlarından gelen geri bildirimler sosyal ve profesyonel açıdan kişisel gelişimi desteklemede çok önemlidir (Helleve, 2010, s. 3).

Nitelikli öğretmen tanımlarına bakıldığında bu tanımların ortak noktasının kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştirme, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştırma ve değerlendirmeye vurgu yaptığı görülmektedir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin gelişen ve yenilenen dünyada kendilerini yetiştirmeleri için mesleki gelişime inanmaları, yetersiz oldukları konuların farkında olmaları ve bu yetersizlikleri gidermek için girişimde bulunmaları gerekmektedir (Kaçan, 2004). Okullarda çalışan öğretmenler, idareciler ve destek personelinin eğitimdeki yenilikler ve toplumsal gereksinimlere cevap verebilmeleri için yaşam boyu öğrenme sürecinde olmaları gerekir (Scott, 2010, s. 21).

Özellikle 1960'lı yıllardan beri başlayan öğrenci merkezli öğrenme hareketi ile birlikte öğretmenlerin farklı beceriler edinmeleri gereksinimi ortaya çıkmıştır. Öğretmen yetiştiren ve öğretmen mesleki gelişim programlarını geliştiren kişilerin bu gereksinimlere cevap vermesi gerekir. Mesleki gelişim programları sadece öğretmenlerle sınırlandırılmaz. Öğretmen yetiştiren kişi ve kurumların da sürekli bir mesleki gelişim sürecinde olması gerekir (Hargreaves, 2000). Darling-Hammond (2008, s. 99), öğretmen mesleki gelişim programlarının sadece öğretmenler için değil öğrenciler için de yarar sağladığını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenler, çağın gereklerine uygun eğitimler sağlayabilmektedir.

Hargreaves (2000), öğretmen mesleki gelişimi kadar öğretmen yetiştiren kişilerin de devam eden bir gelişim sürecinde olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlere sunulacak mesleki gelişim programlarının, içinde bulunulan zamanın ve koşulların gereksinimlerini karşılaması gerekir. Ball ve Cohen (1999), zengin bir öğretmen mesleki gelişim programının taşıması gereken nitelikleri belirtmişlerdir. Buna göre mesleki gelişim programlarında genellemeler ve soyut bilgiler yerine ders planı, değerlendirme ölçekleri, eğitim içeriği gibi öğretimde doğrudan kullanılacak etkinliklere yer verilmelidir.

Bir öğretmenin bilgi düzeyinin artması için gerçek yaşamdan örneklerle yer verilmesi ve bu örneklerin analiz edilmesi ve yorumlanması gerektiği unutulmamalıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için aynı alanda çalışan diğer öğretmenlerin iletişim ve işbirliği sağlanmalıdır. Öğretmenler deneyimlerini paylaşmalı ve bu deneyimler üzerinden tartışma yapabilmelidir (Darling-Hammond, 2008, s. 95). Bu hedefler araştırmacılar ve uygulamacılar arasında yeni bir ilişki kurulmasını önermektedir. Öğretmen mesleki gelişiminde öğretmenlik bilgisi kadar deneyimlerin izlenmesi de büyük önem taşır. Pek çok ülkede öğretmenler, meslek hayatına başlamadan önce bir başka öğretmenin ders işleyişini izlerler. Deneyimlerin aktarılması, öğretmenliğin öğrenilmesinde önemli bir yere sahiptir (Darling-Hammond, 2008, s. 97). Geçmişte öğretmen mesleki gelişiminde bilgi edinme ön plandayken günümüzde işbirliğine dayalı öğrenme çerçevesinde grup tartışmaları ile edinilen bilgilerin kullanılması ön planda olmaktadır (Darling-Hammond, 2008, s. 98). Ülkeler arası kültürel farklılıklar olmasına rağmen öğretmen mesleği ile ilgili ortak bir takım özellikler vardır (Hargreaves, 2000). Başarılı mesleki gelişim programları incelendiğinde bir takım ortak özellikleri olduğu görülmektedir (Darling-Hammond, 2008, s. 99). Bu özellikler;

- Uygulamalı, öğretmenlerin belirli bir konuyu öğretilmelerine odaklanmış, değerlendirme ve gelişim ve öğrenme sürecinin gözlenmesine yer veren programlar.
- Katılımcıların soru, inceleme ve deneyimlerine yer veren çalışmalar
- İşbirliğine dayalı, diğer öğretmenlerle bir araya gelme ve bilgi ve deneyimlerini paylaşma süreçlerine yer veren çalışmalar.
- Ele alınacak konu ile ilgili öğretmen görüşlerine ve sübjektif yorumlarına dayalı öğretim teknikleri içeren çalışmalar
- Sürekliliği olan, yoğunlaştırılmış içeriklere sahip, uygulama sırasında özel problemleri çözmede model olma ve koçluk ile desteklenen programlar
- Okuldaki diğer değişkenleri içeren programlar

Öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunlar, dünyanın pek çok ülkesinde güncel tartışma konuları arasında yer almaktadır (Seferoğlu, 2004). Öğretmen yetiştirme programları ülkeler arasında farklılıklar gösterebilmektedir. Almanya, Belçika, Lüksemburg gibi Avrupa ülkelerinde, öğretmen yetiştirme üç yıllık lisans eğitimi takip eden iki yıllık yüksek lisans eğitimi ile sağlanmaktadır. Öğretmenler, bu eğitimlerinin yanı sıra üniversite ile işbirliği halinde olan okullarda yoğun bir

süpervizyon desteği aldıktan sonra öğretmenlik mesleği yapabilmektedir (Darling-Hammond, 2008, s. 96). Japonya, öğretmen eğitiminde büyük reformlar yaparak üniversite eğitimini okul ortamlarına dayalı hale getirmiştir (Darling-Hammond, 2008, s. 96). Japonya ve Çin’de, öğretmenler ilk mesleki yıllarında bir yıl boyunca staj yapmakta ve mesleki gelişim kurslarına katılmaktadırlar (Darling-Hammond, 2008, s. 96). Yine Japonya ve Çin’de, yeni yetişen öğretmenler, öğretmenlerin bir sorun üzerine tartıştığı ve çözüm ürettiği toplantılara gözlemci olarak katılmaktadır (Darling-Hammond, 2008, s. 96).

ABD’de, yeni yetişen öğretmenler, mesleklerinin ilk yıllarında dezavantajlı bölge ve okullarda görev yapmaktadır. Kısıtlı materyal ve uyum sorunu yaşayan öğrencilerin olduğu bir ortamda hiç mentorlük almadan eğitim öğretim sürecini yönetmeleri beklenmektedir. ABD’de bir öğretmen mesleki hayatı boyunca diğer öğretmenleri izleme şansı bulamamaktadır. Pek çok öğretmen mesleğinin ilk yılında başka kariyer hedeflerine yönelebilmektedir (Darling-Hammond, 2008, s. 96). Son yıllarda ABD’de öğretmen mesleki gelişiminde akran gözleme, koçluk, yerel çalışma grupları, belirli özel konularda network ağları kurulması, üniversite okul işbirliği sağlanması gibi uygulamaya yönelik gelişmeler olduğu görülmektedir (Darling ve Hammond, 2008, s. 96).

Türkiye’de öğretmen nitelikleri MEB tarafından belirlenmektedir. Güncel olarak öğretmen mesleki yeterlilikleri 2002’de yayınlanmıştır. 14 ana maddeden oluşan öğretmen yeterlilikleri arasında kendini sürekli olarak geliştirme ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet verme maddeleri de yer almaktadır (<http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/39> adresinden 03/05/2019 tarihinde erişilmiştir).

Kaçan (2004) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeylerini saptamayı amaçladığı araştırmasında mesleki gelişime istekli olmayı etkileyen faktörleri ve öğretmenlerin hangi alanlarda hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını değerlendirmiştir. Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının mesleki gelişime karşı olumlu tutumları olduğunu ve hizmet içi eğitim almak istediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almak istedikleri konular arasında öğretimi bireyselleştirme, öğrenme güçlüğü, üstün zekalı ve zihin yetersizliği olan çocukların eğitimi konuları önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere hangi yolla hizmet içi eğitim almak istedikleri sorulmuş,

öğretmenlerin %37'si okulda görevlendirilecek eğitim danışmanları aracılığıyla, %6,5'i uzaktan eğitim yoluyla hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir.

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda önemli adımlar atılmakla birlikte öğretmen mesleki gelişimi sonuçlarının düşündürücü olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin tam olarak belirlenemediği vurgulanmaktadır (Bümen, vd., 2012). Öğretmenlere yönelik yaygın mesleki gelişim programları olmasına rağmen bu çalışmaların yapılan işe yansımamasında bu programların iyi bir planlamaya sahip olmaması, tepeden inme olması ve sonuçların uygun şekilde değerlendirilmediğinin etkili olduğu öne sürülmektedir (Bümen, vd., 2012).

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik araştırmalar incelendiğinde bu konuda yaşanan sorunlar MEB tarafından düzenlenen eğitim içeriklerinin nitelsiz olması, mesleki gelişim kurslarına katılmaya güdüleyici etkenlerin olmaması, eğitim içerikleri belirlenirken öğretmen görüşleri ve gereksinimlerinin belirlenmemesi ve eğitim etkinliklerinin gerçekleşeceği fiziksel ortam ve zaman planlamasında öğretmenlerin fikirlerinin değerlendirilmemesi, öğretmenlerin etkinlik seçmede özgür olmamaları ve öğretmenlerin kendilerini yeterli görerek mesleki gelişim kurslarına zaman ayırmada isteksiz olmaları, etkinliklerin planlanmasında üniversitelerle yeterince işbirliği yapılamaması, mevcut mesleki gelişim programlarının tutarlı ve sürekli bir biçimde devam ettirilmemesi, özellikle yabancı dil ve bilgisayar destekli kurslarda katılımcıların seviyelerine göre gruplandırılmaması olarak listelenmiştir (Bümen, vd., 2012).

MEB tarafından 2002 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ile ortak başlatılan bir proje kapsamında Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) projesi başlatmıştır. OTMG projesi kapsamında 240 öğretmen hizmet içi eğitimlerden yararlanmıştır. Projede yer alan öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerinde anlamlı derecede farklılık görülmüştür. Eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri olumlu yönde olmuştur. Bununla birlikte eğitimde kullanılan dilin ağır olduğu, öğretmenlerin iş yükünü arttırdığı, bütçe ve donanım sağlamada sorunlar yaşandığı da belirtilmiştir.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak ilişkili örnekler ve etkinliklerin yetersiz olduğu da proje sonuç raporunda ifade edilmiştir (Bümen vd., 2012). Türkiye'de 2010 yılında yayınlanan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması raporu, Türkiye'nin genç bir öğretmen kadrosuna sahip olduğunu; öğretmenlerin mesleki gelişim

gereksinimlerinin tam olarak belirlenememiş olduğunu ve öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim programlarını etkisiz bulduklarını ortaya koymaktadır (Bümen vd., 2012).

Öğretmen Akademisi Vakfı tarafından 2019 yılındatamamlanan bir başka mesleki gelişim projesi olan “Öğrenmenin Sınırı Yok” projesinde 18.000 öğretmene hizmet içi eğitim sağlanmıştır. Okullardan gelen talep doğrultusunda gönüllü öğretmenlerin katılımıyla gerçekleşen projede ilköğretim sınıf öğretmenlerinin gereksinim duyacağı düşünülen konularda eğitim içerikleri sunulmuştur. Eğitime katılan öğretmenlerin iletişim becerileri ve sınıf yönetme becerilerinde artış olmuş, öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu tutum sergiledikleri ortaya konmuştur. Öğretmenler eğitimlere ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Eğitimlerin hafta sonu olmasından memnun olmadıklarını ama mesleki gelişim açısından önemli katkılar sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmaların olumlu sonuçları olduğu bu nedenle bu eğitimlerin yaygınlaştırılmasının hedeflenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bümen vd., 2012).

Hizmet içi eğitimler, mesleki gelişim etkinlikleri arasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Özellikle kaynaştırma uygulamalarında başarıyı sağlama ilkelerinin başında sınıf öğretmenlerinin gereksinimleri doğrultusunda hizmet içi eğitimler alması gerektiği vurgulanmaktadır (Yıkılmış ve Bahar,2002).Kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim programlarının etkililiğini inceleyen çok sayıda çalışma vardır. Bu çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin mesleki eğitim almaya yönelik olumlu düşünceleri olduğu görülmektedir (Akalin, 2015).

Öğretmenlerin en çok BEP hazırlama (Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019), çocuğun sahip olduğu yetersizlikle ilgili bilgi edinme (Şenel, 2018) ve problem davranışlara müdahale etme (Akalin, 2015; Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019; Sadioğlu vd.,2013; McClean ve Grey, 2012) konularında eğitim almak istedikleri görülmektedir.Mesleki gelişim eğitimlerinin sonuçlarına bakıldığında eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik daha olumlu düşüncelere sahip olduğu ve mesleki yetkinlik algılarının daha yüksek olduğu (Özaydın ve Çolak, 2011) görülmektedir. Ayrıca mesleki gelişim programları gereksinime dayalı olarak hazırlandığında öğretmenlerin daha fazla yararlandıkları da araştırma raporları ile ortaya konmuştur (Seferoğlu, 2004).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına karşı olumsuz tutumlarının nedenleri arasında mesleki gelişim programlarına zaman ayıramama yer almaktadır. Ayrıca eğitim verilen yerin uzaklığı da bir başka sorun teşkil etmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri için önerilen yollardan birisi de çevrimiçi etkinlikler olarak belirtilmektedir (Odabaşı, 2010, s. 128). Öğretmen mesleki eğitiminde zamandan ve mekândan bağımsız programlara yer verilmesi ve uzaktan eğitim yoluyla eğitim verilmesi önerilmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan uzmanlar da alternatif mesleki gelişim yöntemleri kullanılmasını önermektedir (Tanrıverdi-Kış vd., 2014). Öğretmen yetiştirmede uzaktan eğitim, cumhuriyetin ilk yıllarından beri gündemde olan bir konu olmuştur (Bozkurt, 2017). Teknolojinin de gelişmesiyle 2020’li yıllara doğru mesleki gelişim programlarında uzaktan eğitimin kullanılmasında önemli bir artış olduğu görülmektedir.

Mesleki gelişim programlarının etkili olmasında pek çok etken rol oynamaktadır. Bu etmenlerden en önemlileri öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri, ilgi duydukları konular ve tutumlar olarak ifade edilmektedir (Özer, 2004). Mesleki gelişim programlarının etkili olabilmesi için öğretmenlerin karar verme süreçlerinde aktif rol alması ve programda öğretmen deneyimlerinden yararlanılması gerekmektedir (Seferoğlu, 2004). Mesleki gelişim programlarının başarısını etkileyen bir başka unsur da öğretmenlerin motivasyonu olarak belirtilmektedir.

Öğretmenlerin, programın içeriğinin hazırlanmasında ve ele alınan konuların uygulamaya aktarılmasında aktif rol üstlenmelerimotivasyonu arttıran öğeler olarak ortaya konulmuştur (Scott, 2010, s. 22). Bu noktada, mesleki gelişim etkinliklerindeki konuların öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına yönelik olması için gereksinim analizi yapılması ve uygulamaların sürekli izlenmesi gerekmektedir (Özer, 2004).

Ancak öğretmen görüşlerine göre hizmet içi eğitimlerin değerlendirildiği çalışmalar, gereksinim analizi yapılmadan eğitim içeriklerinin hazırlandığını ortaya koymaktadır (Baskan, 2001; Bozkurt, 2017; O’Sullivan, 2000; Tytler, Smith, Grover ve Brown, 1999). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik geliştirilen programlar incelendiğinde öğretmen görüşlerine dayalı programların uzman görüşlerine dayalı olarak hazırlanan programlardan daha etkili olduğu görülmektedir (Seferoğlu, 2004). Bu sonuca dayalı olarak mesleki gelişim programı geliştirilirken öğretmenlerin görüşlerine ve gereksinimlerine yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

2.4. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim en genel tanımıyla öğreten ve öğrenenin birbirinden farklı mekanlarda bulunduğu durumda gerçekleştirilen eğitimidir (İşman, 2011, s. 15; Keegan, 1990; Moore, 2013; s. 14; Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 11, Yüzer, 2013, s. 33). Uzaktan eğitimin uygulanması ve ilgili araştırmaların ne şekilde yapılacağına ilişkin farklı görüşler belirtilmektedir. Uzunboylu ve Tuncay (2012, s. 41-42), uzaktan eğitimle yürütülen öğrenme ortamlarında 9 kuramın temel alınabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu kuramları bağımsız çalışma, öğretimin endüstriyelmesi, etkileşim ve iletişim yetişkin eğitimi, eşitlik, bilişsel, duyuşsal, nörofizyolojik ve yapısalcı kuram olarak belirtmişlerdir. İşman (2011, s. 152), uzaktan eğitimin kuramlarla olan ilişkisini davranışçı, bilişsel, duyuşsal, nörofizyolojik ve yapısalcı kuramlar temelinde değerlendirmiştir.

Tarihsel süreç içinde uzaktan eğitimin ilerlemesi beş ana döneme ayrılmaktadır. Bu dönemler mektupla uzaktan eğitim, kitle iletişim araçları ile uzaktan eğitim, üniversite programları, telekonferanslar ve internet uygulamaları dönemi olarak belirtilmektedir (Moore ve Kearsley, 2012, s. 25). Dünya’da ilk uzaktan eğitim uygulamaları Kanada, Yeni Zelanda, Avustralya, Çin ve Amerika gibi insanların birbirlerinden uzak ve ulaşımı güç yaşam alanlarında yerleşim kurduğu ülkelerde ortaya çıkmıştır. Bu yerlerde gazete ilanları ve mektupla uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bir başka önemli uzaktan eğitim uygulaması da İngiltere’de 1800’lü yıllarda üniversite bünyesinde başlatılmıştır (İşman, 2011, s. 39).

Türkiye’de uzaktan eğitime ilişkin kavramsallaşma sürecinin 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile başladığı belirtilmektedir. Aynı tarihte Türkiye’ye davet edilen John Dewey, “*Türk Eğitim Sistemi Üzerine Öneriler ve Rapor*” başlıklı raporunda öğretmen eğitiminde mektupla öğrenmenin kullanılmasını önermiştir (Bozkurt, 2017). Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler ve uzaktan eğitimin gelişimini etkileyen önemli olaylar göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de dört dönem yaşandığı belirtilmektedir. Bu görüşe göre birinci dönem 1923-1955 yıllarını kapsayan tartışma ve önerilerin gerçekleştiği dönemdir. İkinci dönem 1956-1975 yıllarını kapsamaktadır ve mektupla eğitim sağlanmıştır. Üçüncü dönem 1976-1995 yılları arasında görsel ve işitsel araçların kullanıldığı dönem olarak ifade edilmektedir. Dördüncü dönem ise 1996’dan başlayıp günümüze kadar devam eden internet tabanlı eğitim olarak belirtilmektedir (Bozkurt, 2017).

Bir uzaktan eğitim modelinde eğitim planlı bir şekilde düzenlenmeli ve bir takım sonuçlar elde edilmesi amaçlanmalıdır (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 11). Uzaktan eğitimin bir takım avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin avantajları hızlı bir şekilde veri paylaşımına olanak verme, farklı coğrafik konumlarda bulunan daha fazla kişiye ulaşabilme, eğitim materyallerinin baskı ve taşıma masraflarını en aza indirme, eğitimci ve öğrenciler arasında işbirlikli etkileşimin hızlı ve kolay bir şekilde sağlanması, eğitimcilerin kolay bir şekilde geri bildirimde bulunabilmesi, eğitimci ve öğrencilerin yola ayırdıkları zamanda ve yol masraflarında azalma olması, öğrenme içeriklerinde yer alan bilgilerin güncellenmesine olanak vermesi ve kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmesi olarak ifade edilmektedir (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 36).

Uzaktan eğitim, bireysel eğitim teknolojileri arasında yer almaktadır (Uşun, 2006, s. 5). Bireysel öğretimde temel amaç her bireyin kendisi için belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşması olarak ifade edilebilir. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak farklı öğrenme etkinlikleri tasarlanması, eğitim programlarının düzenlenmesi ve bireyin kendi kendini yönlendirmesi bireysel öğretimin temelinde yer alan öğelerdir (Uşun, 2006, s. 2). Bağımsız çalışma kuramı ilkelerine göre değerlendirildiğinde uzaktan eğitim öğretmen, okul veya ortamdan bağımsız olarak kendi kendine çalışmaya olanak tanır (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 42).

Dezavantajları ise genel öğrenme ortamlarında olan yüz yüze etkileşim olanaklarının ortadan kalkması, öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüklerine anında müdahale etme olanağının olmaması, öğrencilerin eğitimciden anında yardım alamaması ve ortaya çıkan sorunların giderilmemesi, kendi kendine çalışma alışkanlığı olmayan öğrencilerin bu sistemde başarısız olması, uygulama ağırlıklı konularda sınırlılığa sahip olma, öğrenci sayısındaki fazlalık nedeniyle iletişim kurmada sınırlılık, teknik donanım araçlarında yaşanan arızaların öğretimin devamlılığını etkilemesi, öğrencilerin belirli teknik araçlara sahip olmasını gerektirmesi olarak belirtilmektedir (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 37).

Teknoloji temelli uzaktan eğitim uygulamalarının 1900'li yıllarda başladığı görülmektedir (Bozkurt, 2017). Eğitim teknolojisi; kuramsal temeller, amaç, öğrenen, insan gücü, ortam, öğretimsel yöntem ve teknikler, öğrenme durumları ve değerlendirme öğelerini içeren uygulamalı bir bilim dalıdır. Eğitimle ilgili geliştirilmiş kuramların öğretmen ve öğrenenler açısından etkili ve verimli uygulamalara

dönüştürülmesini hedefler (Uşun, 2006, s. 1). İnternet tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarının ilk kez 1996 yılında Bilkent Üniversitesi'nde başladığı ifade edilmektedir. Daha sonra aynı yıl Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi internet üzerinden uzaktan eğitim uygulamaları başlatmıştır (Bozkurt, 2017). İnternet tabanlı uzaktan eğitim, düşük maliyetli olmasının yanı sıra hali hazırda çalışmakta olan bireyler için kişisel ve mesleki gelişim olanağı da sağlamaktadır (Al ve Madran, 2004).

Dünya'da ve Türkiye'de uzaktan eğitimden yararlanarak öğretmen yetiştirme, gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim süreçlerinde yaygınlaşan bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Uşun, 2006, s. 270). Teknolojinin gelişmesi ve bilgisayar kullanımının yaygınlaşması ile bu toplumlar çevrimiçi mesleki gelişime yönelmiştir (Scott, 2010, s. 25).Yenilik Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nce www.eba.gov.tr alanından öğretmenlere çeşitli konularda bilgilendirici dokümanlar ve çevrimiçi mesleki gelişim eğitim hizmeti sağlanmaktadır.

Türkiye'de MEB'nin öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarında yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlere mesleki gelişim konusunda yeterli desteğin sağlanmasına engel olan durumlar arasında maddi ve zamana bağlı sorunlar olduğu ifade edilmektedir (Seferoğlu, 2004). Okullarda uygun desteklerin sağlanamadığı durumlarda öğretmenlerin mesleki gelişimi için kullanılacak alternatif yollardan birisi de bilgisayar temelli teknolojilerin kullanılması olarak belirtilmektedir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik araştırma ve uygulamalara dayalı getirilen önerilerden biri de gerek eş zamanlı gerek eş zamansız olarak uzaktan eğitimle mesleki gelişim olanaklarının arttırılması olmaktadır (Bümen vd., 2012).

2.4.1. Öğretmen mesleki gelişiminde uzaktan eğitim

Öğretmen mesleki gelişim programları hem çağın gerektirdiği bilgi ihtiyacını karşılamak hem de öğretmen yetiştiren kurumlarla okullar arasında teori ve uygulamadaki boşlukları doldurmak için etkili bir yoldur. Günümüz teknolojisinde öğretmen mesleki gelişiminin sağlanması geçmiş dönemlere göre çok daha pratik ve düşük maliyetli olmaktadır. Scott (2009) tarafından ortaya konan “Gelişmiş Uygulama Ağı” öğretmenlerin sadece içinde bulundukları toplumsal gereksinimler konusunda

değil, evrensel gereksinimler konusunda da avantaj sağlayan bir mesleki gelişim olanağı sunmaktadır (Scott, 2010, s. 21).

Türkiye’de uzaktan eğitimle öğretmen yetiştirme ilk kez 1985 yılında 130.000 ilköğretim öğretmenine yönelik ön lisans sertifika programı olarak uygulanmıştır. İkinci uygulama 1990 yılında öğretmenlik mesleğinde yer alan 54.000 öğretmene yönelik lisans tamamlama programıdır (Uşun, 2006, s. 271).

Bir bilgi çağı gereksinimi olarak bireylerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (İşman, 2011, s. 5). Uzaktan eğitim fırsatları ortaya çıktığından beri uzaktan öğrenme olanaklarında sürekli bir artış olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun oluşmasında başlıca etkenin insanların gelişmeler ve yenilikler hakkında bilgi alma istekleri olduğu belirtilmektedir (Yüzer, 2011, s. 17). Bireyler hizmet içi eğitim yoluyla yeni ve güncel bilgiler edinebilirler. Geleneksel yollarla yürütülen hizmet içi eğitimler olduğu gibi bu eğitimler uzaktan eğitim ve çevrimiçi eğitim yoluyla da gerçekleştirilebilir (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 8). Yaşam boyu öğrenme, hayatın her döneminde yer alan her türlü öğrenme aktivitesini kapsar (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 5).

Günümüzde yaşam boyu öğrenmeyi kapsayan etkinliklerin büyük çoğunluğunun geleneksel sınıf ortamında gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 4). Bununla birlikte yetişkin eğitim ve yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesinde uzaktan eğitimin önemli bir yere sahiptir. Uzaktan eğitim dersleri için hazırlanan içerikler yetişkin eğitime de olanak verecek şekilde düzenlenmelidir (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 43). Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde bilgisayar aracılı uzaktan eğitim teknolojilerine dayalı programların yaygınlaştırılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Yaşar, 1996).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde hizmet içi eğitimler önemli bir yere sahiptir. Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyacı belirtmektedir (MEB, 2014). Kaynaştırma konusunda öğretmenlere uzaktan eğitim yoluyla eğitim içeriğinin sunulduğu sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada Bartalo (2010, s. 120) tarafından kaynaştırma uygulamalarının yetersizlikten etkilenmiş bireylerin devam ettikleri sınıf ve okula ait olmalarını sağladığı belirtilmektedir. Ancak böyle bir eğitimin amacına ulaşması için sınıf öğretmenlerinin temel bir eğitim alması gerekir.

Öğretmenlerin temel eğitim almasında sanal öğrenme araçları önemli bir yer tutmaktadır (Bartalo, 2010, s.120). Sosyal ağ araçları, ortak bir ilgi, düşünce veya amaç için bir araya gelmiş sanal öğrenme grupları oluşturmada sıklıkla kullanılmaktadır (Bartalo, 2010, s.120). Bartalo (2010), öğretmenleri kaynaştırma eğitimine hazırlamak için altı farklı ülkeden ilgili enstitülerin katılımıyla bir çevrimiçi öğrenme modülü geliştirmiştir (Bartalo, 2010, s.122). Bireysel farklılıklara cevap verme odağında geliştirilen bu modül öğretmenlere temel düzeyde bilgi verme, öğretim yöntemleri ve kaynaştırma uygulamasının değerlendirilmesi bölümlerinden oluşmaktadır (Bartalo, 2010, s.123). Çok kültürlü bir yapıya da sahip olan uygulama sonuçları, çevrimiçi öğrenme modelinin etkili olduğunu göstermektedir (Bartalo, 2010, s.127).

Uzaktan eğitim pek çok farklı yolla yapılabilir. Bunlardan biri de çevrimiçi eğitimidir. Türkiye’de uzaktan eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde 2000 yılından itibaren çalışma sayılarında artış gözlemlendiği, uzaktan eğitim alanında yoğunlukla çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanıldığı belirtilmektedir (Bozkurt, 2017).

2.4.2. Çevrimiçi eğitim

İlk uygulaması 1728 yılında (Keegan, 1990) posta yoluyla gerçekleştirilen uzaktan eğitim günümüzde gelişen bilişim teknolojileri sayesinde çok daha nitelikli uygulamalar şeklinde karşımıza çıkmaktadır (İşman, 2011, s. 3). Teknolojideki gelişmeler zaman ve mekandan bağımsız olarak hareket etme olanağı sunmaktadır. Teknoloji alanındaki yenilikler her alanda olduğu gibi, eğitimde de etkili olmaktadır. Sesli, görüntülü ve sürekli yenilenen bilgiye dünyanın her yerinden ulaşılabilir (Tanyıldızı ve Semerci, 2005; Yüzer, 2013, s. 36).

Çevrimiçi eğitim anlayışı, eğitimcilerin çeşitli ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte, etkili ve verimli eğitim ortamları oluşturma çabalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (İşman, 2011, s. 210; Keegan, 1998; Tanyıldızı ve Semerci, 2005). Öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması ve geliştirilmesi, geliştirilen materyallerin öğrenme ortamında sistematik olarak kullanılması, öğretim süreç ve sistemlerinin yönetilmesi ve değerlendirilmesi de öğretim teknolojisi olarak tanımlanmaktadır (Uşun, 2006, s. 2).

Bilişim teknoloji sistemleri ya da bir diğer adıyla öğretim teknolojileri; bilgisayar, mobil araçlar ve modemler gibi fiziksel donanımlar, bilginin aktarılmasında araç olarak

kullanılan programlar ve telefon hattı, kablosuz ağ, ADSL, Ethernet gibi iletişimi sağlayan yöntemlerden oluşmaktadır (İşman, 2011, s. 213). İnternet, bütün dünyayı kapsayan iletişim ağının adıdır. Dünya üzerinde iki milyara yakın kişinin erişim sağladığı tahmin edilmektedir (İşman, 2011, s. 214).

İnternetin yaygınlaşması ile birlikte web teknolojileri önemli bir iletişim ortamı haline gelmiştir (Yüzer, 2011, s. 18). Mobil yani taşınabilir araçlarla gerçekleştirilen eğitimlerin tamamı kısaca mobil eğitim olarak ifade edilmektedir. Mobil eğitimde kullanılan mobil öğrenme araçları dizüstü bilgisayar, tablet, akıllı cep telefonu, taşınabilir medya oynatıcıları gibi çeşitlilik gösterir (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 10).

Web tabanlı öğrenme, yaygınlaştırmaya olanak sağlayan bir öğrenme aracı olarak ifade edilmektedir (Bartalo, 2010, s.123). Çevrimiçi öğrenme, internet üzerinden gerçekleşen bir öğrenme türü olarak ifade edilmektedir (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 7). Çevrimiçi öğrenme kapsamında kullanıcılar eğitim içeriklerine istedikleri zaman erişim sağlayabilirler (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 7). Bu tür bir eğitim içeriği, güncellemelerin eklenmesine olanak sağlar.

Çevrimiçi erişilebilen kaynaklar, kaydedilebilir ve daha sonra kullanıcı çevrim dışı olduğunda da kullanılabilir (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 7). Usta ve Mahiroğlu (2008, s. 13) çevrimiçi eğitim alan öğrencilerin geleneksel yöntemlerle eğitim alan öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu, öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu ve daha fazla öğrenme doyumuna ulaştıklarını ortaya koymuşlardır.

Çevrimiçi öğrenme, erişimde sağladığı esneklik ve öğrenen merkezli olması, ayrıca öğrenme grubuna katılan öğretmenlerin bir biri ile etkileşim kurmasına olanak sağlaması nedeniyle, kaynaştırmada temel öğretmen eğitimi için uygun bir araç olarak kabul edilmektedir (Bartalo, 2010, s.128).Çevrimiçi eğitim içeriklerinin hazırlanmasında çeşitli yazılım programları kullanılmaktadır. Hali hazırda yaygın olarak kullanılan bu programların başında öğrenme yönetim sistemleri gelmektedir. Sağladığı avantajlar açısından öğrenme yönetim sistemleri, kısa süreli mesleki gelişim programlarında sıklıkla kullanılmaktadır.

2.4.3. Öğrenme yönetim sistemleri

Günümüzde kullanılan eğitim teknolojileri arasında program düzenleme yöntemleriönemli bir yer tutmaktadır (Uşun, 2006, s. 1). Program düzenleme, paket

programlar, modüler programlama, bireysel özelliklere göre düzenlenmiş öğretim sistemleri geliştirme, tam öğrenme, yeterliliğe dayalı öğrenme, bireysel ve bağımsız öğrenme, uzaktan öğrenme gibi konular eğitim teknolojisinde program düzenleme konusundaki gelişmelere örnek olarak gösterilmektedir (Uşun, 2006, s. 2).

Öğretim teknolojilerindeki gelişmeler, bu teknolojilere paralel programların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Öğrenme yönetim sistemleri (Learning Management System-LMS) de bu ihtiyaçlara cevap olarak geliştirilmiştir. Bir öğrenme yönetim sistemi bir uzaktan eğitim programının, yönetilme, dokümantasyon ve raporlaştırma süreçlerini sağlayan; öğrenen ve öğretene arasında iletişim kurma, ders içeriğinin sunumu ve uzaktan ölçme değerlendirme işlevlerini yerine getiren, genellikle internet ağları üzerinden servis sunan bir bilgisayar yazılımıdır (İşman, 2011, s. 244). Günümüzde en çok kullanılan LMS sistemlerinin başında Moodle gelmektedir (İşman, 2011, s. 244).

Moodle, açık kaynak kodlu bir yazılımdır ve ücretsiz olarak kullanılabilir. Kullanım maliyetinin düşük olması ve program içeriğinin çok yönlü olması moodle yazılımının tercih edilmesinde etkilidir. Moodle projesi verilerine göre 212 ülkeden 50476 web sitesi yayınlarını moodle kullanarak gerçekleştirmektedir. Toplamda 4.115.000 kurs ve bu kurslara kayıtlı 18.154.885 öğrenci ve 1.135.483 eğitimci bulunmaktadır. Türkiye’de moodle projesine kayıtlı 393 web sitesi olduğu görülmektedir (İşman, 2011, s. 245, Moodle Project, 2010). Bu veriler, kullanıcıların bildirimini ile ortaya konan verilerdir. Bildirimde bulunmayan kullanıcılar da göz önüne alındığında moodle kullanıcı sayısının çok daha fazla olduğu tahmin edilmektedir (İşman, 2011, s. 245, Moodle Project, 2010).

Türkiye’deki üniversitelerde kullanılan LMS sistemleri içeriğindeki yazılım programları incelendiğinde, 73 LMS programı kullanıldığı ve bu programlarda en fazla kullanılan yazılımın 27 programla moodle olduğu görülmektedir (Meriçelli, Taşdemir ve Uluyol, 2014, s. 56). Moodle, öğrenme yönetim sistemi, sağladığı avantajlar bakımından değerlendirildiğinde çok fazla kullanıcıya ulaşmada kullanılabilir. Ancak kurulumu ve ayarlanması karmaşık bir yapıdadır ve sistem uzmanları tarafından gerçekleştirilebilir.

Bununla birlikte kullanım yaygınlığı nedeniyle, bu kurulumun nasıl yapılacağına ilişkin yeterli doküman bulunmaktadır (İşman, 2010, s. 246). Mevcut teknolojik alt yapıda moodle yazılım programında 712 eklenti seçeneği bulunmaktadır. Kullanıcılar,

bu eklentilerden amaçlarına uygun olanları seçebilirler. Bu sayede öğrenme yönetim sistemi, hazırlanan programın amaçları doğrultusunda özelleştirilebilmektedir (İşman, 2011,s. 247).

2.5. Program Geliştirme Modelleri

Program geliştirme, bir programın amaçları, ele alınacak içerik, öğrenme ve süreci ve değerlendirme aşamaları arasındaki ilişkilerin tanımlanmasını içermektedir. Program geliştirme, toplumsal ihtiyaca göre diğer değişikliklerle birlikte değişen ve gelişen sürekli bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Usta, 2016, s. 29). Program geliştirmede sistematik bir yol izlenebilmesi için tarihsel süreçte bir takım yaklaşımlara ve modellere gereksinim duyulmuştur (Demirel, 2011, s. 49; Usta, 2016, s. 31). Yaygın olarak en çok bilinen program geliştirme modeli Ralph Tyler ve Hilda Taba tarafından geliştirilmiştir. Pek çok program geliştirme modeli, Tyler modelinin etkisi altında kalmıştır (Erişen, 1998).

Taba modeli ABD’de kullanılan yaygın modeller arasında olup yedi basamaktan oluşmaktadır (Oliva, 1988, s.165’den akt.Demirel, 2011, s.53). Bu basamaklar, ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların belirlenmesi ve sınıflandırılması, içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçilmesi ve düzenlenmesi, değerlendirme süreçlerinin belirlenmesi ve program öğelerinin sırası ve ilişki kontrolünün sağlanması olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2011, s. 53; Usta, 2016, s. 32).

ABD’de yaygın olarak kullanılan bir diğer model olan Tyler modeli sekiz basamaklı bir program geliştirme modelidir (Oliva, 1988, s.171’den akt.Demirel, 2011, s.54). Modelde yer alan ilk aşamada birey, toplum ve konu alanının kaynak alınarak olası genel amaçların belirlenmesi amaçlanır.

Bu amaçlar eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgeçlerinden geçirilerek kesinleşmiş öğretim amaçlarına ulaşılır. Sonraki basamaklar öğrenme yaşantılarının seçilmesi ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının yönlendirilmesi ve değerlendirme yapılmasıdır (Demirel, 2011, s. 54; Usta, 2016, s. 32).

Bir diğer model olan Taba-Tyler modeli Taba ve Tyler modellerinin birleşimi niteliğindedir (White, 1988: 26’dan akt.Demirel, 2011, s.55). Türkiye’deki çalışmalarda temel alınan rasyonel model olarak da adlandırılır (Usta, 2016, s. 33). Bu modelde birinci aşama gereksinimlerin belirlenmesidir (Demirel, 2011, s.55). Daha sonra gereksinimlere dayalı genel amaçlar belirlenir, içerik seçilir ve düzenlenir, öğrenme

yaşantıları belirlenir ve düzenlenir, değerlendirme süreçleri tamamlanır. Değerlendirme ile elde edilen sonuçlar yeterli görülmediğinde amaç saptama basamağına geri dönmelidir (Demirel, 2011, s. 55; Usta, 2016, s. 33). Program geliştirme modellerinden bir diğeri Wulf ve Schave Modelidir (Demirel, 2011, s. 37-42).

2.5.1. Wulf ve Schave modeli

Wulf ve Schave modeli, sistem yaklaşımına dayalı bir program geliştirme modeli olarak bilinmektedir (Demirel, 2011, s. 37). Modelde üç temel aşama önerilmektedir. İlk aşama **problemin tanımlanması**dır. Gereksinim belirleme, bir komisyon oluşturulması ve gereksinimlerle program içeriği arasındaki ilişkinin açıklanması basamaklarını içermektedir (Demirel, 2011, s. 37).

Gereksinim, hali hazırda mevcut olan durum ile olması beklenen durum arasındaki farklılık olarak tanımlanmaktadır. Program geliştirme için yapılacak çalışmalarda kullanılacak her türlü veri oluşturulmadan önce ilgili programda hangi alanlarda gelişmeye gereksinim olduğu ortaya konulmalıdır. Gereksinimler belirlenirken toplumun beklentileri, bireyin beklentileri ve ilgili konu alanının gereksinimleri bir arada değerlendirilir (Usta, 2016, s. 37). Gereksinim analizi ise hali hazırda mevcut olan durum ile hedeflenen durum arasındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla izlenen süreç olarak ifade edilmektedir. (Usta, 2016, s. 37).

Gereksinim analizi sürecinde izlenebilecek gereksinim belirleme yaklaşımları dört grupta toplanabilir (Demirel, 2011, s. 17). Bu yaklaşımlar farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2011, s. 17-19; Usta, 2016, s. 37). Bu yaklaşımlardan demokratik yaklaşımda araştırma sürecine katılanların çoğunluğunun istekleri, ilgileri ve yetenekleri belirleyici olmaktadır (Usta, 2016, s. 37).

İkinci aşama **gelişme bölümü**dür. Bu aşamada program içeriğinin oluşturulması, araştırma yapma, uzman görüşü alma ve değerlendirme yapma basamakları yer almaktadır (Demirel, 2011, s. 38). Üçüncü ve son aşama ise **değerlendirmedir**.

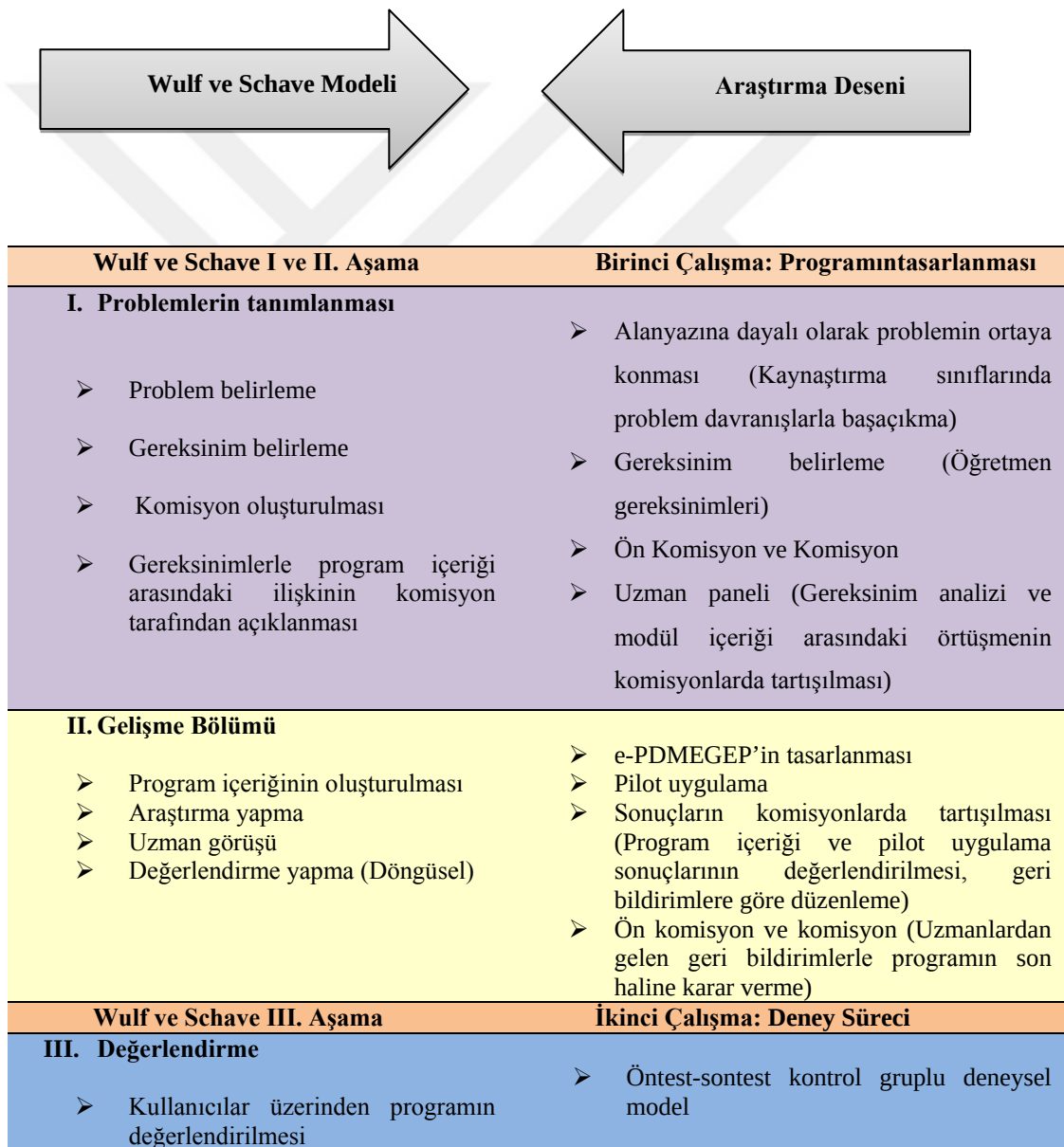
Modelde sürecin her aşamasında değerlendirme yapılmakla birlikte genel değerlendirmenin son aşamada yapıldığı ifade edilmektedir. Bu aşamada modelin uygulanması ve kullanıcılar üzerinden değerlendirme yapılması esastır. Değerlendirme sonuçları geri bildirim olarak kabul edilmektedir. Geri bildirimle dayalı düzenlemelerde

modelin ikinci aşamasına dönmeyi öneren dairesel bir döngü ile program geliştirilmektedir (Demirel, 2011, s. 40).



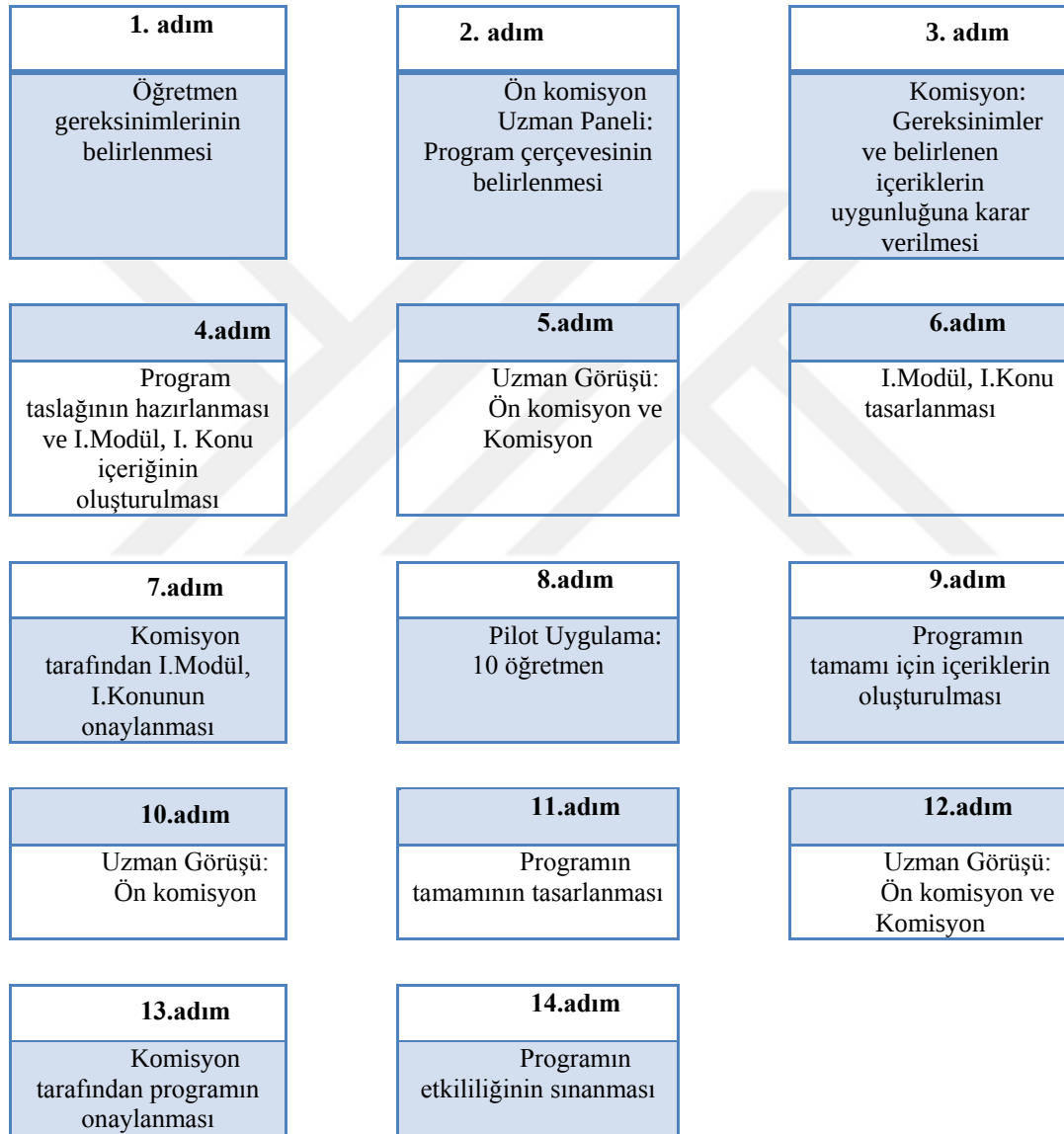
3. YÖNTEM

Bu araştırma birbirini tamamlayan iki çalışmadan oluşmaktadır. Yöntem bölümünde önce birinci çalışmanın yöntemi, sonra ikinci çalışmanın yöntemi yer almaktadır. Araştırma, Wulf ve Schave modeli temel alınarak desenlenmiştir. Wulf ve Schave modelinde yer alan birinci ve ikinci aşama araştırmada birinci çalışmayla gerçekleştirilmiştir. Wulf ve Schave modelinde üçüncü aşama olan değerlendirme ise araştırmada ikinci çalışmayla gerçekleştirilmiştir. Araştırma deseni ile Wulf ve Schave modeli arasındaki ilişki Şekil.3.1’de gösterilmektedir.



Şekil. 3.1. Araştırma deseni ile Wulf ve Schave modeli arasındaki ilişki

Program tasarım sürecinde, öğretmen gereksinimlerinin belirlenmesi, ön komisyonla bir kez uzman paneli düzenlenmesi ve üç kez ön komisyonda yer alan uzmanlardan görüş alınması, öğretmenlerle bir pilot uygulama yapılması ve beş kez komisyon tarafından programın değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Program komisyon tarafından onaylandıktan sonra öğretmenlere uygulanmıştır. Tasarım süreci ve etkililiğin değerlendirilmesinde izlenen basamaklar Şekil 3.2.'de gösterilmektedir.



Şekil 3.2. Program tasarım süreci ve etkililiğin değerlendirilmesi

3.1. Birinci Çalışmada Yöntem

Bu bölümde birinci çalışmada kullanılan yöntem açıklanmaktadır. Birinci çalışma, öğretmenlere problem davranışları azaltmada sunulacak mesleki gelişim programının

tasarlanmasıdır. Birinci çalışmada yöntem bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama teknik ve araçları, program tasarım süreci ve veri analizlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1.1 Araştırma modeli

Birinci çalışma Wulf ve Schave Modeli temel alınarak desenlenen betimsel bir araştırmadır. Bu planlamaya göre program tasarım sürecinde ilk olarak öğretmen gereksinimleri belirlenmiştir. Daha sonra programın amaç ve içeriği, öğrenme öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme araçları belirlenmiştir.

Veri toplama ve analiz süreçlerinde gereksinim belirlemede karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen, tek bir aşamada nitel verilerin ve nicel verilerin iki ayrı süreçte toplanmasını, ayrı ayrı analiz edilmesini ve iki yoldan elde edilen sonuçların birleştirilmesini içermektedir. İki veri seti arasındaki ilişki çakışma, ayrışma ve çelişkiler çerçevesinde ele alınmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2015, s. 127). Araştırmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Creswell ve Plano-Clark (2015, s. 127) tarafından önerildiği gibi nitel veri analizi tamamlandıktan sonra nicel veri analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmen gereksinimlerinin belirlenmesinde gereksinim belirleme yaklaşımlarından demokratik yaklaşım (Usta, 2016, s. 37) kullanılmıştır. Demokratik yaklaşıma dayalı olarak programın hedef kullanıcıları olan öğretmenlerden veri toplanmıştır.

Programın amaç ve içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme araçlarının belirlenmesinde uzman görüşüne dayalı betimsel yöntemler kullanılmıştır.

3.2.1. Katılımcılar

Bu bölümde birinci çalışmada yer alan katılımcılar tanımlanmıştır. Katılımcılar, gereksinim belirlemede yer alan öğretmenler ve program tasarım sürecinde yer alan uzmanlar olarak iki grupta tanımlanmıştır.

3.2.1.1. Gereksinim analizinde yer alan katılımcılar

Bu çalışmanın gereksinim belirleme aşamasında katılımcılar 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Türkiye'nin Bursa ili Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım ve Mudanya

ilçelerinde bulunan resmi okullarda hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma eğitimi veren 1, 2, 3 ve 4. kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Belirtilen ilçelerde bulunan ilkokul sayılarına bakıldığında Mudanya’da 15, Nilüfer’de 42, Orhangazi’de 19 ve Yıldırım’da 47 ilkokul olduğu görülmektedir (mebbis.meb.gov.tr adresinden 11.01.2020 tarihinde erişilmiştir).

Araştırmanın katılımcıları uygun örnekleme yoluyla, Bursa ilinde yer alan resmi ilkokullarda kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenlerinden araştırmacının ulaşabileceği gönüllü öğretmenler olarak belirlenmiştir. Katılımcıların bu şekilde seçilmesinin nedeni araştırmacının zaman, iş gücü ve maliyet olanaklarının sınırlılığı ile ilgilidir. Araştırma, gönüllü olarak araştırmaya katılan 200 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde Bursa ilinde birbirinden farklı sosyo-kültürel çevreye sahip dört ilçe belirlenmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü internet sitesinde yayınlanan listeler temel alınarak bu ilçelerde yer alan resmi okullar aranmış, 84 okul idarecisi ile görüşülmüş ve okullarında kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmen sayıları öğrenilmiştir. Araştırmanın resmi okullarda yapılabilmesine olanak veren İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylı araştırma izni (Ek-2) MEB elektronik imza sistemi üzerinden ilgili okullara iletilmiştir. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve verilerin ne şekilde kullanılacağı anlatılmış, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere “Araştırma Gönüllü Katılım Formu-I (Ek-4)” verilerek imzalamaları istenmiştir. Her bir öğretmen Araştırma Gönüllü Katılım Formu’nu okuduktan ve imzaladıktan sonra araştırma sürecine dahil edilmiştir. Gönüllü olan öğretmenlere gereksinim belirleme için Problem Davranış Ölçeği – Öğretmen Formu (Ek-8) uygulanmıştır. Tasarlanacak mesleki gelişim programının etkililiğinin değerlendirilmesinde aynı ölçek kullanılacağından, araştırmanın deney sürecine katılmak isteyen öğretmenler gereksinim belirleme sürecinin dışında tutulmuştur. Çalışma grubuna dahil olan öğretmenlerin özellikleri Katılımcı Bilgi Formu (Ek-3) ile toplanmıştır. Katılımcı Bilgi Formu’nda öğretmenlerin kimliklerini ortaya çıkaracak bilgi bulunmamaktadır. Öğretmenler, Problem Davranış Ölçeği – Öğretmen Formu’nu bağımsız olarak tamamlayıp araştırmacıya teslim etmişlerdir. Gereksinim analizine katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve eğitim verdiği sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Katılımcılardan gönüllü 12 öğretmenle ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler okul idarecileri veya

rehber öğretmenler aracılığı ile belirlenip okul ders saatleri dışında randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler “Araştırma Gönüllü Katılımcı Formu-1 (Ek-4)” imzaladıktan sonra araştırmaya dahil edilmiştir. Görüşmelerin tamamı öğretmenlerin görev yaptığı okul binasında uygun bir odada gerçekleştirilmiştir. Bütün görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı yapılmasına onay vermeyen öğretmenlerle görüşme yapılamamıştır. Belirlenen ilçelerden yeterli sayıda öğretmen ile görüşme gerçekleştirildiğinde görüşme süreci sonlandırılmıştır.

Tablo 3.1. Gereksinim belirlemede yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri

		N	Yüzde
Görev Yapılan İlçe	Nilüfer	73	36.5
	Osmangazi	86	43.0
	Yıldırım	21	10.5
	Mudanya	20	10.0
	Toplam	200	100.0
Cinsiyet	Kadın	136	68.0
	Erkek	64	32.0
	Toplam	200	100.0
Yaş	25-34	24	12.0
	35-44	70	35.0
	45-54	85	42.5
	55 ve üstü	21	10.5
	Toplam	200	100.0
Mesleki Deneyimi	0-5 yıl	9	4.5
	6-10 yıl	17	8.5
	11-15 yıl	23	11.5
	16-20 yıl	50	25.0
	21 yıl ve üstü	101	50.5
	Toplam	200	100.0
Mezun Olunan Lisans Programı	Sınıf Öğretmenliği	83	41.5
	Diğer	117	58.0
	Toplam	200	100.0
Eğitim Düzeyi	Lisans	166	83.0
	Yüksek Lisans	8	4.0
	Doktora	1	0.5
	Ön lisans	25	12.5
	Toplam	200	100.0
Görev Yapmakta Olduğu Sınıf Düzeyi	1. sınıf	42	21.0
	2. sınıf	46	23.0
	3. sınıf	57	28.5
	4. sınıf	55	27.5
	Toplam	200	100.0
Görev yapılan sınıf mevcudu	10-19	13	6.5
	20-29	125	62.5
	30-39	62	31.0
Sınıftaki özel gereksinimli öğrenci sayısı	1	158	79.0
	2	37	18.5
	3	5	2.5
	Toplam	200	100.0

Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve eğitim verdiği sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

İsim	İlçe	Cinsiyet	Yaş	Mes. Den.	Lisans Türü	Eğitim Düzeyi	Sınıf Kd.	Sınıf Mev.	Görüşme süresi
Ahmet	Nilüfer	Erkek	0	0yıl+	Fen-Ed.	Lisans	4.sınıf	37	10:31
Burcu	Nilüfer	Kadın	9	0 yıl+	Fransız Dili ve Ed.	Lisans	1.sınıf	27	08:03
Cemal	Nilüfer	Erkek	0	20 yıl+	Eğitim Enstitü	Ön lisans	4.sınıf	5	12:38
Deniz	Nilüfer	Kadın	2	20 yıl+	Sınıf Öğret.	Lisans	4.sınıf	8	09:47
Elif	Nilüfer	Kadın	40	15-20 yıl	Sınıf Öğret.	Lisans	3.sınıf	9	09:48
Fikret	Osman gazi	Erkek	2	20 yıl+	Sınıf Öğret.	Lisans	2.sınıf	2	16:40
Gülay	Nilüfer	Kadın	9	20 yıl+	Sınıf Öğret.	Lisans	4.sınıf	1	10:24
Hande	Nilüfer	Kadın	4	20 yıl +	Sınıf Öğret.	Lisans	3.sınıf	7	12:08
Işıl	Nilüfer	Kadın	8	20 yıl+	Tarih	Lisans	4.sınıf	0	08:49
İpek	Nilüfer	Kadın	1	15-20 yıl	İng. Öğret.	Lisans	2.sınıf	9	19:12
Kübra	Osman gazi	Kadın	5	20 yıl+	Sınıf Öğret.	Lisans	4.sınıf	9	28:46
Leman	Osman gazi	Kadın	5	20 yıl+	Sınıf Öğret.	Lisans	4.sınıf	8	18:41
Mes. Den: Mesleki Deneyim				Sınıf Kd: Sınıf Kademes			Sınıf Mev: Sınıf Mevcudu		
Ed: Edebiyat				İng: İngilizce			Öğret: Öğretmenliği		

3.1.2.2. Komisyonunda yer alan katılımcılar

Programın amaç ve içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme araçlarının belirlenmesinde katılımcılar araştırmacının kendisi ve altı uzmandan oluşmaktadır. Araştırmada iki komisyon oluşturulmuştur. Ön komisyon üyeleri, bir üniversitenin özel eğitim bölümünde akademik çalışmalarına devam eden doktora derecesine sahip üç uzmandan oluşmaktadır. Komisyon üyeleri, bir başka üniversitede çalışmalarına devam eden profesörlük unvanına sahip üç uzmandan oluşmaktadır. Komisyonunda yer alan iki üye özel eğitim alanında bir üye eğitim bilimleri alanında uzmanlığa sahiptir. Araştırmacı özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahiptir. Program tasarım sürecinde araştırmacı ulaştığı sonuçları ön komisyona sunmuştur. Ön komisyonda ulaşılan sonuçlara ilişkin araştırmacı tarafından rapor hazırlanmıştır. Ön

komisyon raporları araştırmacının da dahil olduğu toplantılarda komisyon tarafından incelenmiştir. Program tasarımı komisyon tarafından ortaya konan sonuçlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

3.1.3. Veri toplama teknikleri ve araçları

Araştırmanın birinci aşamasında öğretmen gereksinimlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Görüşme Formu (Ek-5)”ve Kaner, Yelice ve Şekercioğlu (2006) tarafından geliştirilen “Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (Ek-8)”uygulanmıştır.

3.1.3.1. Öğretmen görüşme formu

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde veri toplama aracı olarak “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Öğretmen Görüşme Formu’nun hazırlanması amacıyla araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak problem davranış olarak tanımladıkları durumların belirlenmesi, kaynaştırmaya devam eden öğrenci odağında problem davranışları tanımlaması, problem davranışların ortaya çıkmasında hangi etkenlerin önemli olduğu, problem davranışla karşılaşma durumunda öğretmenlerin izlediği yollar ve bu yöntemlerin etkili olup olmadığının belirlenmesi önemli bulunmuştur. Ayrıca alanyazın taramasında öğretmenlerin destek beklentileri olduğu görüldüğünden öğretmenlerin okul idaresinden, uzmanlardan ve ailelerden beklentileri de araştırma kapsamında ele alınmıştır. Bununla birlikte araştırmanın ikinci aşamasında mesleki gelişim programı uygulanacağından öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı yaklaşımı ve bir hizmet içi eğitimden beklentilerinin neler olduğuna da görüşme soruları arasında yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular öncelikle tez danışmanı ile birlikte değerlendirilmiştir. Soruların uygun olduğuna karar verildikten sonra araştırma soruları daha önce nitel çalışmalar yapmış doktora derecesine sahip üç uzmana gönderilmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Hangi davranışların problem davranış olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sınıfta problem davranışla karşılaşmama durumunu göz ardı ediyor olması nedeniyle “Sınıfınızda problem davranışlarla karşılaşmıyor musunuz?” sorusu ile değiştirilmesi önerilmiştir. Ayrıca bu soruya gelebilecek “Evet” veya “Hayır” yanıtı durumuna göre soru eklenmesi önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ikinci soruda sadece problem davranışların sıklığını belirlemeye yönelik alt soru yer almaktayken uzman önerileri doğrultusunda davranışın ortaya çıktığı ortam, bağlam ve davranışın nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik sorular eklenmesine karar verilmiştir. Problem davranışların nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğu, araştırmacı tarafından, üçüncü soruda öğretmenlere yöneltilmekteydi. Ancak uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda bu sorunun bir önceki soru ile ilişkili olduğu bu nedenle ayrı bir soru olarak sorulması yerine, ikinci soruda alt soru olarak yer alması gerektiğine karar verilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan sorular arasında hiç yer almayan sorular da eklenmiştir. Özel gereksinimli olmayan öğrencilerin problem davranışlarını belirlemeye yönelik sorular, eklenen sorular arasındadır. Ek olarak kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin sergilediği problem davranışların neler olduğunun belirlenmesi önerilmiştir. “Sınıfınızda problem davranışlarla karşılaşmıyorsunuz?” sorusunda yer alan tüm alt soruların bu soruda da yer alması uzmanlar tarafından önerilmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma yöntemlerinin sorulduğu soruya uzmanlar tarafından bu yöntemlerin etkili olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyecek bir alt soru eklenmesi önerilmiştir.

Araştırmacının hazırlamış olduğu beşinci soruda öğretmenlerin destek beklentileri sorulmuştur. Uzmanlar tarafından bu sorunun okul idaresi, uzmanlar ve ailelerden destek beklentileri şeklinde değiştirilmesi önerilmiştir.

Araştırmacının kullanmış olduğu “kaynaştırma öğrencisi” ifadesinin uygun olmadığı uzmanlar tarafından belirtilmiştir. Araştırmacı öğretmenler tarafından “kaynaştırma öğrencisi” ifadesinin yaygın olarak kullanılması nedeniyle ilk sorularda bu ifadeyi seçmiş ancak gelen geri bildirim doğrultusunda bu ifade “kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci” olarak değiştirilmiştir.

Görüşme sorularına uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından sınıfta kaynaştırma eğitime devam eden öğrenci bulunan bir sınıf öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeye katılan öğretmen okul idaresinden beklentisini açıklarken hizmet içi eğitim gereksinimini belirtmiştir. Araştırmacı hizmet içi eğitimle ilgili öğretmen beklentileri konusunda ek sorular sorma gereği duymuştur. Pilot görüşmeden sonra öğretmenlerin

bir hizmet içi eğitime katılmayı isteyip istemedikleri ve bir hizmet içi eğitim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir soru eklenmiştir. İkinci bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Soruların hedeflenen amaçlara ulaşmak konusunda yeterli olduğuna karar verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıdadır:

1. Sınıfınızda problem davranışlarla karşılaşılıyor musunuz?

Evetse,

1.1. Sınıfınızda karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir? Açıklayınız.

Hayırsa,

1.2. Sizce sınıfınızda hiç problem davranışla karşılaşmamanızın nedenleri nelerdir?

2. Sınıfınızda karşılaştığınız ya da karşılaşıcağınız hangi davranışların problem davranış olduğunu düşünüyorsunuz?

- Sizce bir öğrenci hangi davranışı sergilediğinde bu bir problem davranıştır?
- Sizce bu davranış neden problem davranıştır?

3. Kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencinizin problem davranışlar sergilediğini düşünüyor musunuz?

Cevabınız evetse;

3.1. Kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenciniz hangi davranışı veya davranışları sergilediğinde bunun bir problem davranış olduğunu düşünüyorsunuz?

3.2. Bu davranışlar hangi durumlarda ortaya çıkmaktadır?

3.3. Bu davranışlar ne sıklıkta ortaya çıkmaktadır?

3.4. Sizce öğrenciniz bu davranışları neden yapıyor olabilir?

Cevabınız hayırsa:

3.5. Öğrencinizde problem davranışlarla karşılaşmadığınızı belirttiniz. Acaba bunun nedeninin ne/ neler olduğunu düşünüyorsunuz?

4. Öğrenciniz problem davranış sergilediğinde baş etme yöntemleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

4.1. Öğrenciniz problem davranış olarak tanımladığınız bir davranışta bulunduğu anda sizin tepkileriniz neler olur?

4.2. Problem davranışla karşılaştığınızda kullandığınız baş etme yöntemlerinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

5. Sınıfınızdaki kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencinizde karşılaştığınız problem davranışların çözümüne ilişkin;
 - a. Uzmanlardan,
 - b. Okul idaresinden,
 - c. Aileden beklentileriniz nelerdir?
6. Kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmak ister misiniz?
Evetse;
 - 6.1. Böyle bir hizmet içi eğitim programının içeriği nasıl olmalıdır?
 - 6.2. Böyle bir hizmet içi eğitim programının sunumu nasıl olmalıdır?
Hayırsa;
 - 6.3. Böyle bir hizmet içi eğitim programına katılmama nedeniniz nedir?
- 7) Varsa eklemek istediğiniz görüşleriniz nelerdir?

3.1.3.2. Problem davranış ölçeği - Öğretmen formu

“Problem Davranış Ölçeği Öğretmen Formu (PDÖ-ÖF)” Kaner, Yelice ve Şekercioğlu tarafından 2006 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme amacı, öğretmenlerin sınıfta hangi problem davranışlardan rahatsız oldukları, bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ve bu davranışlarla başa çıkmada kullandıkları stratejilerin belirlenmesidir. Ölçek üç ayrı ölçekten oluşmaktadır.

Birinci ölçek rahatsız edici davranışları belirlemeye yönelik “Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Rahatsız Edici Davranışlar (PDÖ-ÖF-RED)” ölçeğidir. 45 madde ve 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Katılımcılardan 4’lü likert tipi bir ölçek üzerinden kendilerine en uygun gelen yanıt işaretlemeleri beklenmektedir. Çok rahatsız oluyorum = 3 puan, Biraz rahatsız oluyorum = 2 puan, Hiç rahatsız olmuyorum = 1 puan, Çocuğum bu davranışı yapmıyor = 0 puan olarak belirtilmektedir.

İkinci ölçek öğretmenlerin problem davranışlara atfettikleri nedenleri belirlemeyi amaçlayan “Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Nedensel Faktörler (PDÖ-ÖF-NF)” ölçeğidir. 32 madde ve 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Katılımcılardan 5’li likert tipi bir ölçek üzerinden kendilerine en uygun gelen yanıt işaretlemeleri beklenmektedir. Çok fazla = 4, fazla = 3 puan, Biraz = 2 puan, Çok az = 1 puan, Hiç = 0 puan olarak belirtilmektedir.

Üçüncü ölçek problem davranışlarla baş etmede kullanılan stratejileri belirlemeye yönelik “Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Başa Çıkma (PDÖ-ÖF-BÇ)”

ölçeğidir. 32 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Katılımcılardan 4'lü likert tipi bir ölçek üzerinden kendilerine en uygun gelen yanıtı işaretlemeleri beklenmektedir. Her gün = 3 puan, Haftada birkaç kez = 2 puan, Ayda birkaç kez = 1 puan, Hiçbir zaman = 0 puan olarak belirtilmektedir. Bu ölçekte 1-15. maddeler ters puanlanmaktadır.

Ölçeğin iç tutarlılık, madde analizi ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. PDÖ-ÖF-RED'nden yüksek puan almak öğrencinin problem davranışlarından rahatsızlık duyma düzeyini, PDÖ-ÖF-ND'nden yüksek puan almak öğretmenlerin davranışa ilişkin pek çok farklı neden atfettiklerini, PDÖ-BÇ'nden yüksek puan almak ise öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada olumlu davranışlar sergilediklerini göstermektedir (Kaner, Bayraklı, Diken ve Çelik, 2012, s.472).

Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık ve madde analizi ile ortaya konmuştur. İç tutarlılık Cronbach alfa katsayıları ile hesaplanmıştır. PDÖ-ÖF-NF, PDÖ-ÖF-RD ve PDÖ-ÖF-BÇ ölçekleri için hesaplanan alfa değerleri sırasıyla 0.73-0.92, 0.75-0.94 ve 0.73-0.91 arasındadır. Ölçeklerin toplamı için elde edilen alfa değerleri ise sırasıyla 0.92, 0.96 ve 0.86'dır (Kaner vd., 2012, s.474).

Ölçeğin yapı geçerliliğinin saptanmasında Temel Bileşenler Faktör Analizi ve alt ölçekler arası korelasyonların hesaplanması uygulanmıştır. PDÖ-ÖF-NF, PDÖ-ÖF-RD ve PDÖ-ÖF-BÇ ölçeklerinin faktör yük değerleri hesaplamaları ile elde edilen birikimli yüzde değerleri sırasıyla 63.074, 51.240 ve 42.395 olarak belirtilmektedir. Alt ölçekler arası korelasyonlar sırasıyla 0.35-0.74, 0.48-0.74 ve 0.32-0.52 olarak ortaya konmuştur (Kaner, vd., 2012, s.476).

3.1.3.3. Mesleki gelişim programı kullanıcı değerlendirme formu

Öğretmenlerin program tasarım sürecine dahil oldukları pilot uygulamada, öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen “Mesleki gelişim programı kullanıcı formu” (Ek-13) kullanılmıştır. Mesleki gelişim programı kullanıcı formu, altı bölümden oluşan anket şeklinde düzenlenmiştir. İlk beş bölüm likert tipli kapalı uçlu sorulardan, altıncı bölüm ise açık uçlu bir adet sorudan oluşmaktadır. Anket sorularının hazırlanmasında Uşun (2006, s.300)'un öne sürdüğü uzaktan eğitim modellerinin taşıması gereken niteliklerden yararlanılmıştır.

Birinci bölümde kişilerin demografik bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde tasarımın değerlendirilmesi, üçüncü bölümde kullanım kolaylığının değerlendirilmesi, dördüncü bölümde içeriğin değerlendirilmesi ve beşinci bölümde işlevselliğin

değerlendirilmesine yönelik kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Altıncı bölüm, kullanıcıların görüşlerini yazabileceği açık uçlu bir soru içermektedir. Anket soruları, komisyon üyelerine sunulmuş ve uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan anket sorularının uygun olduğuna ve her hangi bir değişikliğe gerek olmadığına karar verilmiştir.

3.1.3.4. Uzman paneli değerlendirme formu

Öğretmenlerden elde edilen veriler ile belirlenen gereksinimler ve program içeriği arasındaki bağlantının açıklanması amacıyla kullanılan “Uzman paneli değerlendirme formu” (Ek-10) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uzman paneli değerlendirme formu altı maddeden oluşmaktadır. Formda öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak araştırmacı tarafından önerilen program içeriği yer almaktadır. Uzman paneli değerlendirme formu oluşturulduktan sonra danışmandan uzman görüşü alınmıştır. Formda her hangi bir değişikliğe gerek olmadığına karar verilmiştir.

Araştırmacı, gereksinim analizi ile elde edilen bulguları panel düzenlenmeden önce ön komisyon üyelerine ulaştırmıştır. Formda yer alan her bir madde ön komisyon tarafından değerlendirilmiştir.

3.1.3.5. Uzman görüşü formu- I

Program tasarımı tamamlandıktan sonra, pilot uygulamadan önce ön komisyon tarafından değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından “Uzman görüşü formu – I” (Ek-12) hazırlanmıştır. Form, danışman tarafından onaylanmıştır. Tasarlanan program ön komisyon üyelerine ulaştırılmış ve Uzman Görüşü Formu – I uygulanmıştır.

3.1.3.6. Uzman görüşü formu- II

Pilot uygulamadan sonra gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra tasarımı tamamlanan programın ön komisyon tarafından değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından “Uzman görüşü formu – I” (Ek-15) hazırlanmıştır. Form, danışman tarafından onaylanmıştır. Tasarlanan program ön komisyon üyelerine ulaştırılmış ve Uzman Görüşü Formu – II uygulanmıştır.

3.1.4. Programın tasarlanmasına ilişkin süreçler

Araştırmada Wulf ve Schave Modeli'ne dayalı program tasarlama süreçleriaşağıda belirtildiği gibi gerçekleştirilmiştir:

3.1.4.1. Problemin tanımlanması

Araştırmacı tarafından ilgili alanyazın incelenmiş ve problem durumu kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada yaşadığı sorunlar olarak ortaya konmuştur.

Gereksinim analizi sürecinde gereksinim belirleme yaklaşımlarından demokratik yaklaşım (Usta, 2016, s. 37) kullanılmıştır.

Gereksinimlerle program içeriğinin örtüşme durumunun tartışılması için iki komisyon oluşturulmuştur. Araştırmacı her aşamada ön komisyondan uzman görüşü almıştır ve ulaşılan sonuçlar komisyonda tartışılmıştır.

3.1.4.2. Gelişme bölümü

Gereksinim analizi ile ulaşılan sonuçlar komisyonda tartışılarak program içeriği oluşturulmuştur. Çevrimiçi eğitim programının tasarlanması sürecinde bir üniversitenin uzaktan eğitim anabilim dalında çalışmalarına devam eden profesörlük derecesine sahip bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Değerlendirmeler sonucu ortaya çıkan program taslağı, komisyonda değerlendirilmiş ve programın taşınması gereken özellikler belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak program içeriği oluşturulmuş, ön komisyon ve komisyon tarafından içerik değerlendirilmiştir. Program içeriği onaylandıktan sonra program tasarımı yapılmıştır.

Tasarlanan program için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamaya Bursa ili, Yıldırım ilçesinde MEB'na bağlı bir okulda görev yapmakta olan 10 öğretmen katılmıştır. Uygulama ders yılının bitiminde, seminer haftasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, tasarımı hazırlanan konuya erişim sağladıktan 8 gün sonra araştırmacı okula gitmiş ve anket sorularını öğretmenlere vermiştir. Her bir öğretmen bağımsız olarak anketi doldurup araştırmacıya teslim etmiştir.

Pilot uygulama verileri araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve komisyona sunulmuştur. Geri bildirimlere dayalı olarak gerekli görülen bölümlerde düzenleme yapılmıştır. Komisyon tarafından program için ölçütler belirlenmiş ve programın içerik ve amaçlarına karar verilmiştir. Belirlenen ölçütlere göre araştırmacı tarafından program

içeriği oluşturulmuştur. Program içeriğine ilişkin gerçekleştirilen her düzenleme sonrasında oluşan yeni içerik tekrar ön komisyon ve komisyon tarafından değerlendirilmiştir. Komisyon tarafından program içeriği onaylandıktan sonra tasarım gerçekleştirilmiştir. Program tasarımı profesyonel bir yazılım firması tarafından gerçekleştirilmiştir. Program tasarımı için gerekli bütçe, Anadolu Üniversitesi, Bilimsel Araştırmalar Proje Destek Birimi tarafından sağlanmıştır. Tasarımı tamamlanan program, ön komisyonda yer alan uzmanlar tarafından incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Komisyonda, tasarımı tamamlanmış mesleki gelişim programının tamamı bütüncül olarak izlenmiş, ön komisyonda sunulan uzman görüşleri ile bir arada değerlendirilmiştir. Bu inceleme ile önerilen değişiklikler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Programın son tasarımı komisyon tarafından onaylanmıştır.

3.1.4.3. Değerlendirme

Programın içeriği ve tasarımı komisyon tarafından onaylandıktan sonra ikinci çalışmada yer alan deney süreci gerçekleştirilmiştir.

3.1.5. Verilerin analizi

Gereksinim belirleme aşamasında Problem Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'ndan elde edilen veriler betimsel istatistikler kullanılarak değerlendirilmiştir. Her bir ölçekte maddelere ilişkin ortalama değerler hesaplanmıştır. Bu değerler hesaplanırken maddelerin ortalama değerleri için kesme noktaları rahatsız edici davranışlar ve başa çıkma alt ölçek maddeleri için 1.50, nedensel faktörler alt ölçeği maddeleri için 2 olarak belirlenmiştir. Yapılan uzman panelinde belirlenen kesme noktalarının altında kalan maddeler dikkate alınmıştır. Rahatsız edici davranışlar alt ölçeğinde 22 madde, nedensel faktörler alt ölçeğinde 31 madde ve başa çıkma boyutunda 13 madde gereksinim olarak belirlenmiştir.

Nitel veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle tüm ses kayıtlarının dökümleri yapılmıştır. Bütün kayıtlar bir arada değerlendirilerek görüşmelerin tamamını kapsayacak şekilde temalar oluşturulmuş ve kodlama anahtarı hazırlanmıştır. Görüşme dökümleri 22 temada analiz edilmiştir. Kodlama anahtarının güvenilirliğini değerlendirmek için daha önce nitel çalışmalar yapmış yüksek lisans derecesine sahip iki uzmanın katılımıyla uygulamacılar arası güvenilirlik verisi hesaplanmıştır. Rasgele seçilen altı görüşme formu ve kodlama anahtarı her iki uzmana

bağımsız olarak gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen kodlama anahtarı ile araştırmacının işaretlediği kodlama anahtarı karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeler işaretlenmiştir. Uygulamacılar arası güvenilirlik yüzdesi her soru için (Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100 formülü ile hesaplanmıştır. Güvenirlik yüzdeleri Tablo 3.3'te gösterilmektedir. Her bir uzman için yapılan güvenilirlik yüzde değerleri Ek-6a ve Ek-6b'de yer almaktadır.

Tablo 3.3.*Gözlemciler arası güvenilirlik yüzdeleri*

Uzmanlar	Güvenirlik Yüzdesi
Birinci uzman	% 95
İkinci uzman	% 96

Öğretmen gereksinimleri altı soru ile ele alınmıştır. Bunlar;

1. Öğretmenlerin sınıflarında en çok rahatsızlık duydukları problem davranışlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin problem davranışlara attettikleri nedenler nelerdir?
3. Öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada kullandıkları başa çıkma yolları nelerdir?
4. Öğretmenlerin problem davranışların çözümünde uzmanlardan, okul idaresinden ve ailelerden beklediği destekler nelerdir?
5. Öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik bir mesleki gelişim programının içeriğine ve sunumuna yönelik beklentileri nelerdir?
6. Öğretmenlerin tasarlanacak bir mesleki gelişim programına ilişkin görüşleri nelerdir?

Gereksinim belirleme aşamasında karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri ve nitel verileri ayrı ayrı analiz edildikten sonra bulgular birlikte değerlendirilmiştir. Nicel veri toplama boyutunda öğretmenlere uygulanan ölçekte üç soruya cevap aranmıştır. Bunlar öğretmenlerin sık karşılaştıkları problem davranışlar ve rahatsızlık düzeyi, öğretmenlerin problem

davranışların ortaya çıkmasına atfettikleri nedenler ve öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma yollarıdır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise öğretmenlerin sık karşılaştıkları problem davranışlar, öğretmenlerin problem davranışların ortaya çıkma nedenlerine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma yollarının yanı sıra öğretmenlerin destek gereksinimleri, bir mesleki gelişim programının içeriğine ve sunumuna yönelik beklentileri ve hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri de değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarında sık karşılaştıkları problem davranışlar, bu davranışlara atfettikleri nedenler ve bu davranışlarla başa çıkma yolları Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu ile elde edilen veriler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin bir arada değerlendirilmesiyle ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin problem davranışların çözümünde uzmanlardan, okul idaresinden ve ailelerden beklentilerine ilişkin bulgular ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerine ilişkin bulgular yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak ortaya konmuştur. Ölçeklerden ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular bir arada değerlendirilerek uzman paneli gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlere yönelik hazırlanacak bir mesleki gelişim programına dayanak oluşturacak öğretmen gereksinimleri, ölçeklerden elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ve uzman panelinden elde edilen veriler bir arada değerlendirilerek komisyon tarafından ortaya konmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin değerlendirilmesinde kullanılan kodlama anahtarı ve ölçekten elde edilen veriler bulgulara gösterilmektedir. Programın amacı ve içeriği, öğrenme öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin veriler, ön komisyon ve komisyonda ortaya konan uzman görüşlerinin betimsel değerlendirmesi yoluyla elde edilmiştir. Ulaşılan veriler bulgular bölümünde gösterilmektedir.

3.2. İkinci Çalışmada Yöntem

Araştırmada yer alan ikinci çalışma çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'nın etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Birinci çalışmada tasarlanan çevrimiçi mesleki gelişim programı, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulamanın etkililiği öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. İkinci çalışmanın yöntem bölümünde araştırma

modeli, katılımcılar, veri toplama teknik ve araçları ve deney süreci açıklanmış; veri analizlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.2.1. Araştırmamodeli

Araştırmanın ikinci aşamasında öntest – sontest kontrol gruplu tam deneysel model kullanılmıştır. Bu aşamada tasarlanan çevrimiçi mesleki gelişim programı (e-PDMEGEP) öğretmenlere uygulanmıştır. Programın etkililiği öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni birinci aşamada öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak tasarlanan e-PDMEGEP programının uygulanması olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri e-PDMEGEP programı uygulanan hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma eğitimi veren ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, problem davranışların ortaya çıkmasına atfedilen nedenler, problem davranışlarla baş etmede kullanılan olumlu başa çıkma yolları ve öğretmenlerin mesleki yetkinlik ölçeğinden aldıkları puanlardır.

3.2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Bursa ilinde sınıfında hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma eğitimi veren, ilkokul 1., 2., 3. ve 4. kademelerinde görev yapan, araştırmaya katılmaya gönüllü, 60 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere, araştırmada veri toplanacak her bir bağımlı değişkene ilişkin Araştırma Gönüllü Katılımcı Formu (Ek-18) verilmiştir. Her bir öğretmen gönüllü katılımcı formunu okuduktan ve imzaladıktan sonra araştırma sürecine dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin özellikleri Katılımcı Bilgi Formu ile toplanmıştır.

Çalışma grubunda yer alacak öğretmenler seçkisiz olarak deney ve kontrol grubuna atanmıştır. Seçkisiz atama SPSS 23.0 paket programında “Random Sample of Cases” kullanılarak yapılmıştır. Deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön test puan ortalamaları temel alınarak varyansların homojenliği Levene testi ile test edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.4’te, öntest puanlarına göre varyansların homojenliği ise Tablo 3.5’te gösterilmektedir.

Tablo 3.4.Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri

		Deney Grubu, N=30	Kontrol Grubu, N=30
Cinsiyet	Kadın	27	24
	Erkek	3	6
Yaş	20-29	2	3
	30-49	24	16
	50 ve üst	4	11
	Yaş Ort.	41,63	42,83
Mesleki Kıdem	0-5	2	2
	6-10	4	4
	11-15	6	5
	16-20	5	5
	20yıl üstü	13	14
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	8	9
	2. Sınıf	9	7
	3. Sınıf	8	6
	4. Sınıf	5	8
Daha önce kaynaştırmadan yararlanan öğrencisi oldu mu?	Evet	25	21
	Hayır	5	9
Kaynaştırma deneyimi (Yıl)	0-4 yıl	13	17
	5-9 yıl	13	6
	10 yıl ve üstü	4	7

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcı puanlarının bir birine yakın olup olmadığının değerlendirilmesinde varyansların homojenliği için Levene testi ile belirlenir. Levene testi için anlamlılık düzeyi t (sig.) değeridir. Bu değer 0.05'ten daha yüksek olduğunda homojenlik önermesi ihmal edilmemiş olarak kabul edilmektedir (Pallant, 2017, s. 281). Tablo 3.5'te görüldüğü gibi dört ölçek için de t değeri 0.05'ten büyüktür. Bu durumda homojenlik varsayımı kabul edilmiştir.

3.2.3. Veri toplama teknikleri ve araçları

Araştırmanın ikinci aşamasında e-PDMEGEProgramını tamamlayan

öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmede üç farklı ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerde gözlemledikleri problem davranışlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesinde gereksinim belirleme aşamasında kullanılan “Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (Ek-8)”, mesleki yetkinliklerinde bir farklılık olup olmadığının değerlendirilmesinde Kaner, Yellice-Yüksel ve Şekercioğlu (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği (Ek-19)” kullanılmıştır. Öğretmenlerin tutumlarında bir farklılık olup olmadığının değerlendirilmesinde Antonak ve Larrivee (1988) tarafından geliştirilen, Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği (Ek-20)” kullanılmıştır. Ölçekleri geliştiren veya uyarlayan uzmanlardan gerekli izinler kişisel elektronik posta aracılığıyla sağlanmıştır.

Tablo 3.5. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest puan ortalamalarına göre varyansların homojenliği

	F	df1	df2	t
PD-ÖF-RED	0,435	1	58	0,512
PD-ÖF-NF	0,112	1	58	0,739
PD-ÖF-BC	1,951	1	58	0,168
ÖMYÖ	7,139	1	58	0,070
KİGÖ	0,501	1	58	0,482

3.2.3.1. Problem davranış ölçeği öğretmen formu

Problem davranış ölçeği öğretmen formu (PDÖ-ÖF), birinci çalışmada gereksinim belirlemede kullanılan ölçektir. Ölçeğe ilişkin ayrıntılı bilgilere, “Birinci araştırmada yöntem” başlığı içinde “Veri toplama teknikleri ve araçları” başlığı altında yer verilmiştir.

Ölçek üç ayrı ölçekten oluşmaktadır. Rahatsız edici davranışları belirlemeye yönelik PDÖ-ÖF-RED ölçeğinden yüksek puan almak, problem davranıştan rahatsızlık duyma düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin davranışların ortaya çıkmasına atfettikleri nedenleri belirlemeye yönelik PDÖ-ÖF-NF ölçeğinden yüksek puan almak, problem davranışlara çok fazla farklı neden atfedildiğini ifade etmektedir.

Problem davranışlarla baş etmede kullanılan stratejileri belirlemeye yönelik PDÖ-ÖF-BÇ ölçeğinden yüksek puan almak ise olumlu başa çıkma yollarının kullanıldığını ifade etmektedir.

3.2.3.2. Öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği

Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği (ÖMYÖ), Kaner, Yellice-Yüksel ve Şekercioğlu (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı öğretmenlerin mesleklerinde yaşadıkları tükenmişliğe ilişkin algılarını değerlendirmektir. Ölçek sekiz alt ölçekten ve 58 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan 5’li likert tipi bir ölçek üzerinden kendilerine en uygun gelen yanıt işaretlemeleri beklenmektedir. Kesinlikle yaparım = 5 puan, Genellikle yaparım = 4 puan, Yaparım = 3 puan, Nadiren yaparım = 2 puan, Kesinlikle yapamam = 1 puan olarak belirtilmektedir.

İç tutarlılık, madde analizi, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği hesaplamaları yapılmıştır. Ölçekten yüksek puan almak öğretmenlerin yılmazlık algılarının yüksek olduğunu göstermektedir (Kaner vd.,2012, s.794).

Ölçeğin güvenirliği iç tutarlılık ve madde analizi ile ortaya konmuştur. İç tutarlılık Cronbach alfa katsayıları ile hesaplanmıştır. ÖMYÖ ölçeği için hesaplanan alfa değerleri 0.96’dır. (Kaner vd., 2012, s.795).

Ölçeğin geçerliği yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği ile ortaya konmuştur. Yapı geçerliliğinin saptanmasında Temel Bileşenler Faktör Analizi ve alt ölçekler arası korelasyonların hesaplanması uygulanmıştır. ÖMYÖ ölçeğinin faktör yük değeri hesaplanması ile elde edilen birikimli yüzde değeri 59.777 olarak ortaya konmuştur. Ölçüt geçerliliğinin saptanması için Beck Depresyon Envanteri ile ÖMYÖ arasındaki ilişki incelenmiş ve -0.42 olarak hesaplanmıştır (Kaner vd., 2012, s.796).

3.2.3.3. Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği

Antonak ve Larrivee (1988) tarafından geliştirilen Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği (KİGÖ) Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin amacı özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılmasına ilişkin öğretmen tutumlarının değerlendirilmesidir. Ölçek toplam dört alt ölçekten ve 20 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan 5’li likert tipi bir ölçek üzerinden kendilerine en uygun gelen yanıt işaretlemeleri beklenmektedir. Tümüyle katılıyorum = 5 puan, Katılıyorum = 4 puan, Kararsızım = 3 puan, Katılmıyorum = 2 puan, Kesinlikle katılmıyorum = 1 puan olarak

belirtilmektedir. Bu ölçekte 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 19 ve 20. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde iç tutarlılık, ölçmenin standart hatası, madde analizi ve yapı geçerliği hesaplamaları yapılmıştır. Ölçekten yüksek puan alınması öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlara sahip olduğunu ifade etmektedir (Kaner vd., 2012, s. 875).

Ölçekte yer alan maddelerde “özürlü öğrenci” ifadesi kullanılmaktadır. Ölçeği geliştiren Kırcaali-İftar’dan kişisel elektronik posta yoluyla onay alınarak bu ifadeler “özel gereksinimli öğrenci” olarak değiştirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık hesaplaması ile ortaya konmuştur. katsayıları ile hesaplanmıştır. KİGÖ ölçeği için hesaplanan iç tutarlılık Cronbach alfa değeri 0.76’dır. Ayrıca KİGÖ’nün iç tutarlılığı iki yarı güvenilirliği için incelenmiş olup Spearman-Brown iki yarı güvenilirliği katsayısı 0.73 olarak ortaya konmuştur (Kaner vd.,2012, s.875).

Ölçeğin yapı geçerliliği Temel Bileşenler Faktör Analizi ile incelenmiştir. Yapılan faktör analizi ile ölçekte 25 maddelik ölçekte yer alan beş madde elenmiş ve kalan 20 madde beş faktörde ele alınmıştır. Beş faktörün toplam varyansın %51.1’ini açıkladığı belirtilmektedir (Kaner vd.,2012, s.875).

3.2.4. Deney süreci

Araştırmada yer alan tüm katılımcılardan öntest verileri toplandıktan sonra seçkisiz atama ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin her biri için kullanıcı adı ve şifre tanımlanarak telefon mesajı ile katılımcılara gönderilmiştir. Araştırmacı her bir katılımcının bulunduğu okula giderek e-PDMEGEP kullanımı hakkında bire bir bilgi vermiştir. Ayrıca programda yer alan formlar, bir dosya içinde basılı olarak öğretmenlere verilmiştir. Deney süreci boyunca iletişimlerin tamamı çevrimiçi program üzerinden sağlanmıştır. Araştırmacı ve katılımcılar, ikinci kez son test verilerinin toplanması sırasında karşılaşmıştır. Çalışmayı tamamlayan öğretmen e-posta veya telefon yoluyla araştırmacıyı bilgilendirmiştir. Deney grubunda yer alan katılımcıların tamamı programı tamamladığını belirttiğinde araştırmacı deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden son test verileri toplamıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden son test verileri alındıktan sonra, e-PDMEGEP programı deney grubu ile aynı şekilde kontrol grubuna uygulanmıştır.

Araştırma tamamlandıktan altı ay sonra deney grubunda yer alan katılımcılardan izleme verisi toplanmıştır. Kontrol grubunda yer alan katılımcılar da e-PDMEGEP'i tamamladıkları için kontrol grubundan izleme verisi toplanmamıştır.

3.2.5. Verilerin analizi

e-PDMEGEP'in öğretmen görüşlerine göre etkililiğinin değerlendirilmesinde toplamda beş ölçek kullanılmıştır. Bunlar Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği (PDÖ-ÖF-RED), Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu Nedensel Faktörler Ölçeği (PDÖ-ÖF-NF), Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu Başa Çıkma Yolları Ölçeği (PDÖ-ÖF-BC), Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği (ÖMYÖ) ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği (KİGÖ) ölçekleridir. Verilerin analizi SPSS 23.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Her bir maddeden alınan ortalama puanlar hesaplanmış ve kesme noktaları belirlenmiştir. Kesme noktası PDÖ-ÖF-RED için 1.50, PDÖ-ÖF-NF için 2.00 ve PDÖ-ÖF-BC için 1.50 olarak kabul edilmiştir.

Etkililiğin değerlendirilmesinde (1) deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest puan ortalamaları, (2) deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sontest puan ortalamaları, (3) deney grubunda yer alan öğretmenlerin öntest ve sontest puan ortalamaları, (4) kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest ve sontest puan ortalamaları ve (5) deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest-sontest puan farkı ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Verilerin normal dağılımının test edilmesinde ölçeklerden alınan ön test ve sontest puanlarının arasındaki fark temel alınmıştır. Normalliğin test edilmesinde Kolmogorov Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılımına ilişkin sonuçlar Tablo 3.6'da verilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden deney grubunda yer alan katılımcılarda, PDÖ-ÖF-RED, PDÖ-ÖF-NF, PDÖ-ÖF-BC ve KİGÖ ölçeklerinden elde edilen veriler normal dağılım şartlarını sağlamaktadır. ÖMYÖ ölçeklerinden elde edilen verilerde ise normal dağılım şartının sağlanmadığı görülmüştür. ÖMYÖ ölçeği ılımlı derecede pozitif çarpık bir dağılım göstermektedir. Pozitif çarpık dağılım gösteren verilerde verilerin manipülasyonu için logaritma veya karekök alma transformasyonu kullanılabilir (Pallant, 2017, s.108). Bu nedenle ÖMYÖ ölçeğinden elde edilen verilerin logaritması alınarak transformasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Logaritma transformasyonu işlemi

Tablo 3.6. Deney ve kontrol grubu verilerinin normal dağılımına ilişkin sonuçlar

a. Deney grubu ön test son test puan farkına göre normallik dağılımı

Normallik Testi						
Öntest-son test farkı	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	S	sd	t	S	sd	t
PD-ÖF-RED	,113	30	,200*	,963	30	,371
PD-ÖF-NF	,098	30	,200*	,955	30	,234
PD-ÖF-BC	,108	30	,200*	,965	30	,403
ÖMYÖ	,131	30	,000	,913	30	,000
Log_ÖMYÖ	,135	30	,197	,940	30	,018
Sqr_ÖMYÖ	,233	30	,169	,824	30	,092
KİGÖ	,140	30	,141	,964	30	,382

b. Kontrol grubu ön test son test puan farkına göre normallik dağılımı

Normallik Testi						
Öntest-son test farkı	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	S	sd	t	S	sd	t
PD-ÖF-RED	,133	30	,185	,949	30	,157
PD-ÖF-NF	,157	30	,058	,940	30	,088
PD-ÖF-BC	,119	30	,200*	,952	30	,191
ÖMYÖ	,159	30	,052	,948	30	,152
Log_ÖMYÖ	,142	30	,124	,958	30	,280
Sqr_ÖMYÖ	,133	30	,185	,949	30	,157
KİGÖ	,157	30	,058	,940	30	,088

ile elde edilen veriler de normal dağılım şartını sağlamadığı için karekök alma transformasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. ÖMYÖ'den elde edilen veriler transformasyon işleminden sonra normal dağılım şartını sağlamıştır.

Kontrol grubunda yer alan katılımcılarda PDÖ-ÖF-RED, PDÖ-ÖF-NF, ÖMYÖ ve KİGÖ ölçeklerinden elde edilen verileri tamamında normal dağılım şartının sağlandığı

görülmektedir. Veriler normal dağılım gösterdiği için analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan testler aşağıdaki gibidir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puan farklarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem için t testi, bir sürekli değişken üzerinden iki farklı katılımcı grubu için ortalama değer karşılaştırılmak istendiğinde kullanılmaktadır (Pallant, 2017, s. 265).

Deney grubu ve kontrol grubunun öntest puanları ve sontest puanları arasındaki farkın karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Bağımlı örneklem için t testi, iki farklı grup üzerinde farklı zamanlarda toplanan verilerin kıyaslanmasında da kullanılmaktadır (Pallant, 2017, s. 270).

Deney grubunun kendi içinde öntest-sontest ve izleme puanları arasındaki farkın karşılaştırılmasında tek yönlü tekrarlanan ölçümler için ANOVA testi kullanılmıştır. Bu teknik her bir katılımcının üç farklı durumda aynı değişkenlere maruz kalması durumunda kullanılabilir (Pallant, 2017, s. 287).

Kontrol grubunun kendi içinde öntest ve sontest puanları arasındaki farkın karşılaştırılmasında bağımlı örneklem için t testi kullanılmıştır. Tekrarlanan ölçümler olarak da ifade edilen bağımlı örneklem için t testi, bir grup üzerinde iki farklı zamanda toplanan verilerin karşılaştırılmasında kullanılmaktadır (Pallant, 2017, s. 270).

4. BULGULAR

Bu bölümde birinci çalışma ve ikinci çalışmanın bulgularına yer verilmiştir. Birinci çalışmada e-PDMEGEP'in tasarlanma sürecinde öğretmen gereksinimlerini belirlemeye yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular ve programın amacı ve içeriği, öğrenme öğretmen süreçleri ve ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

İkinci çalışmada e-PDMEGEP'in öğretmen görüşlerine göre etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bulguların sunumunda araştırmanın amacıyla belirtilen sıralama temel alınmıştır.

4.1. Mesleki Gelişim Programının Tasarlanmasına İlişkin Bulgular

Birinci çalışmada “Zihin yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarının azaltılmasına yönelik tasarlanacak çevrimiçi öğretmen mesleki gelişim programı nasıl olmalıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda (1) Zihin yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarına ilişkin öğretmen gereksinimleri ve (2) Programın amacı ve içeriği, öğrenme öğretmen süreçleri ve ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sonuçlar ortaya konmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin geliştirilecek bir mesleki gelişim programına yönelik gereksinimlerine ilişkin bulgular

Öğretmen gereksinimleri (1) Öğretmenlerin sınıflarında en çok rahatsızlık duydukları problem davranışlar, (2) Öğretmenlerin problem davranışlara atfettikleri nedenler, (3) Öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede kullandıkları başa çıkma yöntemleri, (4) Öğretmenlerin problem davranışların çözümünde uzmanlardan, okul idaresinden ve ailelerden beklediği destekler, (5) Öğretmenlerin bir mesleki gelişim programının içeriğine ve sunumuna yönelik beklentileri ve (6) Öğretmenlerin geliştirilecek bir mesleki gelişim programına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir.

Öğretmen gereksinimlerini belirlemede her bir ölçekten elde edilen veriler için kesme noktası belirlenmiş ve kesme noktasının altında kalan maddelere yer verilmiştir. Ölçekte yer alan tüm maddelerin ortalama hesaplamaları Ek-9'da yer almaktadır.

4.1.1.1. Öğretmenlerin sınıflarında en çok rahatsız oldukları problem davranışlara ilişkin bulgular

Öğretmen gereksinimlerini belirlemeye yönelik sorulardan ilki “Öğretmenlerin sınıflarında en çok rahatsızlık duydukları problem davranışlar nelerdir?” olarak ifade edilmiştir. Ölçekten elde edilen verilere göre öğretmenlerin en çok rahatsız oldukları problem davranışlar Tablo 4.1.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. Öğretmenler tarafından bildirilen rahatsız edici davranışlar

<i>Problem Davranış Ölçeği Öğretmen Formu- Rahatsız Edici Davranışlar</i>	
Madde	Ortalama
RED10 Okulun/başkalarının malına zarar vermek.	0.46
RED09 Ödevlerini yapmamak/düzensiz ödev yapmak.	0.79
RED29 Derste ders dışı şeylerle ilgilenmek.	0.81
RED03 Derslere ilgisizlik.	0.86
RED17 Ders çalışmamak.	0.91
RED44 Okul başarısızlığı.	0.93
RED08 Dikkatsizlik, dikkatinin kolayca dağılması.	0.93
RED24 Sorumluluklarını yerine getirmemek.	0.95
RED30 Bir işe ya da bir oyuna dikkat vermede güçlük.	1.06
RED02 Kavga etmek, dövüşmek.	1.18
RED11 Yalan söylemek.	1.18
RED01 Başkalarına vurmak.	1.19
RED04 Derste amaçsızca yerinden kalkıp dolaşmak.	1.21
RED28 Davranışlarının sonucunu düşünmeden davranmak.	1.22
RED05 Yerinde duramama, aşırı hareketlilik.	1.28
RED42 Sınıfta gürültü yapmak.	1.28
RED43 Koridorlarda dolaşmak.	1.29
RED18 Arkadaşlarını kızdırmak.	1.29
RED22 Yanlış davranışından dolayı rahatsızlık duymamak.	1.34
RED12 Arkadaş edinmede güçlük.	1.36
PD07 Başkalarıyla alay etmek.	1.42
RED32 Hatalarından dolayı başkalarını suçlamak.	1.48

PD-ÖF-RED ölçeği, ortalama puanlar temel alınarak analiz edilmiştir. Alınabilecek en yüksek ortalama puan 3.00'dir. Gereksinim analizinde "Çok rahatsız oluyorum" maddesi 0, "Çocuğum bu davranışı yapmıyor" maddesi 3 puan olarak puanlanmıştır. Düşük puanlar daha sık gözlenen problem davranışları ifade etmektedir. Tabloda davranışların bildirilme sıklığı çoktan aza doğru verilmiştir. Buna göre öğrenmeyi etkileyen davranışların öğretmenler tarafından daha fazla bildirildiği görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeye 12 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılmak için 12 öğretmen gönüllü olmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler yeterli bilgi sağladığı için 12 katılımcı ile araştırma tamamlanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere önce sınıf genelinde yaşadıkları problem davranışlara ilişkin sorular yöneltilmiş hemen ardından aynı soru özel gereksinimli öğrenci ile ilişkilendirilerek yöneltilmiştir. Bulguların sunumunda önce sınıf genelinde öğretmen görüşlerini ifade eden sonuçlar daha sonra özel gereksinimli öğrenci ile ilgili öğretmen görüşlerini ifade eden sonuçlara yer verilmiştir. Genel sınıf ortamına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.2. ve Tablo 4.3.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin sınıflarında problem davranışla karşılaşp karşılaşmama durumu

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Evet, karşılaşıyorum	10
Hayır	2

Görüşülen öğretmenlerden 10'u sınıflarında problem davranışlarla karşılaştığını belirtirken, iki öğretmen sınıflarında problem davranışlarla karşılaşmadığını belirtmiştir. Sınıflarında problem davranışlarla karşılaşan öğretmenlerden yedisi sık karşılaştıkları problem davranışlardan birinin dersi dinlememe veya derse katılmama olduğunu belirtmişlerdir.

Ahmet Öğretmen "ıı daha çok öğrencilerin ders dinlememesine yönelik davranışlar. Ders dinlemekten kaynaklanan", Cemal Öğretmen "Derse katılmıyor yani. Yerinde durmuyo. bi şey anlatıyosun seni dinlemiyo. ıı bilgisayardan bi şey açıyosun onu izlemiyo. Filim açıyorsun o filmi izledim ben izlemiyorum diyo. dışarıya etkinliklere çıkıyoruz yine çocuklarla birlikte yaptığımız çalışmayı ıı bozmaya çalışıyo,

katılmıyo.”, Işıl Öğretmen ise “İu dersi dinlememe, tenefüste arkadaşlarıyla kavga etme, yalan söyleme işte bir çok davranış” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 4.3.*Sınıflarında problem davranışla karşılaşan öğretmenlerin sınıflarında sık karşılaştıkları problem davranışlar*

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Ders dinlememe/derse katılmama	7
Dolaşmak/Ayağa kalkmak	6
Etkinliklere katılmama	4
Kendi aralarında konuşma	4
Sınıf ortamına uyum sağlayamama	3
Bağlam dış konuşma	3
Sürekli tuvalete gitmek isteme	3
Yere (bilerek) eşyalarını düşürme	3
Özel gereksinimli öğrenci ile dalga geçme/dışlama	3
Kavga etme	3
Ev ödevlerini yapmama	3
Öğretmenin sözünü kesme	2
Yalan söyleme	2
Arkadaşını şikayet etme	2
Diğer arkadaşlarına bakma (arkasını dönme)	1
Küfür etme	1

Altı öğretmen sınıflarında sık karşılaştıkları problem davranışın dolaşmak veya ayağa kalkmak olduğunu belirtmişlerdir. Burcu Öğretmen *“Sürekli sürekli başa dönmeler oluyor. Kısır döngü oluyor. yani derse başlıyorsunuz tam eee artık çocuklar sizi anlamaya başlayacak o arada birisi ayağa kalktı”*, Cemal Öğretmen *“Çocuk ıı sınıfta rahat durmuyo. Yerinde duramıyo. kalkıyo dersi bölüyo.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Dört öğretmen sınıflarında sık karşılaştıkları problem davranışın etkinliklere katılmama olduğunu belirtmişlerdir. Elif Öğretmen *“Eee yeni bir konuyu öğretmek istediğim zamanlarda sürekli karnı ağrıyan, kusan hatta ıı böyle davranış problemleri oldu zaman zaman”*, İpek Öğretmen *“Beraber okuma yaptığımız zamanlarda birbirini dinlememe, biri okurken birinin karşı tarafı anlamaya çalış, hani dinlememe daha fazla oluyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Dört öğretmen sınıflarında sık karşılaştıkları problem davranışın öğrencilerin kendi aralarında konuşması olduğunu belirtmişlerdir. Ahmet Öğretmen *“Yani onların derse katılımları az olduğu için. ıı kendi aralarında konuşmaya başlıyolar, o da diğer öğrencileri etkiliyo, beni etkiliyo.”*, İpek Öğretmen *“ııı yani arkadaşıyla konuşmak istemesi, ona bir şeyler vermek istemesi.”* şeklinde görüş belirtmiştir.Üç öğretmen

sınıflarında sık karşılaştıkları problem davranışın öğrencilerin ev ödevlerini yapmamaları olduğunu belirtmişlerdir. Deniz Öğretmen *“Ama hani zor ilerleyen bi çocuk, şiir veriyorum diyelim, ama evde ödevim yok diyomuş. Evde hiç bişey yapmıyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Üç öğretmen sınıflarında sık karşılaştıkları problem davranışın öğrencilerin sürekli tualete gitmek istemeleri olduğunu belirtmişlerdir. Elif Öğretmen *“Son derslerde özellikle ee burda kalmak kaygısı taşıyıp ee sık sık tualete gitme ihtiyacı duyan”* şeklinde görüş belirtmiştir. Üç öğretmen sınıflarında sık karşılaştıkları problem davranışın öğrencilerin eşyalarını bilinçli olarak yere düşürmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Işıl Öğretmen *“Dikkat dağıtıyor. Ufacık bir kalemiyle ilgileniyor. Yere bişey düşürüyor yere eğiliyor, yazmıyor oturuyor. Yani o tip şeyler.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

İki öğretmen sınıflarında sık karşılaştıkları problem davranışın öğrencilerin kendi sözlerini kesmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Cemal Öğretmen *“Ben ders anlatırken benim sözümü kesiyo. Agresif hareketlerde bulunuyo. Otur diyorsun oturmuyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Bir öğretmen sınıfında sık karşılaştığı problem davranışın öğrencilerin arkalarını dönerek arkadaşlarına bakmaları olduğunu belirtmiştir. Deniz Öğretmen *“Mesela sürekli arkaya bakıyor, birkaç tane arkadaşı var ee öğretmenim gene bize bakıyo bizi rahatsız ediyor. Sürekli ben onu önde oturtuyorum ki arkada çok kaynatıyor, daha fazla.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Üç öğretmen sınıflarında sık karşılaştıkları problem davranışın öğrencilerin birbirleri ile kavga etmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Hande Öğretmen *“Tabiiki zaman zaman problem davranışlı olan çocuklarımız var, ee bazen hani kendi aralarında hani ee en ufak bir nesne bile için de kavga edebiliyorlar bu benimdir bu benimdir şeklinde, paylaşamayabiliyorlar.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Üç öğretmen sınıflarında sık karşılaştıkları problem davranışın öğrencilerin birbirlerini şikayet etmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Hande Öğretmen *“Çünkü çok birbirlerini üzebiliyorlar yani, şikayet ediyorlar, birbirlerini şikayet etmek de birbirlerini üzmüş anlamına geliyor. Çünkü birisini şikayet ettiğiniz zaman karşı tarafın duygularını incitmiş oluyorsunuz.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Üç öğretmen sınıflarında sık karşılaştıkları problem davranışın öğrencilerin sınıf ortamına uyum sağlayamaması olduğunu belirtmişlerdir. Burcu Öğretmen *“Uyum*

sorunu. Yani imm yeni nesil çocukların genelinde zaten var olan bir sorun bu. ihmm pek çok öğrenci ihmm sınıf ortamına alışmakta zorlanıyor zaten.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Dört öğretmen sınıflarında sık karşılaştıkları problem davranışın özel gereksinimli öğrenci ile dalga geçilmesi veya dışlanması olduğunu belirtmişlerdir. Fikret Öğretmen “ee normal sınıflarda hem etiket yiyorlar bu kaynaştırma raporu etikettir, ee çocuklar rencide ediyor artı zaten bir yerde kopuyor birinci sınıfta ee işte birinci dönemden sonra kopma başlıyor.”, Işıl öğretmen “Ya o da çok böyle yalnız, kabul görmüyor, kimse onunla oturmak istemiyor. Onu dışlıyorlar.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenlere sınıf genelinde gözlemledikleri problem davranışların yanı sıra kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencide gözlemledikleri problem davranışlar ayrıca soru olarak yöneltilmiştir. Öğretmen görüşleri Tablo 4.4. ve Tablo 4.5.’te gösterilmektedir.

Tablo 4.4.Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencisinde problem davranışla karşılaşp karşılaşmama durumu

Öğretmenlerin Görüşler	f
Evet, karşılaşıyorum	6
Hayır	6

Bulgular değerlendirildiğinde sınıflarda ortaya çıkan problem davranışların normal gelişim gösteren öğrencilerle kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenciler için benzer olduğu görülmektedir.

Görüşülen öğretmenlerden altısı sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencilerinde problem davranışla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerden altısı ise sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencilerinde problem davranışla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerden dördü gözlemledikleri problem davranışın çocuğunayağa kalkması, öğretmen masasına gitmesi veya öğretmene sarılması olduğunu belirtmişlerdir. Elif Öğretmen “Problemimiz ne peki ee sınıfta uzun süreli yerinde oturamıyor.”, Ahmet Öğretmen “Kaynaştırma öğrencisinden kaynaklı problemim, uu bazen böyle u olmadık bi zamanda ayağa kalkıyo, yanıma geliyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 4.5.*Sınıflarında özel gereksinimli öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerin gözlemledikleri problem davranışlar*

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Ayağa kalkma/öğretmen masasına gitme/öğretmene sarılma	4
Çevreye (kendine, arkadaşlarına veya eşyalara) zarar verme	3
Derse katılmama/derste uyuma	3
Bağlam dışı konuşma	3
Arkadaşlarını şikayet etme (arkadaş ilişkilerinde sınırlılık)	2
Israrcılık	2
Hareketlilik	2
Öğretmenine karşı lakayt konuşma	1
Ev ödevi yapmama	1
Yalan söyleme	1
Dikkat dağınıklığı/dikkatini sürdürmememe	1
Şiddetli ağlama	1

Öğretmenlerden ikisi gözlemledikleri problem davranışın çocuğun ısrarcı davranması olduğunu belirtmişlerdir. Ahmet Öğretmen *“ıı ben ders anlatırken konuyla alakasız başka bir konu soruyor. onun mutlaka olmasını istiyor, üsteliyor böyle çok ısrarcı.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden dördü gözlemledikleri problem davranışın çocuğun çevresine zarar vermesi olduğunu belirtmişlerdir. Kübra Öğretmen *“Vurmak, ısırma , sıkma yani.”*, Leman Öğretmen *“küçük birinci sınıf ve çöp kutusunu aldı arkadaşlarının üzerine atmaya kalktı.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden üçü gözlemledikleri problem davranışın çocuğun derse katılmaması veya derste uyuması olduğunu belirtmişlerdir. Fikret Öğretmen *“Uyuduğu zamanlar da oluyor ee artı bunun kullandığı epilepsi ilacı var ee çok ağır bir ilaç ee annesinin anlattığını söylüyorum ne derece doğru bilmiyorum.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden üçü gözlemledikleri problem davranışın çocuğun bağlam dışı konuşması olduğunu belirtmişlerdir. Gülay Öğretmen *“Yani mesela sürekli olarak farklı yorumlar farklı, sürekli parmak kaldırmalar, dersle alakası olmayan ee konuşmalar”* şeklinde görüş belirtmiştir. Deniz Öğretmen *“Hani ben, bişey söylüyorum arada alakasız şeyler söyler mesela. Ee diyelim ki ee matematikte olasılık anlatıyoruz, bu hiç alakası olmayan başka bişey söyler yani.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi gözlemledikleri problem davranışın çocuğun arkadaşlarını şikayet etmesi olduğunu belirtmişlerdir. Hande Öğretmen *“Çünkü çok birbirlerini*

üzebiliyorlar yani, şikayet ediyorlar, birbirlerini şikayet etmek de birbirlerini üzmüş anlamına geliyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi gözlemledikleri problem davranışın çocuğun hareketli olması olduğunu belirtmişlerdir. Burcu Öğretmen *“Ecrin’de sade şey var. Nasıl söyleyim. bazen daha bir hareketli oluyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden biri gözlemlediği problem davranışın çocuğun öğretmenle lakayt konuşması olduğunu; bir diğer öğretmen gözlemlediği problem davranışın çocuğun ev ödevini yapmaması olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen gözlemlediği problem davranışın çocuğun yalan söylemesi olduğunu, bir öğretmen çocuğun dikkatinin çabuk dağılması ve dikkatini sürdürememesi olduğunu ve bir öğretmen de ise çocuğun sınıfta şiddetli ağlaması olduğunu belirtmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenlere ayrıca gözlemledikleri problem davranışların ortaya çıktığı ortamlar ve davranışların ortaya çıkma sıklığı da sorulmuştur. Sonuçlar Tablo 4.6. ve Tablo 4.7.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.6.*Sınıflarında özel gereksinimli öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerin bu davranışlarla karşılaşma sıklığı*

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Her ders	4
Her gün	1
3-4 günde bir/ haftada bir / çok nadir	1

Sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerden dördü öğrencinin her derste bu davranışları sergilediğini belirtmişlerdir. Işıl Öğretmen *“Her zaman.”*, Deniz Öğretmen *“Ee sık sık.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerden ikisi öğrencinin bu davranışları nadiren sergilediklerini belirtmişlerdir. Hande Öğretmen *“Çok nadir.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Bir öğretmen ise öğrencinin bu davranışları her gün sergilediğini belirtmiştir. Görüşülen öğretmenlerden dördü problem davranışların ders sırasında ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Ahmet Öğretmen *“Hiç alakasız, gündemle alakasız konuşmaları var. Bunun dışında eeee sürekli ayağa kalkmalar, hareketlilik.”*, Işıl Öğretmen *“Hıhı yapamadığı zaman işte strese giriyor, ben yetişemiyorum, yapamıyorum, anlamadım diyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 4.7.Özel gereksinimli öğrencinin bu davranışları sergilediği ortamlar

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Ders sırasında	5
Teneffüslerde	2
Tansiyonu yükseldiği zaman	1

Görüşülen öğretmenlerden üçü problem davranışların teneffüslerde ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Kübra Öğretmen “Yani teneffüsler de denetim altında çocuğun mecbur kaldık çünkü hani o olaydan sonra saldırganlaşıyor en ufak bişey de dövmeye kalkıyor çocuk karşındakilere o şekilde hincını almaya çalışıyor.” şeklinde görüş belirtmiştir. Görüşülen öğretmenlerden biri ise problem davranışların öğrencinin tansiyonun yükseldiği zamanlarda ortaya çıktığını belirtmiştir.

Son olarak öğretmenlere bu davranışları neden problem davranış olarak tanımladıkları sorulmuştur.Öğretmen görüşleri Tablo 4.8.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.8.Sınıflarında problem davranışla karşılaşan öğretmenlerin bu davranışları problem davranış olarak tanımlama nedenleri

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Diğer öğrencileri etkilemesi	9
Dersin işleyişini bozma	7
Öğretmeni etkilemesi	2
Zaman kaybettirme	2
Öğrencinin –kendisinin- başarısız olması	1

Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenlere söz konusu davranışları neden problem davranış olarak değerlendirdikleri sorulmuştur. Sınıflarında problem davranışlarla karşılaşan öğretmenlerden dokuzu bu davranışların diğer öğrencileri etkilemesinden dolayı problem davranış olarak tanımladıklarını belirtmişlerdir. Burcu öğretmen “yani derse başlıyorsunuz tam eee artık çocuklar sizi anlamaya başlayacak o arada birisi ayağa kalktı ya da bir şey konuştu. Ya da alakasız bir soru sorduğunda kopma oluyor. sonra o ders ıı bir 15-20 dakkası o şekilde gidiyor.”, Deniz Öğretmen “O zaman noluyo her birinin dikkati dağılıyo, öğrenmemiz gerekeni zamanında değil de ee daha sonra”, Gülay Öğretmen “Yani dikkatleri çabuk dağılabiliyor, çabuk birbirlerine yönelerek ıı birbirleriyle sohbet edebiliyorlar.”, Işıl Öğretmen ise “Uyumu bozuyorlar, arkadaşlarını rahatsız ediyorlar, ders esnasında yazmıyor, dinlemiyor başka şeylerle ilgileniyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıflarında problem davranışlarla karşılaşan öğretmenlerden yedisi bu davranışların dersin işleyişini bozmasından dolayı problem davranış olarak tanımladıklarını belirtmişlerdir. Ahmet Öğretmen *“İşte dersin işleyişini bozması.”*, Cemal Öğretmen *“E kendisi de başarısız oluyo, bizi de dersi bölüyo diye çocukların dikkatini dağıtıyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıflarında problem davranışlarla karşılaşan öğretmenlerden ikisi bu davranışların öğretmeni etkilemesinden dolayı problem davranış olarak tanımladıklarını belirtmişlerdir. Elif Öğretmen *“Ee dersin akışını bozacak, dikkatinizi dağıtıcak ee diğer öğrencilere kötü örnek teşkil edebilecek davranışlar bence problemlili davranışlar.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Sınıflarında problem davranışlarla karşılaşan öğretmenlerden ikisi bu davranışların zaman kaybına yol açmasından dolayı problem davranış olarak tanımladıklarını belirtmişlerdir. Burcu Öğretmen *“bunlar tabii kopmalara neden oluyor. u o zamanda zaman kaybettiriyor bize.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Bir öğretmen ise bu davranışların öğrencinin başarı düzeyini etkilemesinden dolayı problem davranış olarak tanımladığını belirtmiştir.

Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular bir arada yorumlanmıştır. Öğretmenlerin sık karşılaştıkları problem davranışlara ilişkin ölçekten ve görüşmelerden elde edilen veriler birlikte değerlendirildiğinde bu verilerin örtüştüğü görülmektedir. Ölçekten elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin en çok rahatsız oldukları davranışların okul başarısızlığı, derslere ilgisizlik, sorumluluklarını yerine getirmeme, ödev yapmama, ders çalışmama, dikkatinin kolayca dağılması, bir işe ya da oyuna dikkatini vermede güçlük, derste ders dışı etkinliklerle ilgilenme olduğu görülmektedir. Benzer şekilde yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenler de öğrencilerin derslere olan ilgisizliğini problem davranış olarak belirtmişlerdir.

Ölçekten elde edilen verilere göre sınıfta gürültü yapmak, koridorlarda koşmak, davranışlarının sonucunu düşünmeden hareket etmek, derste amaçsızca yerinden kalkıp dolaşmak, yerinde duramama, aşırı hareketlilik de öğretmenlerin sıklıkla rahatsız olduğu davranışlar arasındandır. Görüşmeye katılan öğretmenler de benzer davranışları belirtmişlerdir.

Ölçekten elde edilen veriler değerlendirildiğinde sıklığı daha düşük olmakla birlikte öğretmenlerin rahatsız olduğu diğer davranışlar arasında başkalarına vurmak, kavga etmek, okulun/başkalarının malına zarar vermek, başkalarıyla alay etmek, arkadaş edinmede güçlük ve arkadaşlarını kızdırmak davranışlarının da yer aldığı

görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin ifadeleri de bu davranışlara vurgu yapmaktadır.

Ölçekten elde edilen verilere göre problem davranış olarak görülen davranışlar arasında en az bildirilen davranışın yalan söyleme olduğu görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan iki öğretmen sınıflarında sık karşılaştıkları problem davranışın öğrencilerin yalan söylemesi olduğunu belirtmişlerdir. Işıl Öğretmen *“Tu dersi dinlememe, tenefüste arkadaşlarıyla kavga etme, yalan söyleme işte bir çok davranış şiddet..şiddet uygulama çok fazla var.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Bu veriye dayanarak yalan söyleme davranışının çok yaygın olmadığı ancak bir problem davranış olarak görüldüğü söylenebilir.

Öğretmenler sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin yanı sıra normal gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışları ile ilgili de desteğe gereksinim duymaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya devam eden öğrenci yerine sınıfta bulunan tüm öğrencilerin davranışların birlikte değerlendirmesi gerekmektedir. Problem davranışlarla baş etmede izlenecek yollarda sınıftaki bütün öğrenciler hedef alınmalıdır.

Genel olarak değerlendirildiğinde ölçekten ve yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen verilerin benzer davranışlara vurgu yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte ölçekte yer alan yetişkinlere yapışma/ ayrılmamak istememe (1,96), inatçılık (1,69) ve küfür etme (1,51) maddeleri gereksinim olarak ortaya çıkmamakla birlikte görüşmelerden elde edilen veriler bu iki davranışın öğretmenlerin sık karşılaştığı davranışlar olduğunu göstermektedir. Bir öğretmen sınıfında sık karşılaştığı problem davranışın öğrencilerin küfür etmesi olduğunu belirtmiştir. Leman öğretmen *“ee küfür olayı çok fazla şu anda sınıfta”* şeklinde görüş belirtmiştir. Ölçekte küfür etme davranışına ilişkin maddenin ortalama değeri kesme noktasına yakın bir değer taşımaktadır. Bu maddenin istatistiki olarak anlamlı çıkmaması katılımcı sayısı ile ilgili olabilir. Yetişkinlere yapışma/ayrılmamak isteme ve inatçılık davranışları değerlendirildiğinde ise bu davranışların “Kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisinde gözlemlediğiniz problem davranışlar nelerdir?” sorusuna karşılık olarak belirtildiği görülmektedir. Öğretmenlerin problem davranış olarak bildirdiği davranışlar değerlendirildiğinde en sık bildirilen davranışların dersin işleyişini bozan ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen davranışlar olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf yönetimi becerileri ile ilişkili görülebilir.

4.1.1.2. Öğretmenlerin öğrencilerin sergilediği problem davranışların ortaya çıkmasına attettikleri nedenlere ilişkin bulgular

Öğretmen gereksinimlerini belirlemeye yönelik ikinci soru, “Öğretmenlerin problem davranışlara attettikleri nedenler nelerdir?” sorusudur. Ölçekten elde edilen verilere göre öğretmenlerin problem davranışlara attettikleri nedenler Tablo 4.9.’da gösterilmektedir. PD-ÖF-NF ölçeği, ortalama puanlar temel alınarak analiz edilmiştir. Alınabilecek en yüksek ortalama puan 4.00’dir. Verilerin analizinde “Çok fazla” maddesi 0, “Hiç” maddesi 4 puan olarak kodlanmıştır. Düşük puanlar daha sık bildirilen nedenleri ifade etmektedir. Tabloda davranışlara atfedilen nedenler çoktan aza doğru verilmiştir. Buna göre aileden kaynaklı nedenlerin öğretmenler tarafından daha fazla bildirildiği görülmektedir. Ölçekte 32 madde yer almaktadır. Bunlardan 31 tanesi öğretmenler tarafından davranışın nedeni olarak belirtilmiştir. Öğrenciden kaynaklı nedenlerin daha sık bildirildiği görülmektedir.

Görüşmeden elde edilen bulguların sunumunda önce sınıflarda ortaya çıkan genel davranışların nedenlerine ilişkin bulgular daha sonra özel gereksinimli öğrenciler tarafından sergilenen davranışların nedenlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sınıflarda ortaya çıkan davranışların nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 4.10 ve Tablo 4.11’de gösterilmektedir.

Sınıfında problem davranışla karşılaşmadığını belirten öğretmenlerden biri bunun nedeninin sınıfında disiplinli bir eğitim olması ve sınıf yönetimi becerisinden kaynaklandığını belirtmiştir. Fikret Öğretmen “*Yani sağlam, disiplinli bir eğitimle alakalıdır bu.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıfında problem davranışla karşılaşmadığını belirten bir diğer öğretmen ise bunun nedeninin sınıf kurallarının yerleşmiş olmasından kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Hande öğretmen “*Bu tip davranışlara asla zaten ee izin vermiyorum yani, derste de çok güzel zaten hani biz sınıf kurallarımızı oturttuğumuz için.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıflarında problem davranışlarla karşılaşan öğretmenlerden dokuzu problem davranışların aileden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Kübra Öğretmen “*Öğrendikleriyle geliyor bize, öğrendikleriyle geldiği için de öğrendiklerini yıkmak için dediğim gibi bunu aileye anlatıyorsun. Çocuğunu şöyle dinliyeceksin, şunu yapıcaksın, dinlediğini göstereceksin ıı yine nedir çocuklar arasında olan veya olmayan farklı şekilde ifade ediliyor işte bir olay olmuş ama o onu ıı farklı şekilde lanse ediyor çocuğun kasıtlı*

bişeyvarmış gibi. Bunun da yine ben aileden kaynaklandığını düşünüyorum çünkü yalanı öğreniyor çocuk.”,

Tablo 4.9.Öğretmenler tarafından problem davranışlara atfedilen nedenler

Problem Davranış Ölçeği Öğretmen Formu- Nedensel Faktörler	
Madde	Ortalama
NF02 Anne ile baba arasındaki çatışmalar, evlilik ile ilgili sorunlar.	0.90
NF13 Öğrenme güçlüğü.	0.98
NF03 Anne/babanın ölümü ya da boşanması nedeniyle aile parçalanması.	0.99
NF14 Zihinsel gelişim düzeyinin düşük olması.	1.00
NF01 Olumsuz çocukluk yaşantıları.	1.01
NF08 Anne babaların çocuklarına yardım etmede yetersiz olmaları.	1.14
NF04 Anne ve babanın eğitim düzeyinin düşük olması.	1.14
NF10 Kötü arkadaşlıklar.	1.19
NF09 Olumsuz akran ilişkileri.	1.22
NF25 Olumsuz mahalle koşulları.	1.23
NF15 Kalıtım, beyin hasarı, biyokimyasal bozukluklar gibi organik nedenler.	1.29
NF12 Gelişim geriliği.	1.32
NF19 Anne-baba ile çocuğun arasındaki duygusal bağın zayıf olması.	1.32
NF26 Kalabalık sınıflar.	1.40
NF07 Çocuğun kendinden beklenenlerin ne olduğunu bilmemesi.	1.44
NF18 Çocuğun istediğini elde etmek istemesi.	1.46
NF20 Çocuğun istemediği bir şeyi yapmaktan ya da hoşlanmadığı bir durumdan kaçmak istemesi.	1.49
NF17 Çocuğun ilgiyi çekmek istemesi.	1.50
NF16 Çevredekilerin (anne-baba, arkadaş, öğretmen gibi) davranışlarını gözlemleme.	1.53
NF06 Anne babanın çocuktan taleplerinin fazla olması.	1.58
NF23 Öğretmenlerin kişilikleri (örneğin yakın, sıcak, mesafeli, soğuk gibi).	1.65
NF24 Öğretmenlerin çocuğa uygun öğretim yöntemlerini kullanmamaları.	1.67
NF31 Ekonomik sorunlar	1.68
NF22 Öğretmenlerin öğretim şekilleri.	1.72
NF11 Olumsuz öğretmen tutumları.	1.72
NF05 Anne ve babanın gelir düzeyinin düşük olması.	1.75
NF21 Çocuğun okulun taleplerini karşılayamaması.	1.75
NF28 Öğretmenlerin etkili başa çıkma tekniklerini kullanmamaları.	1.75
NF27 Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmamaları.	1.79
NF29 Öğretmenlerin problem davranışın ortaya çıkmasını önleyici teknikleri bilmemeleri	1.81
NF30 Okulun etkili ve tutarlı bir eğitim politikasının olmaması	1.90

İpek Öğretmen “Anne ve babanın problemlili evliliğinden kaynaklanan sorunlar. Çünkü diğer çocuklarda da aynı sıkıntı var.”, Cemal Öğretmen “Anne baba ayrı. çocuğa ne anne ilgileniyo ne baba ilgileniyo. Var öyle bir kaç tane öğrencim.”, Burcu Öğretmen “Şey yok galiba eskiden disiplin vardı. evlerde de mesela konulmuş kurallar

vardı. Şimdi kurallar yok. Annelerde mesela babalarda kuralsız yetişmişler.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 4.10.*Sınıflarında problem davranışla karşılaşmayan öğretmenlerin problem davranışlarla karşılaşmama nedenleri*

Öğretmenlerin Görüşler	f
Disiplinli bir eğitim olması/ sınıf yönetimi becerileri	1
Sınıf kuralları yerleştiği için	1

Tablo 4.11.*Sınıflarında problem davranışla karşılaşan öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri (genel sınıf ortamı)*

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Aileden kaynaklı nedenler/ anne babanın kural koymaması	9
Öğrencinin dikkat çekmek istemesi	4
Derse katılmayan öğrencilerin diğer öğrencileri de olumsuz etkilemesi	3
Ana okuluna gitmeme /Çocukların okul öncesi sosyal becerileri kazanamamış olmaları	3
Uzun süre (2-3 yıl) ana okuluna gitme ve oradaki kuralları sürdürmeyi isteme	1
Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi tam olarak konuşamaması	1
Görevden kaçma	1
Çocukların büyümesi (4.sınıf)	1
Havaların ısınması	1

Sınıflarında problem davranışlarla karşılaşan öğretmenlerden üçü problem davranışların öğrencinin anaokulu geçmişi olamamasından veya okul öncesi becerileri kazanamamış olmasındankaynaklandığını belirtmişlerdir. Burcu Öğretmen *“Anasınıfına gitmeden geliyorlar. O da sorun oluyor bizim için.”* şeklinde görüş belirtmiştir.Sınıfında problem davranışla karşılaşan bir öğretmen problem davranışların çocuğun uzun süre anaokuluna gitmesinden ve oradaki kuralları sürdürmeyi istemesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin geçiş becerileri ile ilgili eğitim almaları gerektiğini göstermektedir.

Sınıflarında problem davranışlarla karşılaşan öğretmenlerden üçü problem davranışların derse katılmayan öğrencilerin diğer öğrencileri de olumsuz etkilemesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ahmet Öğretmen *“Yani onların derse katılımları az olduğu için. ıı kendi aralarında konuşmaya başlıyolar, o da diğer öğrencileri etkiliyo,”* şeklinde görüş belirtmiştir.Sınıfında problem davranışla karşılaşan bir öğretmen problem davranışların çocuğun yabancı uyruklu olmasından ve Türkçeyi iyi

bilmemesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Sınıfında problem davranışla karşılaşan bir öğretmen problem davranışların çocuğun görevden kaçmak istemesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Sınıfında problem davranışla karşılaşan bir başka öğretmen problem davranışların çocukların büyümesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bir diğer öğretmen ise problem davranışların havaların ısınmasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Daha sonra öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarının nedeni sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine problem davranışların nedeni Tablo.12 ve Tablo.13’te gösterilmektedir.

Tablo 4.12.*Sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisinde problem davranışla karşılaşmayan öğretmenlerin problem davranışla karşılaşmama nedenleri*

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Öğrencinin bireysel özelliklerinden kaynaklı olarak problem davranış sergilememesi	3
Ailesinin destekleyici olması/ ilgilenmesi	1
Öğrencinin kullandığı ilaçlar	1
Sınıftaki diğer öğrencilerin kabul edici olması	1

Sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisinde problem davranışla karşılaşmayan öğretmenlerden üçü öğrencinin bireysel özelliklerinden kaynaklı olarak problem davranış sergilemediğini belirtmişlerdir. İpek öğretmen “*Sakin bi çocuktu. İçine kapanıktı. Çünkü evde çok fazla ilgi ve şey görmediği için yani benim tarafımdan görülen ilgi onun çok hoşuna gidiyordu ve her dediğimi yapıyordu.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden biri öğrencinin ailesinin destekleyici olması ve ilgili olmasından kaynaklı olarak problem davranış sergilemediğini belirtmiştir. Bir başka öğretmen öğrencinin kullandığı ilaçlardan kaynaklı olarak problem davranış sergilemediğini belirtmiştir. Bir öğretmen ise sınıftaki diğer öğrencilerin kabul edici olmasından kaynaklı olarak öğrencinin problem davranış sergilemediğini belirtmiştir

Özel gereksinimli öğrenciler söz konusu olduğunda öğretmenler problem davranışların birinci nedeni olarak öğrencilerin zihinsel yetersizliği ve öğrenme güçlüğüne sahip olmalarını belirtmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenler sınıf genelinde ortaya çıkan problem davranışların nedenleri arasında öğrenme güçlüğüne belirtmemişlerdir.

Tablo 4.13. Sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisinin problem davranışlarının nedenlerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Akademik yetersizlik/zihinsel yetersizliğe sahip olma	5
Ailenin destek olmaması	4
Kendini arkadaşlarına gösterme çabası/dikkat çekme isteği	2
Öğretmenin sınıfta bire bir zaman ayıramaması	1
Kendine güveninin artması	1
Sağlık problemi nedeniyle	1
Ailenin çocuğunu şımartması	1
Şiddetli korku ya da üzüntü duyması	1

Sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisinde problem davranışlarla karşılaşan öğretmenlerden beşi bu davranışların öğrencinin akademik veya zihinsel yetersizliğinden kaynaklı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Elif Öğretmen “Çünkü okumayı ve yazmayı sevmiyor. Testleri çözerken bile paragrafı okumadığı için direk a direk b ya da c şeklinde işaretliyor.”, Gülay Öğretmen “u kaynaştırma öğrencisi u durumunda da zaten zihinsel ve dikkat eksikliği zihinsel eksiklik bunlar devam ediyor bunların yerini doldurmak mümkün değil.” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden biri problem davranışların çocuğa sınıfta bire bir zaman ayıramamalarından kaynaklandığını düşündüklerini belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciye yönelik öğretimsel uyarlamalar yapma konusunda bilgiye gereksinimi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerden dördü problem davranışların ailenin destek olmamasından kaynaklandığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Kübra Öğretmen “Yani çocuklar sevgiye muhtaç bunu aileleri işte ee maddi şeylerini sağlayarak işte yemeğini vererek, çamaşırını yıkayarak sevgilerini gösterdiklerini sanıyorlar ama yanılıyorlar.”, Gülay Öğretmen “çocuk ailenin, çevrenin ve yaşadığı gördüğü zararların etkisinde” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi problem davranışların çocuğun kendini arkadaşlarına gösterme çabasından veya dikkat çekme isteğinden kaynaklandığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ahmet Öğretmen “İşte onlara kendini gösterme, kendini ispat etme” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir diğer öğretmen problem davranışların çocuğun kendine olan güveninin artmasından kaynaklandığını düşündüğünü belirtmiştir. Bir öğretmen problem davranışların çocuğun sağlık probleminden kaynaklandığını, bir başka öğretmen de problem davranışların ailenin çocuğu

şımartmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bir öğretmen ise problem davranışların çocuğun şiddetli korku ya da üzüntü duymasından kaynaklandığını düşündüğünü belirtmiştir.

Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular bir arada yorumlanmıştır. Öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ölçekten elde edilen verilerle görüşmelerden elde edilen verilerin örtüştüğü görülmektedir. Ölçekte yer alan 32 maddenin 31 tanesi nedensel faktörler arasında gösterilirken, maddelerin işaretlenme sıklığına bakıldığında öğretmen görüşlerine göre problem davranışların ortaya çıkmasındaki en önemli etkenin öğrencinin ailesinden kaynaklanan nedenler olduğu görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmen görüşleri de benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

Ölçekten elde edilen verilerden farklı olarak görüşme ile elde edilen verilere göre özellikle birinci sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerin sınıfa uyum sağlama konusunda yaşadığı sınırlılıklara vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin problem davranışları ile normal gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışlarına farklı nedenler atfettikleri görülmektedir. Kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin problem davranışlarının nedeni olarak en fazla öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik gösterilmiştir. Aileden kaynaklanan nedenler ikinci sırada gelmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin bireysel özelliklerine vurgu yapılmıştır.

Sınıflarında problem davranışlarla karşılaşan öğretmenler tarafından belirtilen bir başka neden de öğrencinin dikkat çekmek istemesi olmuştur. Deniz Öğretmen “*Hani ben, bişey söylüyorum arada alakasız şeyler söyler mesela. Ee diyelim ki ee matematikte olasılık anlatıyoruz, bu hiç alakası olmayan başka bişey söyler yani. E şimdi ondan mı bahsediyoruz? Hayır ama aklıma geldi der. Yani çocuk, ee bi kendini göstermek ister.*”, Elif Öğretmen “*İt daha çok dikkat çekmek isteyen öğrenciler ee yersiz davranışlarda bulunabiliyorlar.*” şeklinde görüş belirtmiştir. “Çocuğun ilgiyi çekmek istemesi” ölçekte de nedensel faktörler arasında yer almaktadır.

Ölçekten elde edilen verilere göre öğretmenlerin etkili başa çıkma tekniklerini kullanmamaları, önleyici teknikleri bilmemeleri çocuğa uygun öğretim yöntemlerini bilmemeleri, öğretmenlerin kişilikleri ve okulun etkili ve tutarlı bir eğitim politikası olmaması da nedensel faktörler arasında gösterilmiştir. Yarı yapılandırılmış

görüşmelerde problem davranışların ortaya çıkma nedenleri arasında öğretmen davranışları belirtilmemiştir. Ancak sınıfında problem davranış gözlemlendiğini belirten öğretmenlere “Sınıfınızda problem davranışların ortaya çıkmama nedenleri nedir?” sorusu yöneltildiğinde etkili öğretmen davranışları ifade edilmiştir.

Sınıf genelinde problem davranışla karşılaşmayan öğretmenler, bunun nedenini etkili sınıf yönetimi becerileri ile açıklamışlardır. Kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisinde problem davranışlar gözlemediğini belirten öğretmenler ise problem davranış sergilenmemesini öğrencinin bireysel özellikleri ile açıklamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar için problem davranışları benzer şekilde tanımladıkları ancak davranışların ortaya çıkma nedenlerini farklı şekilde açıkladıkları görülmektedir. Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerde gözlemledikleri problem davranışları zihin yetersizliği ile açıklamaktadır ve problem davranış sergilemeyen öğrencilerin bireysel özellikleri nedeniyle uygun davranışlar sergilediğini düşünmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin davranışları üzerinde kendilerini etkili görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.1.1.3. Öğretmenlerin karşılaştıkları problem davranışlarla başa çıkma yollarına ilişkin bulgular

Öğretmen gereksinimlerini belirlemeye yönelik sorulardan üçüncüsü “Öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada kullandıkları başa çıkma yöntemleri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir. Ölçekten elde edilen verilere göre öğretmenlerin en çok rahatsız oldukları problem davranışlar Tablo 4.14.’te gösterilmektedir.

PD-ÖF-RED ölçeği, ortalama puanlar temel alınarak analiz edilmiştir. Alınabilecek en yüksek ortalama puan 3.00’dir. Tabloda problem davranışla başa çıkma yollarının bildirilme sıklığı çoktan aza doğru verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin olumlu başa çıkma yolları kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Görüşmelerde özel gereksinimli öğrencide gözlenen problem davranışlarla başa çıkma yolları sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme verilerine göre elde edilen bulgular Tablo 4.15, Tablo 4.16, Tablo 4.17 ve Tablo 4.18’de gösterilmektedir.

Görüşülen öğretmenlerden sekizi problem davranışların çözümüne ilişkin uyguladıkları müdahale yöntemlerinin etkili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.14.Öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma yolları

<i>Problem Davranış Ölçeği Öğretmen Formu- Başa Çıkma</i>	
Madde	Ortalama
BC06 Göz ilişkisi kurarım	0.56
BC27 Onu o sırada yürütülen etkinliğe katarım	0.74
BC19 Neden böyle davrandığını anlamaya çalışırım	0.78
BC29 Ona ilişkin beklentimi olumlu bir şekilde ifade ederim	0.80
BC08 Yanına giderim	0.83
BC24 Sorunu çözebilmesi için yardım öneririm	0.84
BC13 Adını söylerim	0.85
BC25 Davranışını durdurması için sinyal yollarım/işaret ederim	0.85
BC20 Seçenekler sunarım	0.90
BC23 Uygun davranana diğer öğrencinin davranışını pekiştiririm	0.98
BC22 Davranışların sonuçlarının neler olacağını hatırlatırım	1.05
BC32 Dikkatini başka yere çekerim	0.98
BC28 Ben mesajlarını kullanırım	1.06
BC21 Daha sonra onunla özel olarak konuşurum	1.07
BC07 Hafifçe omzuna dokunurum	1.45

Tablo 4.15.Sınıflarında özel gereksinimli öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerin problem davranışların çözümüne ilişkin uyguladıkları müdahale yöntemlerinin etkili olup olmadıklarına dair görüşleri

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Evet, etkili oluyor	8
Hayır	4

Dört öğretmen ise problem davranışların çözümüne ilişkin uyguladıkları müdahale yöntemlerinin etkili olduğunu düşünmediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, özel gereksinimli öğrencisinde problem davranışla karşılaşp karşılaşmama durumu sorduğunda altı öğretmen problem davranışlardan rahatsızlık bildirmemiştir. Bu farklılığın öğretmenlerin etkili yolları tanımlamalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerden üçü öğrenciye görev ya da sorumluluk vermenin problem davranışların çözümünde etkili bir müdahale yöntemi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ahmet Öğretmen “*Şimdi ben ona daha çok böyle görev, sorumluluk vermeye çalışıyorum. Mesela bilgisayarda, akıllı tahtada bir şey gösterileceği zaman, Ahmet gel diyorum sen bilgisayarın başına.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden üçü öğrenci ile birebir ilgilenmenin problem davranışların çözümünde etkili bir müdahale yöntemi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Hande Öğretmen “*Ben onu şey sakinleştirdim birazcık şey yaptım işte sarıldım, tuvalete*

gönderdim elini yüzünü yıkadı, gülmek sana yakışıyor dedim hemen toparlandı.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 4.16.*Sınıflarında özel gereksinimli öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerin problem davranışların çözümüne ilişkin uyguladıkları ve etkili olduğunu düşündükleri müdahale yöntemleri*

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Görev/ sorumluluk verme	3
Bire bir ilgilenme	3
Öğrencinin öğretmenini sevmesi /öğretmenin kabul edici davranması	2
Ailenin ilgili olması / öğretmeni doğru bilgilendirmesi	2
Sosyal pekiştireç verme	1
Başarı hissi	1
BEP planı doğrultusunda çalışma yapma	1
Sınıf ortamının sessiz olmasının sağlanması	1
Teneffüse çıkarmama	1
Akran desteği sağlama	1

Öğretmenlerden biri öğrenciye sosyal pekiştireç vermenin problem davranışların çözümünde etkili bir müdahale yöntemi olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerden üçü öğrencinin öğretmenini sevmesinin ve öğretmenin kabul edici olmasının problem davranışların çözümünde etkili bir müdahale yöntemi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Kübra Öğretmen *“Çocukların hepsi sevgiye aç. Eğer ki hepsine eşit göreceli, bir sınıfta en önemli olan şey adalet hepsini eşit derecede severseniz o sevgiyi onlara hissettirirseniz, en başarılı ve an başarısız arasında bir fark olmadığını sevginiz bazında gösterirseniz o çocukların hepsi sizi dinliyor ve hepsi isteneni yapıyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden biri ise akran desteği sağlamanın problem davranışların çözümünde etkili bir müdahale yöntemi olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Bir başka başa çıkma yolu olarak da BEP hazırlama ve BEP’e uygun öğretim yapma olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerden biri BEP planı doğrultusunda çalışma yapılmasının problem davranışların çözümünde etkili bir müdahale yöntemi olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Ek olarak bir öğretmen sınıf ortamında sessizliği sağlamanın problem davranışların çözümünde etkili bir müdahale yöntemi olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Bu yöntemlerle ilgili ölçekte bir madde yer almamaktadır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden bir tanesi teneffüste sınıftan çıkmama cezası verdiğini ve bu uygulamanın öğrencinin olumsuz davranışları ile baş etmede etkili

olduğunu belirtmiştir. DenizÖğretmen “Öğrenebilirdin, o zaman diyorum ki teneffüse çıkmıycaksın, teneffüse çıkmayıp burayı öğreniceksin bana ben sınıfa girdiğim zaman bunu okuyacaksın, sonrasında devam edebilir teneffüse yoksa öbür teneffüslerde de içerde oturmak zorunda.Yani böyle bi ceza verdiğim zaman ordan kalkıp okuyabiliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4.17.*Sınıflarında özel gereksinimli öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerin problem davranışların çözümüne ilişkin gerçekleştirdikleri etkili olmayan uygulamalar*

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Hiçbir tepkide bulunmama	1
Uyarma	1

Bununla birlikte bir öğretmen hiçbir tepkide bulunmama ve bir öğretmen de uyarmanın etkili olmayan yöntemler olduğunu ifade etmişlerdir. Ahmet Öğretmen “Bi şey yapmıyorum yani alıştık biz artık Ahmet'e. Hiç bi tepki vermiyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir. Görüşmecinin “Peki bu şekilde bu şekilde davrandığınızda Ahmet’in olumsuz davranışlarında azalma oluyor mu?” sorusuna “Azalmıyo” şeklinde cevap vermiştir.Yine bir öğretmen öğrenciyi uyarmanın problem davranışların çözümünde etkili bir müdahale yöntemi olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. BurcuÖğretmen “Ufukcum böyle konuşma diyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir. Görüşmecinin problem davranışlarda azalma olup olmadığına ilişkin ek sorusuna “Azalmıyo.” şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 4.18.*Sınıflarında özel gereksinimli öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerinproblem davranışlara ilişkin çözüm önerileri*

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Özel gereksinimli çocuklar için ayrı okullarda uzman öğretmenlerle eğitim verilmesi	8
Bire bir ilgilenme	5
Özel eğitim öğretmenlerinin destek eğitim vermesi/sınıf içi yardım sunma	2
Ailenin eğitime katılması/ öğretmeni bilgilendirmesi	2
Rehber öğretmenlerin davranışlara ilişkin destek olması	2
Sınıftaki diğer çocukların ve velilerin kabullenmesini ve yardımcı olmasını sağlama	1

Görüşmeye katılan öğretmenlere kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencilerinde gözlemledikleri problem davranışlara ilişkin çözüm önerileri

sorulmuştur. Öğretmenlerden sekizi özel gereksinimli çocuklar için ayrı okullarda uzman öğretmenlerle eğitim verilmesinin problem davranışların çözümünde etkili bir müdahale yöntemi olabileceğini belirtmiştir. Fikret Öğretmen *“Yani öncelikle ee bu tür öğrencilerin ee normal öğrencilerle aynı ortamda eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmasını doğru bulmuyorum.”*, Gülay Öğretmen *“Öğrencisinin farklı yerlerde, farklı zamanlarda ayrıca eğitilmesi taraftarıyım. Çünkü bunların bireysel ilgiye çok ihtiyaçları var, bunun için bizim zamanımız eksik.”*, İpek Öğretmen *“Kaynaştırma bazı tip çocukların kaynaştırma eğitimine değil de özel eğitime alınması taraftarıyım.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden beşi öğrenci ile birebir ile ilgilenmenin problem davranışların çözümünde etkili bir müdahale yöntemi olabileceğini belirtmiştir. Deniz Öğretmen *“Elbette birebir çalışmada olur ancak. Yoksa bu çocuk o arada kaynayıp gidecek işte yani.”*, Gülay Öğretmen *“İyi bir eğitim, iyi bir aile ve bireysel çalışma gerektiriyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi özel eğitim öğretmenlerinin destek eğitim vermesinin ve sınıf içi yardım sunmasının problem davranışların çözümünde etkili bir müdahale yöntemi olabileceğini belirtmiştir. Burcu Öğretmen *“Şimdi şöyle biraz daha yol gösterici şeyler aslında. Hani uı mesela özel eğitim öğretmeni arkadaşlarımızdan yardım istediğimizde genelde çocukla konuşup sonra bize uıı BEP planı çıkarıldı.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi ailenin eğitime katılmasının ve öğretmeni bilgilendirmesinin problem davranışların çözümünde etkili bir müdahale yöntemi olabileceğini belirtmiştir. Hande öğretmen *“sonuçta bir doktora gidiyorlar hani doktordan da tıyoları alıyor annesi bana söylüyor böyle böyle diyor hocam diyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi rehber öğretmenin destek hizmet sunmasının problem davranışların çözümünde etkili bir müdahale yöntemi olabileceğini belirtmiştir. Leman Öğretmen *“Rehber öğretmen en büyük desteğim oluyor, okulumuzdaki rehber öğretmen, çünkü o çok daha iyi anlıyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi ise sınıftaki diğer çocukların ve velilerin öğrenciyi kabullenmesinin ve yardımcı olmalarının sağlanmasının problem davranışların çözümünde etkili bir müdahale yöntemi olabileceğini belirtmiştir. Kübra Öğretmen *“Evet bu şekilde çocuklar kabullendiler benimsediler, onunla arkadaş olmayı da sevdiler*

ve şu an yani çocuğum geldiği an ki bakışları ile şuan ki bakışları baya değişti iletişim gayet güzel arkadaşlarıyla.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular bir arada yorumlanmıştır. Öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma yolları değerlendirildiğinde ölçekten ve görüşmelerden elde edilen verilerin örtüştüğü ve öğrenciyi olumlu yönde destekleyecek yolların tercih edildiği görülmektedir. Buna göre öğretmenler en çok “göz teması kurma”, “öğrencinin ilgisini etkinliğe çekme”, “yardım sunma”, “seçenekler sunma”, “neden böyle davrandığını anlamaya çalışma”, “uygun davranan diğer öğrencileri pekiştirme”, “yardım önerme” gibi olumlu destekleri kullanmaktadır. Görüşme verileri de öğretmenlerin olumlu destekler kullandıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin en çok bire bir ilgilenme, sorumluluk verme, dikkatini etkinliğe çekme, sınıf arkadaşlarının yardım etmesini sağlama gibi yollara başvurduğu görülmektedir.

Ceza içeren uygulamaların ölçekte hiçbir öğretmen tarafından işaretlenmediği görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden bir tanesi teneffüse çıkarma cezası verdiğini belirtmiştir. Ölçekte “teneffüse çıkmama cezası veririm” maddesini işaretleyen öğretmenlerin ortalaması 2.48 olarak bulunmuştur. Teneffüse çıkmama cezasının yaygın olmasa da bir baş etme yöntemi olarak kullanıldığı söylenebilir.

Ölçek ve görüşmelerden elde edilen verilerde farklılaşan bir başka bulgu da aile katılımı ile ilgili durumlardır. Ölçekte yer alan “anne babasıyla ortak çözüm yolları ararım” maddesi öğretmenler tarafından bir başa çıkma yolu olarak bildirilmezken görüşmeye katılan öğretmenler aile ile işbirliği yapmayı bir başa çıkma yolu olarak belirtmişlerdir. Üç öğretmen ailenin ilgili olmasının ve öğretmeni doğru bilgilendirmesinin problem davranışların çözümünde etkili bir müdahale yöntemi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Burcu Öğretmen “Çok çabuk okudu. ıı çok fazla sorumlulukları da alıyor. Annesi de biraz tabi ilgili yani. İlgili bir aileden geliyor. Onunda şeyi var.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Akran desteği sağlama ve öğrenciyi sınıfın bir parçası olduğunu hissettirme de yarı yapılandırılmış görüşme verileri ile ortaya konan başa çıkma yolları arasındadır.

Görüşmeye katılan öğretmenlere uyguladıkları başa çıkma yollarının etkili olup olmadığı, hangi uygulamaların etkili olduğu ve hangi uygulamaların etkili olmadığı soruları yöneltmiştir. Öğretmenlerin etkili olduğunu düşündükleri yöntemlere bakıldığında üç öğretmenin görev/sorumluluk verme, üç öğretmenin bire bir ilgilenme, üç öğretmenin aile ile birlikte çalışma, bir öğretmenin sosyal pekiştirme sunma, bir

öğretmenin öğrenciye başarı hissi yaşatama, bir öğretmenin BEP doğrultusunda çalışmalar yapma, bir öğretmenin sınıf ortamının sessiz olmasını sağlama, bir öğretmenin akran desteği sağlama ve bir öğretmenin teneffüse çıkmama cezası verme yöntemlerini etkili bulduğu görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde ölçekten elde edilen verilerle görüşmelerden elde edilen verilerin işaret ettiği gereksinimlerin benzer olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin karşılaştığı problem davranışlar etkili sınıf yönetimi becerileri ile ilişkili görülmektedir. Öğretmenler problem davranışların nedenlerini öğrenciden kaynaklanan nedenlere bağlamışlardır. Çevresel etkenleri değerlendirmemektedir. Öğretmenler sınıf ortamında olumlu davranışsal destekler kullanma eğilimindedir. Öğretmenlerin çözüm önerileri değerlendirildiğinde ise en sık belirtilen önerinin ayrı ortamlarda eğitim olduğu görülmektedir.

4.1.1.4. Öğretmenlerin problem davranışların çözümünde ailelerden, okul idaresinden ve uzmanlardan beklentilerine ilişkin bulgular

Öğretmen gereksinimlerini belirlemeye yönelik sorulardan dördüncüsü “Öğretmenlerin problem davranışların çözümünde ailelerden, okul idaresinden ve uzmanlardan beklediği destekler nelerdir?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin destek gereksinimleri görüşmelere dayalı olarak ortaya konmuştur. Öğretmenlerin ailelerden destek beklentileri Tablo 4.19’da, okul idaresinden destek beklentileri Tablo 4.20’de ve uzmanlardan destek beklentileri 4.21’de gösterilmektedir.

Tablo 4.19. Sınıflarında özel gereksinimli öğrencide problem davranışla karşılaşan öğretmenlerin problem davranışların çözümüne ilişkin ailelerden destek beklentileri

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Ailenin çocuğunu kabul etmesi	4
Ailenin öğretmenle işbirliği yapması	3
Çocuğun ev ödevlerini bağımsız yapmasını sağlaması	2
Diğer velilerin kabul edici olması	2
Çocuk sevgi evinden geldiği için bir beklentimiz olamıyor	1

Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bulgulara göre sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerin problem davranışların çözümüne ilişkin ailelerden en sık talep ettikleri destek beklentilerinin ailenin çocuğu kabul etmesi ve ailenin öğretmenle işbirliği yapması

olarak ortaya çıkmıştır.Öğretmenlerden dördü ailelerden kendileri ile işbirliği yapmalarına ilişkin destek beklediklerini belirtmişlerdir.

Sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerden dördü ailelerden çocuklarının durumunu kabullenmelerine ilişkin destek beklediklerini belirtmişlerdir. Burcu Öğretmen *“Veli kabul etmediği zaman büyük bir sıkıntı yaşıyor zaten. Veli kabul ettikten sonrası zaten biraz daha kolay oluyor.”*, Deniz Öğretmen *“Aile, aileler de sorunu kabul etmiyo, ailelerin sorunu kabul etmesi.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Bununla birlikte öğretmenler kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin ailelerinden çocuğun ödevlerini bağımsız yapmasında, diğer velilerin ailesinden ise kabul edici olmaları yönünde destek beklediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden ikisi ailelerden çocuğun ev ödevlerini bağımsız yapmalarına ilişkin destek beklediklerini belirtmişlerdir. Fikret Öğretmen *“E ödevlerini anne yapıyor bunu defalarca söylememe rağmen kadın ödevleri yapıyor yani bu bir nevi aldatmacadır.”* şeklinde görüş belirtmiştir.Öğretmenlerden ikisi diğer çocukların ailelerinden kabul edici olmalarına ilişkin destek beklediklerini belirtmişlerdir. Leman öğretmen *“Yani Allah çok şükür ki sağlıklı yaratmış ama yarın bir kaza geçirip veya bir yerden düşüp kafamızı vurup da o hale gelmeyeceğimizin garantisi yok onun için, onlar da bizim çocuklarımız, onlara da kendi çocuklarımızmış gibi sahip çıkalım diyerek velilerin de böyle bir empati kurmalarını sağlayarak yani onları da kabul ettirmeye çalışıyorum.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Bir öğretmen ise çocuğun ailesi olamadığını, çocuğun sevgi evinden geldiği için bir destek beklentisinin olamayacağını belirtmiştir. Gülay Öğretmen *“Aileler.. Şu anda benim öğrencim sevgi evinden gelen bi öğrenci olduğu için ıı iki üç tane anne ee var ve sürekli onlara söylüyorum ama ee onlar elinden geleni yapıyo. Ama bir aile çok farklı bi olay, bir çocuğu takip etmek çok çok farklı bi olay, bir aile ve ee ya da iki üç tane annenin ıı farklı...Anne olmayan görevli kişilerin davranışları çok farklı, sahiplenmek, o çocuğu daha çok kurtarmak, daha çok pozitif şeyler geliştirmek... Çok farklı şeyler. Bunları da gözümle göremediğim için bişey söyleyemiyorum ama bir aile gibi olmadıkları kesin.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bulgulara göre sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerden dördü okul idaresinden her hangi bir destek beklentileri olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 4.20. Sınıflarında özel gereksinimli öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerin problem davranışların çözümüne ilişkin okul idaresinden destek beklentileri

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Okul idaresinden bir beklentim yok	4
Öğrencinin bire bir ders alması	3
Öğrencinin ana sınıfına geri dönmesi ve daha fazla okul öncesi eğitim alması	2
Özel gereksinimli öğrencilerin yarı zamanlı olarak kaynaştırmaya katılması	2
Okul idaresinin sorumluluğu olduğunu düşünmüyorum	1

Fikret öğretmen “*Ya okul idaresinden hiçbir beklentim yok yani çünkü onların yapabileceği birşey yok.*”, Işıl öğretmen “*Görüyorum zaten yeterli desteği*” şeklinde görüş belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenler okul idaresinden öğrencinin birebir ders alması, öğrencinin ana sınıfına geri gönderilmesi yönünde destek beklediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden üçü okul idaresinden öğrencinin birebir ders almasının sağlanmasına ilişkin destek beklediklerini belirtmişlerdir. İpek Öğretmen “*Biz geçen yıl özel eğitim öğretmeninin verdiği iki saatlik dersi biz verdik birebir. Yaa o kaynaştırma öğrencilerine bence özel eğitim öğretmenleri vermeli ya da kendi sınıf öğretmeni vermeli.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi okul idaresinden öğrencinin ana sınıfına geri dönmesinin ve daha fazla okul öncesi eğitim almasının sağlanmasına ilişkin destek beklediklerini belirtmişlerdir. İpek Öğretmen “*Zihinsel olarak arkadaşlarından her anlamda okumada, anlamada, dinlemede, kurallara uymada geri ise bu çocuk anasınıfına tekrar gönderilmeli.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi okul idaresinden öğrencinin yarı zamanlı olarak kaynaştırmaya katılmasının sağlanmasına ilişkin destek beklediklerini belirtmişlerdir. Deniz Öğretmen “*Ee geçen yıldı işte öyle bi uygulama, ekstradan bize getiriyolardı mesela on birde geliyorduk bire kadar iki saat çocuğu alıyodum falan. Bi de o uygulamayı neden kaldırtılar? Aile dışında konuşuyorum, yetkililere söylüyorum. Neden öyle bi uygulama kaldırıldı, görmediniz mi faydaları var bir sürü biz defter tuttuk her gün gelişmeleri anlattık onlara verdik, yani demek ki e gerçekten faydalı bişey yaptılar, sonra noldu yani, üç beş kuruş mu vericekler? Vermesinler ama böyle bişeyi yapsınlar yani.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Bir öğretmen ise okul idaresinin öğretmene destek sunmak gibi bir sorumluluğu olmadığını belirtmiştir. Burcu Öğretmen “*Okul idaresinden açıkçası benim çok fazla bir*

beklentim olmuyor bu konuda. ıı onların biraz eee yaptıkları işin dışında kalıyor aslında bu. Yani biraz öğretmene düşüyor biraz fazlasıyla. Veliye düşüyor, özel eğitim öğretmenlerine düşüyor.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bulgulara göre sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerden altısı özel eğitim uzmanlarından sınıf içi yardım sunması, işbirliği ve sınıf içi çalışmalar için öneriler sunulmasına ilişkin destek beklediklerini belirtmişlerdir. Burcu Öğretmen *“Şimdi ne yapabilirler mesela. Dersle ilgili, mesela bize ders içerisinde yardımcı olabilirler.”*, Gülay Öğretmen *“İş birliği.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden dördü rehber öğretmenlerin düzenli görüşmelerle kendilerine destek sunmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Gülay Öğretmen *“İıı okuldan ıı rehber öğretmenlerimiz sağolsun bu konuda ee kendi anneleriyle yeterince iletişim halindeler ve çocukta bir eksiklik oldu mu, bi sorun oldu mu bunu hemen bildiriyoruz.”*, İpek öğretmen *“Kalıcı davranış problemleri olan çocuklarda belki sınıf öğretmeni yeterli olmayabilir. Yani rehber öğretmenleri bununla ilgili görmek lazım.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden üçü özel eğitim öğretmenlerinin program geliştirerek ve sahada çalışarak kendilerine destek sunmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Elif Öğretmen *“Bu tür öğrenciler için de bir programlar geliştirilebilir diye düşünüyorum.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 4.21. Sınıflarında özel gereksinimli öğrencisinde problem davranışla karşılaşan öğretmenlerin problem davranışların çözümüne ilişkin uzmanlardan destek beklentileri

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Özel eğitim uzmanının sınıf içi yardım sunması /işbirliği/ sınıf içi çalışmalar için öneriler sunulması	6
Rehber öğretmenle düzenli görüşmeler	4
Özel gereksinimli öğrenciler için özel bir program geliştirilmesi ve özel eğitim öğretmenlerinin çalışması	3
Rehber öğretmenlerin aile ile görüşmesi	2
Uzmanlardan bir beklentim yok	2
Özel eğitim uzmanlarının BEP yapması	2
Öğrenciye ilişkin değerlendirmenin bütünüyle RAM'daki uzmanlar tarafından yapılması	1

Öğretmenlerden ikisi rehber öğretmenlerin ailelerle görüşerek kendilerine destek sunmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Leman Öğretmen *“yani veliyle görüşme sadece öğretmenle kalmamalı, bu idareyle olsun, diğer öğretmenlerle olsun ya da*

velilerle olsun rehber öğretmenlerle böyle ara ara görüşmeler olması gerekiyor bence.” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi özel eğitim öğretmenlerinin BEP hazırlayarak kendilerine destek sunmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Burcu Öğretmen “Şimdi şöyle biraz daha yol gösterici şeyler aslında. Hani uı mesela özel eğitim öğretmeni arkadaşlarımızdan yardım istediğimizde genelde çocukla konuşup sonra bize uıı BEP planı çıkarıldı.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi uzmanlardan her hangi bir destek beklentileri olmadığını belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise öğrenciye ilişkin değerlendirmenin bütünüyle RAM’daki uzmanlar tarafından yapılması gerektiğini belirtmiştir. Fikret Öğretmen “Yani ön değerlendirme formu dolduruyoruz. Ama özellikle bu konuda RAM yapması gereken RAM onlar işi savsaklıyor açıkçası. Şöyle hani ben doldurduğum forma göre onlar çok şey yapıyorlar, gereğini yapıyorlar... RAM ona dayanarak değerlendirmesini yapıyor... Evet, aslında öyle olmamalı... uı çünkü ee çeşitli teknikler uygulanabilir.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

4.1.1.5. Öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik bir mesleki gelişim programının içeriğine ve sunumuna yönelik beklentilerine ilişkin bulgular

Öğretmen gereksinimlerini belirlemeye yönelik alt araştırma sorularından beşincisi “Öğretmenlerin bir mesleki gelişim programının içeriğine ve sunumuna yönelik beklentileri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bir mesleki programına yönelik beklentileri görüşmelere dayalı olarak ortaya konmuştur. Öğretmenlerin bir mesleki gelişim programının içeriğine ilişkin görüşleri Tablo 4.22’de gösterilmektedir.

Kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmak isteyen öğretmenlerden sekizi hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin tecrübelerine yer verilen, gerçek olaylardan yola çıkarak çözüm önerileri sunulan, tamamen deneyimlere dayalı ve çözüm odaklı eğitimler olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Elif Öğretmen “Bize bu problemi yaşayanların tecrübelerinden yararlanılarak anlatılmalı. Hani kuru kuru bilgiler değil de gerçeklerden yola çıkılmalı.”

İpek Öğretmen “Bence herkes yaşadığını anlatsa ve sonuca gidilse daha doğru olur. Yani çünkü u hani kaide ve kurallarla başlanılan sunumları ben pek sevmiyorum.” Burcu Öğretmen “Yol gösterici olmalı. Hani sınıf içerisinde neler yapılabilir. Ya da işte

ıı illaki kaynaştırma öğrencisi olduğu için hani böyle bir nasıl söyleyim. Farklı bir şey yapılmalı. Her öğrenci aynı da değil, hani bazen çünkü mesela Ecrin'de karşılaştığım durumu anlatayım. Eski kaynaştırma öğrencilerim evet bireysel şeyler istiyolardı ama Ecrin istemiyor mesela bunu. Ama kaynaştırma öğrencisi. Farklılar.”

Tablo 4.22.*Kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmak isteyen öğretmenlerin hizmet içi eğitim programının içeriğine ilişkin görüşleri*

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Öğretmenlerin deneyimlerine yer verilmeli	8
Bilgi ağırlıklı olmamalı	4
Kaynaştırma öğrencilerine karşı nasıl davranması gerektiğine ilişkin bilgi sunmalı	2
Farklı engel gruplarına ilişkin bilgi verilmeli	2
Sınıf içinde yapılabilecek etkinlikler olmalı	1
BEP hazırlamaya ilişkin bilgi verici olmalı	1
İçerik öğretmen gereksinimlerine göre oluşturulmalı	1
Kaynaştırma sınıf öğretmenliğinin konusu değil	1
Dikkat dağınıklığı ile ilgili bir eğitim almak istiyorum	1
Özel gereksinimli öğrenciyi fark edebilme konusu olmalı	1
Öğretmene psikolojik destek sağlanmalı	1

Öğretmenlerden dördü hizmet içi eğitim programlarının bilgi ağırlıklı olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden ikisi hizmet içi eğitim programlarında kaynaştırma öğrencilerine karşı nasıl davranması gerektiğine ilişkin bilgi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Cemal Öğretmen *“Valla öğretmenlerin bu tip öğrencilere karşı nasıl davranması gerektiğini öğrenirlerse tabi daha bir rahat iletişim kurarlar. Daha faydalı olurlar.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi hizmet içi eğitim programlarında farklı engel gruplarına ilişkin bilgi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İpek Öğretmen *“Bence kaynaştırma öğrencileri çok çeşitli. çok hani hepsini aynı tipte göremeyiz. Benim gördüklerim daha çok ıı. Öğrenme güçlüğü olanlar. Hiperaktivite olanlarla ben mesela hiç çalışmadım.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden biri hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin sınıf içi etkinliklerden oluşması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden biri hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin BEP hazırlanmasına yönelik olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden biri hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden biri hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin kaynaştırma sınıf öğretmenliğine yönelik değil, genel olarak sınıf öğretmenliğine yönelik olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden biri dikkat dağınıklığına yönelik hizmet içi program almak istediğini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin özel gereksinimli öğrenciyi fark edebilmeye yönelik olması gerektiğini belirtmiştir. Bir öğretmen ise hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlere psikolojik destek sağlamaya yönelik hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin bir mesleki gelişim programının sunumuna ilişkin görüşleri Tablo 4.23'te gösterilmektedir.

Tablo 4.23. *Kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmak isteyen öğretmenlerin hizmet içi eğitim programının sunumuna ilişkin görüşleri*

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Öğretmenler bir araya gelerek deneyimlerini paylaşabilir	3
Ders saatleri dışında olmalı	3
Yüz yüze bilgilendirilmesi	2
Akademik unvanı olan ve vaka deneyimi olan kişiler vermeli	1
Uzmanlar sınıfa gelmeli	1

Kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmak isteyen öğretmenlerden üçü hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin bir araya gelerek deneyimlerini paylaşabileceği formatta hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Elif Öğretmen “*Buda nasıl olabilir gene bu u sıkıntıyı yaşayan öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanıp. Onlar sunabilirler.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden üçü hizmet içi eğitim programlarının ders saatleri dışında düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Hande Öğretmen “*Bir kere ders saatleri dışında olmalı sınıfı bırakıp gitmem söz konusu olmasın.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlere yüz yüze bilgi verilmesi biçiminde olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden biri hizmet içi programlarının akademik unvanı ve vaka deneyimi olan uzmanlarca verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden biri ise hizmet içi eğitim programlarının sınıfa gelen uzmanlarca verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

4.1.1.6. Öğretmenlerin tasarlanacak bir mesleki gelişim programına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmen gereksinimlerini belirlemeye yönelik sorulardan altıncısı “Öğretmenlerin geliştirilecek bir mesleki gelişim programına ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bir mesleki programına yönelik görüşleri görüşmelere dayalı olarak ortaya konmuştur. Bu amaçla öğretmenlere bir hizmet içi eğitime katılmak isteyip istemeyecekleri ve nedenleri sorulmuştur. Öğretmen görüşleri Tablo 4.24 ve Tablo 4.25’te gösterilmektedir.

Görüşülen öğretmenlerden sekizi kaynaştırma ile ilgili hizmet içi eğitim programlarına katılmak istediklerini belirtirken, dört öğretmen ise hizmet içi programlara katılmak istemediklerini söylemişlerdir. Eğitim programına katılmak istemediğini söyleyen öğretmenlere nedeni sorulmuştur.

Tablo 4.24.Öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmak isteyip istememe durumu

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Evet, isterim	8
Hayır	3

Tablo 4.25.Kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmak istemeyen öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmak istememe nedenleri

Öğretmenlerin Görüşleri	f
Özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak sınıf öğretmenin işi değil	1
Özel bir öğrenciye ayıracak zamanım olmadığı için	1
Aile ve özel eğitim merkezinden gelen destekle sorunları çözebiliyoruz	1

Kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmak istemeyen öğretmenlerden biri özel gereksinimli bireylerle çalışmanın sınıf öğretmenin görevi olmadığını düşündüğü için hizmet içi eğitime katılmak istemediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden biri özel gereksinimli öğrenciye ayıracak zamanı olmadığı için hizmet içi eğitime katılmak istemediğini belirtmiştir. Bir öğretmen aileden ve özel eğitim merkezinden gelen desteğin yeterli olduğunu düşündüğü için hizmet içi eğitime katılmak istemediğini belirtmiştir. Bir öğretmen ise hizmet içi eğitimin çözüm olacağına inanmadığı için hizmet içi eğitime katılmak istemediğini belirtmiştir.

4.1.2. Programın amacı ve içeriği, öğrenme öğretmen süreçleri ve ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular

Programın amacı ve içeriği, öğrenme öğretmen süreçleri ve ölçme değerlendirme araçları, ön komisyon ve komisyonda ortaya konan uzman görüşleri ve pilot uygulama sonuçları ile belirlenmiştir.

4.1.2.1. Program içeriğinin belirlenmesi

Wulf ve Schave modeline dayalı olarak birinci adımda öğretmen gereksinimleri ortaya konulmuştur. Bulgular, betimsel olarak açıklanmıştır.

Gereksinim belirleme için öğretmenlerden ölçek ve görüşme yoluyla elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Gereksinimler, ön komisyonun katılımıyla gerçekleştirilen uzman panelinde tartışılmıştır.

Uzman paneli 20/06/2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme 102 dakikada tek oturum olarak tamamlanmıştır. Uzman paneli video kamera ile kayıt altına alınmış, daha sonra video kayıtları izlenerek “Uzman Paneli Raporu” (Ek-11) hazırlanmıştır. Panelde araştırma sonucu ortaya çıkan gereksinimlerle önerilen mesleki gelişim program içeriği arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

Öğretmenler tarafından bildirilen tüm gereksinimler önemli bulunmakla birlikte çalışmanın kapsamı açısından değerlendirildiğinde bir sınırlama yapılmasına gerek duyulmuştur. Ön komisyon tarafından gereksinim alanları tartışılarak öncelikli gereksinimler belirlenmiştir. Araştırma verilerine göre en sık bildirilen gereksinimler ve alan yazında öncelikli olan gereksinimler bir arada düşünülerek çalışma kapsamında ele alınacak gereksinimler belirlenmiştir. Öncelikli gereksinimler belirlenirken ön koşul özelliği taşıyan ve sebep sonuç ilişkisi kurulabilecek alanlar üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, mesleki gelişim programının uzaktan eğitim yoluyla tasarlanması önerilmiştir.

Uzman panelinde mesleki gelişim programı beş bölüme ayrılarak değerlendirilmiştir. Bu bölümler gereksinim analizi, konu başlıklarının belirlenmesi, konu içeriklerinin belirlenmesi, konu sunumunun formatı ve konuların uzaktan eğitim platformunda ne şekilde yer alması gerektiğidir.

Uzman panelinde mesleki gelişim programında yer alması gereken konular, konu içerikleri ve sunum formatı kararlaştırılmıştır. Sonuçlar “Uzman Paneli Raporu” (Ek-

10)'nda ayrıntılı olarak yer almaktadır. Mesleki gelişim programında toplamda dört modüle yer verilmesi önerilmiştir.

Ön komisyonun katılımıyla hazırlanan uzman paneli raporu, komisyonda tartışılmış ve bir takım değişiklikler önerilmiştir. Mesleki gelişim programının uzaktan eğitim yoluyla tasarlanması komisyon tarafından onaylanmış ve çevrimiçi eğitim kullanılması önerilmiştir. Mesleki gelişim programının kapsamı ile ilgili ön komisyon tarafından önerilen dört modül uygun bulunmuş ve beşinci bir modül daha eklenmesi önerilmiştir. Öğretmen gereksinimleri arasında en çok belirtilen ilk dört davranışın seçilmesi ve programda anlatılacak konuların bu dört davranışa ilişkin somut öneriler içermesi kararlaştırılmıştır. “Sınıflarda sık rastlanılan davranışlar” konusu, mesleki gelişim programında beş modül olacak şekilde planlanmıştır. Ön komisyon tarafından programda yazılı metinler bulunmaması gerektiği önerisi değerlendirilmiştir. Komisyonda programda yazılı metinlere yer verilmesi ancak bu metinlerin ana panelde görünür olmaması önerilmiştir. Araştırmacı tarafından komisyon değerlendirmeleri ile ulaşılan sonuçlara dayalı bir mesleki gelişim programı taslağı hazırlanmış ve komisyona sunulmuştur. Programın içerik ve amaçları belirlendikten sonra uzaktan eğitim anabilim dalında bir uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Programda yer verilecek ilk konunun tasarlanması ve pilot uygulama yapılması önerilmiştir.

Araştırmacı, komisyonda belirlenen ölçütlere göre birinci modülde yer alan birinci konunun tasarımını gerçekleştirmiştir. Hazırlanan modül, ön komisyonda yer alan üç uzmanın onayına sunulmuştur. Uzmanların programı değerlendirmede kullandıkları Program Değerlendirme Formu-Uzman Görüşü-II (Ek-12) ve Uzman Görüşü Raporu(Ek-12a) ektedir. Belirlenen ölçütlere uygun şekilde birinci modül tasarlanmıştır. 10 öğretmenin katılımı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

4.1.2.2. Pilot uygulama

Pilot uygulamada öğretmen görüşleri Kullanıcı Değerlendirme Formu'ndan elde edilen veriler ile ortaya konmuştur. Kullanıcı değerlendirme formu ile (1) tasarım, (2) kullanım kolaylığı, (3) içerik, (4) işlevsellik, (5) genel değerlendirme ve (6) öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular betimsel ortaya konmuştur.

Katılımcıların tamamı program tasarımı ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların tamamı programın kullanım kolaylığı ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Pilot uygulamada yer alan üç öğretmen programda kullanılan ara

yüzün (Moodle) cep telefonlarında açılmadığını belirtmişlerdir. Bunun üzerine program farklı bir ara yüz (LMS) ile tekrar tasarlanmıştır. Öğrenme yönetim sistemi, cep telefonlarının tamamında kullanılabilmiştir.

Programın içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde altı öğretmen video anlatımlarında çok fazla tekrara yer verilmesini olumsuzluk olarak belirtmiştir. Bu görüş komisyonda değerlendirilmiş ve videolarda konu tekrarı içeren bölümlerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Bir katılımcı, programda öğretmen görüşlerine yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Komisyonda bu görüş değerlendirilmiş ve gereksinim belirleme sürecinde öğretmenler tarafından en sık bildirilen davranışların program içeriğine eklenmesine karar verilmiştir. Pilot uygulamada yer alan altı öğretmen forum bölümünden yararlanmadıklarını belirtmiştir. Komisyonda bu sonuç değerlendirilmiş ve forum bölümü için ek düzenlemeler yapılması önerilmiştir. Programın işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların tamamının programda yer alan konuları işlevsel bulduğu ancak forum alanını işlevsel bulmadıkları görülmektedir.

Genel değerlendirilmeye ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde katılımcıların tamamının programın geneline ilişkin olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılar genel olarak programın mesleki gelişimlerini destekleyeceğini, problem davranışlarla başa çıkmada yardımcı olacağını, programın kullanımının kolay olduğunu ve programın işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Pilot uygulamaya katılan 10 öğretmenden beş tanesi bölüm sonlarında yer alan “Hatırlayalım” sorularının çok basit olduğunu düşünmüştür. Öğretmenler soruların belirleyici olması için daha ayrıntılı sorulması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yedi tanesi animasyonlara ilişkin olumlu görüş bildirirken bir öğretmen animasyonla anlatıma ilişkin olumsuz görüş bildirmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğretmenler alanda çalışan uzmanların videolarda yer almasını öneri olarak belirtmişlerdir.

Pilot uygulama ile elde edilen sonuçlar ve programda gerçekleştirilen değişiklikler Pilot Uygulama Raporu’nda (Ek-14) yer almaktadır.

4.1.2.3. Çevrimiçi problem davranış mesleki gelişim programı

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, her aşamada komisyonda tartışılmış ve programın son haline karar verilmiştir. Alanyazın, öğretmen gereksinimleri, uzman

paneli raporu ve pilot uygulama verileri bir arada değerlendirilerek oluşturulan programın taşınması gereken nitelikler ve içerik ortaya konmuştur.

Araştırmacı tarafından tasarlanan programın kapsam geçerliliği Wulf ve Schave modeli ile sağlanmıştır. Modelin bir gereği olarak özel eğitim alanında doktora derecesine sahip üç uzmanın katılımıyla bir ön komisyon ve profesörlük unvanına sahip üç akademisyenin katılımıyla bir komisyon oluşturulmuştur. Her basamakta elde edilen sonuçlar bu komisyonlara sunulmuştur.

Ayrıca tamamlanan her basamaktan sonra program sıralı olarak ön komisyon ve komisyon tarafından değerlendirilmiştir. Ek olarak pilot uygulama yoluyla programın denenmesi sağlanmıştır. Program geliştirme çalışmalarına bakıldığında kapsam geçerliğinin benzer yollarla sağlandığı görülmektedir (Usta, 2016, s. 48). Hizmet içi eğitim içerikleri geliştirilirken sistematik program geliştirme modellerinin kullanılması pek çok araştırmacı tarafından önerilmektedir (Ersoy, 1996; O’Sullivan, 2000; Tytler vd., 1999).

Gereksinim analizi verilerine göre öğretmenlerin kuramsal bilgi içeren bir mesleki gelişim programı istemediklerini belirtmesi nedeniyle tüm anlatımların video tasarımı şeklinde yapılması kararlaştırılmıştır. Komisyon tarafından kuramsal bilgi içeren metinlerin indirilebilir formatta programda yer alması önerilmiştir. İçerik açısından ise programda örnek olaylara yer verilmesine karar verilmiştir. Gereksinim analizi sırasında uygulanan ölçek ve görüşmelerden elde edilen verilerin tekrar değerlendirilmesi ve öğretmenlerin en sık bildirdikleri dört davranışın ele alınması komisyon tarafından uygun görülmüştür.

İçeriğin hazırlanmasında kaynaştırma sınıf ortamlarında problem davranışlarla baş etmede sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi düzeyi temel alınmıştır. Bir mesleki gelişim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin sonuçlar ve bu çalışma kapsamında mesleki gelişim programında yer verilen içerikler Şekil 4-1’de gösterilmektedir.

Programda yer alması gereken içerik oluşturulduktan sonra her bir video anlatımında yer alacak metinler hazırlanarak ön komisyon üyelerinden uzman görüşü alınmış ve gelen geri bildirimler doğrultusunda metinler düzenlenmiştir. Program içeriğinin çevrimiçi eğitim platformuna aktarılması profesyonel bir yazılım firması tarafından gerçekleştirilmiştir. Programın tasarımında pilot uygulama verilerine dayalı olarak “Öğretim Yönetim Sistemi” olarak adlandırılan e-öğrenme paneli kullanılmıştır.

Şekil 4.1.Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'nın taşınması gereken nitelikler ve içerik

1.Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'nın Taşınması Gereken Nitelikler
--

1. Ara yüzde kuramsal bilgi içeren metinlere yer verilmemeli
2. Kuramsal bilgiler anlatılırken teknik terimler yerine gündelik dil kullanılmalı
3. Sınıflarda ortaya çıkan örnek olaylar üzerinden somut örnekler verilmeli
4. Konu anlatımlarında alanında uzman kişiler yer almalı
5. Öğretmen kendini “öğrenci” gibi hissetmemeli
6. Öğretmenlerin birbirleri ile etkileşime girmesine olanak sağlanmalı
7. Öğretmenlere programda kullanacakları formlar hazır olarak verilmeli

2.Çevrimiçi Problem Davranışlar Mesleki Gelişim Programı'nın İçeriği

1. Programda beş modül olması kararlaştırılmıştır.
2. Modüllerin tamamı aynı tasarımda tasarlanmalıdır.
3. Her bir modülde alt başlıklara yer verilmelidir.
4. Her konu için video anlatımlar ve bilgi verici metinler hazırlanmalıdır.
5. Her konunun sonunda hatırlatıcı sorulara yer verilmelidir.
6. Konular arası geçişte bir önceki konuyu tamamlamış olma koşulu bulunmalıdır.
7. Öğretmenlerin kullanacakları formlar basılı olarak temin edilmeli ve çevrimiçi formatta olmalıdır.
8. Öğretmenlerin bir birleri ile etkileşim kurabilmesi için “Forum” bölümü oluşturulmalıdır.
9. Öğretmenlerin araştırmacıyla iletişim kurabilmesi için “Uzmana Sor” bölümü oluşturulmalıdır.
10. Öğretmenlerin program hakkında görüşlerini bildirebilmesi için genel yorumlarını yazabilecekleri bir tasarıma yer verilmelidir.

3.Konular

1. Problem Davranışları Tanımlama
2. Etkili Başa Çıkma Yolları
3. Davranış Müdahale Planı
4. Davranışların İzlenmesi
5. Sık Rastlanan Problem Davranışlar

4.Formlar

1. Davranış Belirleme Formu (Ek-16a)
2. Gözlem Formu (Ek-16b)
3. İşlevsel Değerlendirme Formu (Ek-16c)
4. Davranış Müdahale Planı (Ek-16d)
5. Davranış Değerlendirme Formu (Ek-16e)
6. Davranış Değiştirme Raporu (Ek-16f)

Çevrimiçi platformun oluşturulmasında araştırmacı eklenen her bir içeriği kontrol etmiştir. Program tamamlandıktan sonra ön komisyon üyeleri programı incelemiştir. Program üç bölüme ayrılmıştır. Her bir uzman birbirinden bağımsız olarak ilgili bölümü incelemiştir. Bir uzman, programa ilişkin düzeltme önerdiğinde önerilen bu düzeltme için diğer iki uzmandan görüş alınmıştır.

Uzmanların programı değerlendirmede kullandıkları Program Değerlendirme Formu-Uzman Görüşü-II (Ek-15) ve Uzman Görüşü Raporu(Ek-15a) ektedir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler tez danışmanı ile birlikte değerlendirilerek gerekli değişiklikler yapılmış ve program tamamlanmıştır. Tamamlanan program komisyona sunulmuştur. Komisyon tarafından programın tamamı incelenerek, program içeriği onaylanmıştır. Çalışma kapsamında tasarlanan program başlığı e-PDMEGEP (Çevrimiçi Problem Davranışlar Mesleki Gelişim Programı) olarak belirlenmiştir.

4.1.2.4. Programın amacı ve içeriği

e-PDMEGEP'in genel amacı sınıfında hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerle kaynaştırma uygulaması yürüten ilkökul öğretmenlerine yönelik işleve dayalı yollar kullanılarak problem davranışlarla başa çıkma yollarının anlatılması olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında tasarlanane-PDMEGEP programında komisyon tarafından onaylanan içerik Şekil 4-2'de gösterilmiştir.

e-PDMEGEP, toplamda beş modülden oluşmaktadır. Her bir modülde alt başlıklar yer almaktadır. Her bir konu içeriği video anlatımla oluşturulmuştur. Ayrıca her bir konu başlığı için bilgi verici metinlere yer verilmiştir. Konu anlatımlarının sonunda “Neler Öğrendik?” bölümü ile üçer adet soru yer almaktadır. Modüllere ek olarak öğretmenlerin kendi aralarında bilgi alış veriş yapabilecekleri “Forum” bölümü ve araştırmacıya danışabilecekleri “Uzmana Sor” bölümü yer almaktadır.

Ek olarak öğretmenlerin video anlatımlarla ilgili görüş bildirebilecekleri “Yorum” bölümüne yer verilmiştir. Kullanıcının programda yer alan bir sonraki konuya geçmesi için önceki konuları tamamlamış olması gerekmektedir. Programda öğretmenlerin problem davranışlara müdahale ederken kullanmaları önerilen formlar da yer almaktadır. Bu formlar yazılabilir PDF formatında hazırlanarak öğretim yönetim sistemi üzerinden kullanıcıların hizmetine sunulmuştur.

Birinci modülün başlığı “Problem Davranışları Tanımlama”dır. Bu modülde bir davranışın problem davranış olarak kabul edilme kriterleri anlatılmıştır. Bir problem

davranış belirlendikten sonra bu davranışın nasıl tanımlanması gerektiği anlatılmaktadır. Davranışların işlevi ve gözlem yoluyla davranışın işlevine karar verme süreçleri de bu modülde anlatılmaktadır. Video anlatımlarda öğretmenlerin gözlem yaparken kullanmaları önerilen formların nasıl kullanılacağına ilişkin de bilgi verilmektedir.

Şekil – 4.2.e-PDMEGEP Program içeriği

Problem Davranışlar Mesleki Gelişim Programı
1. Problem Davranışları Tanımlama 1.1. <i>Problem davranışlara karar verme</i> 1.2. <i>Davranışı tanımlama</i> 1.3. <i>Davranışın İşlevleri</i> 1.4. <i>Davranışın İşlevini Belirleme</i> 1.5. <i>Gözlem</i>
2. Etkili Başa Çıkma Yolları 2.1. <i>Olumlu Davranışları arttırma</i> 2.2. <i>Olumsuz Davranışları azaltma</i> 2.3. <i>İşlevi kaçma/kaçınma olan davranışlara müdahale etme</i> 2.4. <i>İşlevi ilgi elde etme olan davranışlara müdahale etme</i> 2.5. <i>İşlevi nesne/etkinlik elde etme olan davranışlara müdahale etme</i> 2.6. <i>İşlevi duyuşsal uyaran elde etme olan davranışlara müdahale etme</i>
3. Davranış Müdahale Planı 3.1. <i>Davranış Müdahale Planı Hazırlama</i> 3.2. <i>Davranış Müdahale Planı Uygulama</i>
4. Davranışların İzlenmesi 4.1. <i>Değerlendirme</i> 4.2. <i>Rapor yazma</i>
5. Sık Rastlanan Problem Davranışlar 5.1. <i>Dersle İlgilenmeme</i> 5.2. <i>Ayakta Gezinme</i> 5.3. <i>Konuşma</i> 5.4. <i>Arkadaşına Vurma/ Kavga etme</i>

İkinci modülün başlığı “Etkili Başa Çıkma Yolları” olarak belirlenmiştir. Bu modülde öncelikle davranış artırma ve davranış azaltma yolları anlatılmaktadır. Davranışlara müdahale etme başlığında, sınıflarda sık rastlanan problem davranış durumları ele alınarak bu davranışlara ilişkin işleve dayalı müdahale önerilerine yer verilmiştir. Örnek problem davranış ve müdahale etme yolları da video anlatımlarda yer almaktadır.

Üçüncü modülün başlığı “Davranış Müdahale Planı”dır. Bu modülde bir davranış müdahale planı hazırlama ile ilgili konular yer almaktadır. Bu konular problem davranışı belirleme, işlevini belirleme, müdahale yoluna karar verme, uygulama planı hazırlama, planı uygulama ve değerlendirme olarak belirlenmiştir. Formlar bölümünde örnek bir davranış müdahale planı bulunmaktadır. Ayrıca kullanıcıların kendi sınıflarında kullanmaları için şablon davranış müdahale planına da yer verilmiştir. Programda yer alan formların tamamı Ek-16’da yer almaktadır.

Dördüncü modülün başlığı “Davranışların İzlenmesi” olarak belirlenmiştir. Bu modülde davranışların nasıl ve ne sıklıkta değerlendirileceği ve sürece ilişkin rapor yazma konularına yer verilmiştir.

Beşinci modülün başlığı “Sık Karşılaşılan Davranışlar” olarak belirlenmiştir. Bu modülde öğretmenlerin en sık bildirdiği dört davranış belirlenmiş ve bu davranışlara ilişkin müdahale yolları anlatılmıştır.

4.1.2.5. Öğrenme öğretme süreçleri

Program çevrimiçi öğrenme şeklinde tasarlanmıştır. Animasyon video anlatımları, bilgi verici metinler, hatırlatıcı bölüm sonu soruları, problem davranışlara müdahale etmede kullanılacak formlar ve forum sayfaları programda kullanılan araçlardır.

Programda yer alan formlar, bir “Davranış Müdahale Dosyası” hazırlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından bir adet örnek problem davranış belirlenerek “Örnek Davranış Müdahale Dosyası (Ek-17)” hazırlanmıştır. Öğretmenlerin kullanmaları için de bir adet “Davranış Müdahale Dosyası (Ek-16)” oluşturularak öğretmenlere dosya halinde verilmiştir. Ayrıca dosyada yer alan formlar yazılabilir PDF formatında e-PDMEGEP’te yer almaktadır. Öğretmenler, basılı formları veya kişisel bilgisayarlarına indirebilecekleri çevrimiçi formları kullanmışlardır. Modüller sıralı şekilde ilerlemeyi gerektirecek şekilde tasarlanmıştır. Bir öğretmen

programdan çıkış yapıp tekrar girdiğinde kaldığı yerden programa devam edebilmiştir. Araştırmacı sistem üzerinden her bir katılımcının programı kullanma süreçlerini takip edebilmiştir.

4.1.2.6. Değerlendirme

Programın değerlendirilme süreci öğretmen görüşlerine dayalı olarak planlanmıştır. Öğretmen görüşleri ölçek yoluyla değerlendirilmektedir. Bulgular izleyen bölümde verilmektedir.

4.2. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada ikinci çalışma olan e-PDMEGEP'in öğretmen görüşlerine göre etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda araştırmanın ikinci temel amacında belirtilen sıralama temel alınmıştır. Bu bağlamda, birinci aşamada tasarlanan mesleki gelişim programını tamamlayan öğretmenlerin (1) sınıflarında problem davranışlardan duydukları rahatsızlık düzeyi, (2) öğretmenlerin problem davranışlara atfettikleri nedenlerin çeşitliliği, (3) öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada olumlu başa çıkma yollarını kullanma düzeyi, (4) öğretmenlerin mesleki yetkinlik algısı ve (5) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında bir farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir.

4.2.1. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'nı tamamlayan öğretmenlerin kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin problem davranışlarından duydukları rahatsız olma düzeyine ilişkin bulgular

e-PDMEGEP'in etkililiğinin değerlendirilmesinde birinci soru, "Programa katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya devam eden öğrencinin problem davranışlarından rahatsız olma düzeylerinde bir azalma olmakta mıdır?" sorusudur. Tablo 4.26'da Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'na katılan ve katılmayan öğretmenlerin PD-ÖF-RED ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalama (X), standart sapma (ss) ve t değerleri verilmiştir.

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğretmenlerin PD-ÖF-RED'den aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalaması 93.03 iken kontrol grubunda

yer alan öğretmenlerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 91.47'dir. İki grubun PD-ÖF-RED ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak bir anlam taşıyıp taşımadığının belirlenmesinde bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve p değeri 0.827 bulunmuştur. Alfa düzeyinin 0.01'den büyük olması aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığını ifade eder (Pallant, 2017, s. 272). Bu bulguya göre mesleki gelişim programı uygulanmadan önce deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarından rahatsızlık duyma düzeyleri bir birine yakındır.

Sontest puanları değerlendirildiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin PD-ÖF-RED'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 47.83; kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasının 92.43 olduğu görülmektedir. İki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testinde p değeri 0.000 bulunmuştur. Olasılık (sig. (2-tailed; $p=0.000$), değerinin 0.01'in altında olduğu görülmektedir. Bu değer, iki grubun öntest – sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ifade etmektedir (Pallant, 2017, s. 272).

Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasındaki fark hesaplanmış ve bağımlı örneklem t testi ile bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiş ve p değeri deney grubu için 0.000, kontrol grubu için 0.023 olarak bulunmuştur. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin öntest - sontest puan farkı için hesaplanan p değeri 0.01'den küçük olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin p değeri, 0.005'ten büyük olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Pallant, 2017, s. 268). Bu bulgulara dayanarak, Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'na katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarından anlamlı derecede daha az rahatsızlık duyduğu söylenebilir. Uygulanan program öğretmenlerin problem davranışlardan rahatsız olma düzeylerini azaltmada etkili olmuştur.

e-PDMEGEP programının deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin sergilediği problem davranışlardan rahatsız olma düzeylerine ilişkin öntest-sontest puan farkı üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla Eta kare değerinden yararlanılmıştır. Eta kare değerinin 0.01 olması

küçük etki büyüklüğü, 0,06 olması orta etki büyüklüğü, 0,138 olması ise geniş etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir (Pallant, 2017, s. 231).

Tablo 4.26.Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'na katılan ve katılmayan öğretmenlerin PD-ÖF-RED ölçeği ön test ve son test puanları

Deney grubu ve kontrol grubu öntest - son test puanları							
PD-ÖF-RED		N	X	ss	t	sd	P
Öntest	Deney grubu	30	93.03	5.43	0.219	8	0.827
	Kontrol grubu	30	91,47	4.66			
Sontest	Deney grubu	30	47.83	3,22	-7.972	58	0.000*
	Kontrol grubu	30	92,43	4.58			
Sontest- öntest puan farkı	Deney grubu	30	-45.2	3.48	-13.143	29.8	0.000*
	Kontrol grubu	30	0.9	0.41			

P< .01

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest-son test puan farklarının karşılaştırılması							
PD-ÖF-RED		N	X	ss	t	sd	P
Deney Grubu	Öntest	30	93.03	5.43	12.977	9	0.000*
	Sontest		47.83	3.21			
Kontrol Grubu	Öntest	30	91.47	4.67	-2.401	29	0.023
	Sontest		92.43	4.58			

P< .01

Etki büyüklüğü: 0.75

SPSS programı, t testleri için etki büyüklüğü istatistikleri sağlamadığı için

$$Eta\ kare = \frac{t^2}{t^2 + (N1 + N2 - 2)}$$

formülü kullanılarak etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Pallant, 2014, s. 269).

Elde edilen etki büyüklüğü indeksi 0,749'dur. Bu değer orta etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. Bu durumda e-PDMEGEP'in problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri üzerinde orta büyüklükte etkili olduğu söylenebilir.

e-PDMEGEP programı uygulandıktan altı ay sonra deney grubunda yer alan katılımcılardan tekrar veri toplanmış ve programın problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri üzerindeki etkisinin kalıcılığı değerlendirilmiştir. Sontest verileri toplandıktan sonra kontrol grubuna da program uygulandığı için kontrol grubundan kalıcılık verisi toplanamamıştır. Deney grubu kalıcılık değerleri Tablo 4.27'de

gösterilmektedir. Tablo 4.27’de PD-ÖF-RED ölçeğinden elde edilen öntest, sontest ve izleme testinden elde edilen verilere yönelik ANOVA analizi yer almaktadır.

Tablo 4.27.Deney grubu problem davranışlardan rahatsız olma düzeyi kalıcılık değerleri

Deney grubu problem davranışlardan rahatsız olma düzeyinin kalıcılığı					
PD-ÖF-RED					
Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	P
Deney Grubu	2	58.920	29.460	174,883	.000*
Hata	58	9.770	168,457		

P< .01

Uygulama yapıldıktan altı ay sonra toplanan verilerin ANOVA analizler incelendiğinde p değerinin 0.01’den küçük olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sınıflarında problem davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde görülen azalmanın kalıcı olduğu söylenebilir. Program tamamlandıktan altı ay sonra da öğretmenler problem davranışlardan daha az rahatsız olma düzeyi bildirmişlerdir.

4.2.2.Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı’nı tamamlayan öğretmenlerin kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin problem davranışlarına attettikleri nedenlere ilişkin bulgular

e-PDMEGEP’in etkililiğinin değerlendirilmesinde ikinci soru, “Programa katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya devam eden öğrencinin problem davranışlarına attettikleri nedenlerin çeşitliliğinde bir azalma olmakta mıdır?” sorusudur. Tablo 4.28’de Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı’na katılan ve katılmayan öğretmenlerin PD-ÖF-NF ölçeğinden aldıkları ön test ve sontest puanların aritmetik ortalama (X), standart sapma (ss) ve t değerleri verilmiştir.

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğretmenlerin PD-ÖF-NF’den aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalaması 90.17 iken kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 88.70’tir. İki grubun PD-ÖF-NF puanlarının istatistiksel olarak bir anlam taşıyıp taşımadığının belirlenmesinde bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve p değeri 0.821 bulunmuştur. Bu bulguya göre mesleki gelişim programı uygulanmadan önce deney grubu ve kontrol grubunda

yer alan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına atfettikleri nedenlerin çeşitliliği bir birine yakındır.

Sontest puanları değerlendirildiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin PD-ÖF-NF'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 43.13; kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasının 89.50 olduğu görülmektedir. İki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testinde p değeri 0.000 bulunmuştur. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasındaki fark hesaplanmış ve bağımlı örneklem t testi ile bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiş ve p değeri deney grubu için 0.000, kontrol grubu için 0.150 olarak bulunmuştur. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin öntest - sontest puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin puan farklarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.28. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'na katılan ve katılmayan öğretmenlerin PD-ÖF-NF ölçeği öntest ve sontest puanları

Deney grubu ve kontrol grubu öntest - sontest puanları							
PD-ÖF-NF		N	X	ss	t	sd	p
Öntest	Deney grubu	30	90.17	4.76	0.228	58	0.821
	Kontrol grubu	30	88.70	2.73			
Sontest	Deney grubu	30	43.13	4.62	-8.638	46,9	0.000*
	Kontrol grubu	30	89.50	2.73			
Sontest-öntest puan farkı	Deney grubu	30	-47.03	3.48	-14.027	30.29	.000*
	Kontrol grubu	30	0.43	0.41			

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest-sontest puan farklarının karşılaştırılması							
PD-ÖF-NF		N	X	ss	t	sd	P
Deney Grubu	Öntest	30	90.17	4.30	14.053	29	.000*
	Sontest		43.13	4.62			
Kontrol Grubu	Öntest	30	88.70	4.80	-1.478	29	.150
	Sontest		89.50	2.73			

P < .01

Etki büyüklüğü: 0.77

Bu bulgulara dayanarak, Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'na katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına atfettikleri nedenlerin çeşitliliğinde anlamlı derecede azalma olduğu söylenebilir. Uygulanan program öğretmenlerin problem davranışlara atfedilen nedenlerin çeşitliliğini azaltmada etkili olmuştur.

e-PDMEGEP programının öğretmenlerin problem davranışlara atfettikleri nedenlerin çeşitliliği üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla yapılan analizde Eta kare değeri 0.772 olarak bulunmuştur. Bu durumda e-PDMEGEP'in problem davranışlara atfedilen nedenlerin çeşitliliği üzerinde orta büyüklükte etkili olduğu söylenebilir.

Problem davranışlara atfedilen nedenlerin çeşitliliğinde görülen azalmanın kalıcılığını değerlendirmek için program tamamlandıktan altı ay sonra deney grubuna PD-ÖF-NF ölçeği uygulanmıştır. Tablo 4.29'da PD-ÖF-NF ölçeği öntest, sontest ve izleme testinden elde edilen verilere yönelik ANOVA analizi yer almaktadır. Uygulama yapıldıktan altı ay sonra toplanan verilerin ANOVA analizler incelendiğinde p değerinin 0.01'den küçük olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin problem davranışlara atfettikleri nedenlerin çeşitliliğinde görülen azalmanın kalıcı olduğu söylenebilir. Program tamamlandıktan altı ay sonra da öğretmenler problem davranışlara daha az neden atfetmişlerdir.

Tablo 4.29. Deney grubu problem davranışlara atfettikleri nedenlere ilişkin kalıcılık verileri

Deney grubu problem davranışlara atfedilen nedenlerin kalıcılığı					
PD-ÖF-NF					
Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	P
Deney Grubu	2	51.807	25.903	191,212	.000*
Hata	58	7.857	135,471		

P< .01

4.2.3. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'nı tamamlayan öğretmenlerin kaynaştırmaya devam eden öğrencinin problem davranışları ile başa çıkmada kullandığı başa çıkma yollarına ilişkin bulgular

e-PDMEGEP'in etkililiğinin değerlendirilmesinde üçüncü soru, "Programa katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya devam eden öğrencinin problem davranışlarıyla

baş etmede olumlu başa çıkma yollarını kullanmalarında bir artma olmakta mıdır?” sorusudur. Tablo 4.30’da Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı’na katılan ve katılmayan öğretmenlerin PD-ÖF-BC ölçeğinden aldıkları ön test ve sontest puanların aritmetik ortalama (X), standart sapma (SS) ve t değerleri verilmiştir.

Tablo 4.30’da görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğretmenlerin PD-ÖF-BC’den aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalaması 64.90 iken kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 64.13’tür. İki grubun PD-ÖF-BC puanlarının istatistiksel olarak bir anlam taşıyıp taşımadığının belirlenmesinde bağımsız örneklerler için t testi yapılmış ve p değeri 0.654 bulunmuştur. Bu bulguya göre mesleki gelişim programı uygulanmadan önce deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları ile baş etmede kullandıkları olumlu başa çıkma yollarını kullanma düzeyleri birbirine yakındır. Sontest puanları değerlendirildiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin PD-ÖF-BC’den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 77.77; kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasının 63.63 olduğu görülmektedir. İki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testinde p değeri 0.000 bulunmuştur.

Tablo 4.30. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı’na katılan ve katılmayan öğretmenlerin PD-ÖF-BC ölçeği öntest ve sontest puanları

Deney grubu ve kontrol grubu öntest - sontest puanları							
PD-ÖF-BC		N	X	ss	t	sd	p
Öntest	Deney grubu	30	64.90	1.03	0.451	58	.654
	Kontrol grubu	30	64.13	1.35			
Sontest	Deney grubu	30	77.77	1.22	7.869	58	0.000*
	Kontrol grubu	30	63.63	1.32			
Sontest-öntest puan farkı	Deney grubu	30	12.87	1.23	10.156	37.4	.000*
	Kontrol grubu	30	-0.50	0.47			

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest-sontest puan farklarının karşılaştırılması							
PD-ÖF-BC		N	X	ss	t	sd	
Deney Grubu	Öntest	30	64.90	1.03			
	Sontest		77.77	1.22	10.472	29	0.000*
Kontrol Grubu	Öntest	30	64.13	1.35	1.060		
	Sontest		63.63	1.32			.298

P< .01

Etki büyüklüğü: 0.64

Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasındaki fark hesaplanmış ve bağımlı örneklem t testi ile bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiş ve p değeri deney grubu için 0.000, kontrol grubu için 0.298 olarak bulunmuştur. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin öntest-sontest puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin puan farkının anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak, Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'na katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları ile baş etmede anlamlı derecede daha fazla olumlu başa çıkma yollarını kullandıkları söylenebilir. Uygulanan program öğretmenlerin problem davranışlar ile baş etmede olumlu başa çıkma yollarını kullanmanın artmasında etkili olmuştur.

e-PDMEGEP programının öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede kullandıkları olumlu başa çıkma yolları üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla yapılan analizde Eta kare değeri 0.640 olarak bulunmuştur. Bu durumda e-PDMEGEP'in problem davranışlarla baş etmede olumlu başa çıkma yolları kullanmaları üzerinde orta büyüklükte etkili olduğu söylenebilir.

Problem davranışlara baş etmede olumlu başa çıkma yolları kullanmada görülen artmanın kalıcılığını değerlendirmek için program tamamlandıktan altı ay sonra deney grubuna PD-ÖF-BC ölçeği uygulanmıştır. Tablo 4.31'de PD-ÖF-BC ölçeği öntest, sontest ve izleme testinden elde edilen verilere yönelik ANOVA analizi yer almaktadır.

Uygulama yapıldıktan altı ay sonra toplanan verilerin ANOVA analizler incelendiğinde p değerinin 0.05'ten küçük olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada kullandıkları olumlu başa çıkma yollarında görülen artmanın kalıcı olduğu söylenebilir. Program tamamlandıktan altı ay sonra da öğretmenler daha fazla olumlu başa çıkma yolları kullandıklarını belirtmişlerdir.

4.2.4. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'nı tamamlayan öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

e-PDMEGEP'in etkililiğinin değerlendirilmesinde dördüncü soru, "Programa katılan öğretmenlerin mesleki yetkinlik algılarında bir farklılaşma olmakta mıdır?" sorusudur.

Tablo 4.31.Deney grubu problem davranışlarla başa çıkmada kullanılan olumlu başa çıkma yollarına ilişkin kalıcılık verileri

Deney grubu problem davranışlarla başa çıkmada kullanılan olumlu başa çıkma yollarının kalıcılığı					
PD-ÖF-NF					
Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	P
Deney Grubu	2	4.577	2.288	70,031	.000*
Hata	58	1.895	32,684		

P< .01

Tablo 4.32’de Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı’na katılan ve katılmayan öğretmenlerin ÖMYÖ ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanların aritmetik ortalama (X), standart sapma (SS) ve t değerleri verilmiştir. ÖMYÖ ölçeğinden alınan puanların karekök değerleri kullanılmıştır.

Tablo 4.32’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğretmenlerin ÖMYÖ’den aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.47 iken kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.51’dir. İki grubun ÖMYÖ puanlarının istatistiksel olarak bir anlam taşıyıp taşımadığının belirlenmesinde bağımsız örnekler için t testi yapılmış ve p değeri 0.862 bulunmuştur. Bu bulguya göre mesleki gelişim programı uygulanmadan önce deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki yetkinlik algıları bir birine yakındır.

Son test puanları değerlendirildiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin ÖMYÖ’den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 16.30; kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasının 15.53 olduğu görülmektedir. İki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testinde p değeri 0.000 bulunmuştur. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest ve son testten aldıkları puanlar arasındaki fark hesaplanmış ve bağımlı örneklem t testi ile bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiş ve p değeri deney grubu için 0.000, kontrol grubu için 0.308 olarak bulunmuştur.

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin öntest-son test puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak, Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı’na katılan öğretmenlerin mesleki yetkinlik

algılarında olumlu yönde bir farklılaşma olduğu söylenebilir. Uygulanan program öğretmenlerin mesleki yetkinlik algılarında artışa neden olmuştur.

Tablo 4.32.Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'na katılan ve katılmayan öğretmenlerin ÖMYÖ ölçeği ön test ve sontest puanları

Deney grubu ve kontrol grubu öntest - sontest puanları									
ÖMYÖ			N	X	s	t	s	p	
Öntest	Deney grubu	Deney	3	1	0	-	5	0	
		Kontrol	3	1	0	8	.862		
	Kontrol grubu	Deney	3	5.47	.13	0.175			
		Kontrol	3	5.51	.17				
Sontest	Deney grubu	Deney	3	1	0	4	3	0	
		Kontrol	3	1	0	8.4	.000*		
	Kontrol grubu	Deney	3	6.30	.68	.276			
		Kontrol	3	5.53	.17				
Sontest- öntest farkı	Deney grubu	Deney	3	2	2	8	3	0	
		Kontrol	3	0	0	1.6	.000*		
	Kontrol grubu	Deney	3	6.03	.97	.355			
		Kontrol	3	.70	.63				

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest-sontest puan farklarının karşılaştırılması									
ÖMYÖ			N	X	ss	t	sd	F	
Deney Grubu	Öntest		30	15.47	0.13	-	29	0.000	
	Sontest			16.30	0.68	8.217		*	
Kontrol Grubu	Öntest		30	15.51	0.17	-	29	0.308	
	Sontest			15.53	0.17	1.039			

P< .01

Etki büyüklüğü: 0.55

e-PDMEGEP programının öğretmenlerin mesleki yetkinlik algıları üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla yapılan analizde Eta kare değeri 0.55 olarak bulunmuştur. Bu durumda e-PDMEGEP'in mesleki yetkinlik algıları üzerinde küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik algılarında görülen artmanın kalıcılığını değerlendirmek için program tamamlandıktan altı ay sonra deney grubuna ÖMYÖ ölçeği uygulanmıştır. Tablo 4.33'te ÖMYÖ ölçeği öntest, sontest ve izleme testinden elde edilen verilere yönelik ANOVA analizi yer almaktadır.

Uygulama yapıldıktan altı ay sonra toplanan verilerin ANOVA analizler incelendiğinde p değerinin 0.05'ten küçük olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki yetkinlik algılarında görülen artmanın kalıcı olduğu söylenebilir.

Program tamamlandıktan altı ay sonra da öğretmenler mesleki yetkinlik algısı ölçeğinden daha yüksek puan almışlardır.

Tablo 4.33.Deney grubu öğretmenlerin mesleki yetkinlik algılarına ilişkin kalıcılık verileri

Deney grubu öğretmen mesleki yetkinlik algısında görülen artmanın kalıcılığı					
PD-ÖF-NF					
Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	P
Deney Grubu	2	13.802	6901	71,937	.000*
Hata	58	5.563	95,931		
P< .01					

4.2.5. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'nı tamamlayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

e-PDMEGEP'in etkililiğinin değerlendirilmesinde beşinci soru, "Programa katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında bir farklılık olmakta mıdır?" sorusudur. Tablo 4.34'te Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'na katılan ve katılmayan öğretmenlerin KİGÖ ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanların aritmetik ortalama (X), standart sapma (SS) ve t değerleri verilmiştir.

Tablo 4.34'te görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğretmenlerin KİGÖ'den aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalaması 60.43 iken kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 60.67'dir. İki grubun KİGÖ puanlarının istatistiksel olarak bir anlam taşıyıp taşımadığının belirlenmesinde bağımsız örneklerler için t testi yapılmış ve p değeri 0.935 bulunmuştur. Bu bulguya göre mesleki gelişim programı uygulanmadan önce deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri bir birine yakındır.

Sontest puanları değerlendirildiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin KİGÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 36.57; kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasının 61.30 olduğu görülmektedir.İki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testinde p değeri 0.000 bulunmuştur.

Tablo 4.34.Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'na katılan ve katılmayan öğretmenlerin KİGÖ ölçeği ön test ve sontest puanları

Deney grubu ve kontrol grubu öntest - sontest puanları							
KİGÖ		N	X	ss	t	s	
Öntest	Deney grubu	30	60.43	2.08	-0.82	58	.935
	Kontrol grubu	30	60.67	1.96			
Sontest	Deney grubu	30	36.57	1.75	-9.258	58	.000
	Kontrol grubu	30	61.30	2.02			*
Sontest-öntest puan farkı	Deney grubu	30	-23.87	2.50	-9.622	31.29	.000
	Kontrol grubu	30	0.63	0.50			*

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest-sontest puan farklarının karşılaştırılması							
KİGÖ		N	X	ss	t	sd	
Deney Grubu	Öntest	30	60.43	2.08	9.557	29	
	Sontest		36.57	1.75			.000
Kontrol Grubu	Öntest	30	60.67	1.96	-1.274	29	.213
	Sontest		61.30	2.02			

P< .01

Etki büyüklüğü: 0.62

Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasındaki fark hesaplanmış ve bağımlı örneklem t testi ile bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiş ve p değeri deney grubu için 0.000, kontrol grubu için 0.213 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak, Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı'na katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin anlamlı derecede daha olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Uygulanan program öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşlerinde artmaya neden olmuştur.

e-PDMEGEP programının öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumları üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla yapılan analizde Eta kare değeri 0.62 olarak bulunmuştur. Bu durumda e-PDMEGEP'in kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumları üzerinde orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşlerinde görülen artmanın kalıcılığını değerlendirmek için program tamamlandıktan altı ay sonra deney grubuna KİGÖ ölçeği uygulanmıştır. Tablo 4.35'te KİGÖ ölçeği öntest, sontest ve izleme testinden elde edilen verilere yönelik ANOVA analizi yer almaktadır.

Tablo 4.35.Deney grubu öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlara sahip olma kalıcılık verileri

Deney grubu öğretmen mesleki yetkinlik algısında görülen artmanın kalıcılığı					
PD-ÖF-NF					
Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	P
Deney Grubu	2	12.710	6355	100,714	000*
Hata	58	3.659	63,103		

P< .01

Uygulama yapıldıktan altı ay sonra toplanan verilerin ANOVA analizler incelendiğinde p değerinin 0.05'ten küçük olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarında görülen artmanın kalıcı olduğu söylenebilir. Program tamamlandıktan altı ay sonra da öğretmenler kaynaştırmaya ilişkin daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.2. Sonuç

Bu araştırmada kaynaştırma eğitimi yoluyla veren öğretmenlere yönelik bir mesleki gelişim programı tasarlanmasını vetasarlanan programın öğretmen görüşlerine göre etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlayan iki çalışma gerçekleştirilmiştir. Programın tasarımında Wulf ve Schave Modeli'ne dayalı olarak program geliştirme basamakları izlenmiştir.

Birinci çalışmada, tasarım sürecinin sonunda programın çevrimiçi olarak hazırlanmasına, işleve dayalı müdahale yollarına yer verilmesine, sık görülen problem davranışların seçilerek bu davranışlar odağında eğitim içeriği hazırlanmasına, bilgi verici metinlerin programda doğrudan yer almamasına, video anlatımların kullanılmasına, programın uygulanmasında kullanılacak formlar geliştirilmesine, programda öğretmenlerin birbirleri ile etkileşim kurmasına olanak sağlanmasına karar verilmiştir.

İkinci çalışmada, deney sürecinde tasarlanan mesleki gelişim programı uygulanmıştır. Programın etkililiği, öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin sınıflarında problem davranışlardan rahatsızlık duyma düzeyleri, problem davranışlara atfettikleri nedenlerin çeşitliliği, problem davranışlarla başa çıkmada kullandıkları olumlu başa çıkma yolları, mesleki yetkinlik algıları ve kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşlere sahip olmaları boyutlarında değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre programa katılan öğretmenler sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin sergilediği problem davranışlardan daha az rahatsızlık duymakta, problem davranışların ortaya çıkmasına daha az neden atfetmekte ve problem davranışlarla baş etmede daha çok olumlu başa çıkma yolları kullanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki yetkinlik algısında ve kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşlerinde artma olduğu da görülmüştür. Öğretmenlerin edindikleri kazanımlar kalıcı olmuştur.

5.3. Tartışma

Bu çalışma kapsamında kaynaştırma eğitimi veren ilkökul öğretmenlerinin problem davranışlarla başa çıkmada gereksinim duyduğu konular belirlenmiştir. Bu

amaçla öğretmenlerin sık karşılaştıkları problem davranışlar, bu davranışlara atfedilen nedenler ve kullandıkları başa çıkma yolları belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler diğer öğrencileri etkileyen, dersin işleyişini bozan, zaman kaybına yol açan ve öğrencinin başarısız olmasına neden olan davranışları problem davranış olarak tanımlamaktadır. Bu bulgu önceki araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Akalın, 2007; Sadioğlu vd., 2012). Buna dayanarak öğretmenlerin dersi devam ettirmeye yönelik sınıf yönetimi becerilerine gereksinim duyduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştıkları problem davranışlar öğrencinin derse katılımı ile ilgili olmuştur. Buna dayanarak derse katılımın artırılması gerek kaynaştırmaya devam eden öğrenci gerekse sınıfın geneli açısından bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenler öğretimde uyarılama yapmayı önemli bulmaktadır (Anılan ve Kayacan, 2015; Kargın ve Güldenoğlu, 2010).

Bu sonuçlara dayanarak etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmanın öğretmen gereksinimleri arasında olduğu söylenebilir. Sınıfın genelinde problem davranışlarla karşılaşmadığını ifade eden öğretmenler bunun nedenini etkili sınıf kuralları ve sınıflarında disiplin olmasına bağlamıştır. Kaynaştırmaya devam eden öğrencinin problem davranış sergilememesini ise ailesinin destekleyici olmasına, öğrencinin bireysel özelliklerine ve sınıftaki diğer öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciyi kabul etmelerine bağlamışlardır. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin etkili sınıf kuralları koyma, özel gereksinimli öğrencinin ailesini eğitime dahil etme ve sınıfta akran kabulünü sağlamaya gereksinimleri olduğu söylenebilir. Önceki araştırma bulgularına bakıldığında aile eğitimi (Bilen, 2007; Gök, 2013; Güleç-Aslan vd., 2014) ve akran kabulünün (Anılan ve Kayacan, 2015; Yıkılmış ve Bahar, 2002) öğretmenler tarafından önemli bulunduğu görülmektedir. Olumsuz akran ilişkileri de problem davranışların ortaya çıkmasında bir neden olarak bildirilmiştir. Özel gereksinimli öğrencisinin problem davranışlar sergilemediğini belirten bir öğretmen bunun nedenini sınıftaki diğer çocukların kabul edici olması ile açıklamıştır. Problem davranışlara müdahale etmede akran davranışlarını da inceleyen araştırma sonuçlarına göre akran desteği problem davranışları azaltmada etkili görülmüştür (Cho Blair, Umbreit, Dunlap ve Jung, 2007; McDonnell, Mathot-Buckner, Thorson ve Fister, 2001). Ayrıca öğretmenler,

sınıftaki diğer çocukların özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmesinin kaynaştırma eğitime katkı sağlayacağı yönünde görüş bildirmektedir (Bilen, 2007).

Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin aile katılımını ve akran kabulünü arttırmaya yönelik çalışmalar yapmalarına gereksinimi olduğu söylenebilir. Akranların tutumu, problem davranışların ortaya çıkmasında önemli bir neden olarak görülmektedir. Ayrıca aile eğitimi kaynaştırma uygulamalarının etkililiğinde önemli bir etken olarak görülmektedir. Bununla birlikte aile eğitimi ve akran kabulü konuları çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Akran kabulü sağlama konusunun işleve dayalı müdahale konusundan ayrı kapsamda ele alınması gerektiğine karar verilmiştir. Benzer şekilde aile eğitiminin ayrı bir konu olarak ele alınması gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin bildirdiği problem davranışlar değerlendirildiğinde görülme sıklığı çoktan aza doğru olmak üzere düzenli ev ödevi yapma, dikkat süresinin kısa olması, derse katılımda sınırlılık, ders sırasında ders dışı etkinliklerle meşgul olma, ayakta gezinme, ders sırasında kendi aralarında konuşma, konu ile ilgisiz sorular sorma, kendi istekleri konusunda ısrarcı olma, arkadaşlarını şikayetleme, görevden kaçınma davranışları olmuştur. Daha seyrek olmakla birlikte arkadaşlarına veya okul malına zarar verme, kavga etme, küfür etme davranışları da bildirilmiştir. Arkadaş ilişkileri kurmada zorluk yaşama ve özel gereksinimli öğrenci ile alay edilmesi de öğretmenlerin sorun olarak bildirdiği davranışlar arasında yer almaktadır. Türkiye’de kaynaştırma ortamlarında ortaya çıkan öğrenci davranışlarını inceleyen çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Akalın (2007), kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin davranışlarını belirlediği araştırmasında kaynaştırma ortamlarında gözlenen öğrenci davranışlarına yer vermiştir. Buna göre en sık gözlenen davranışın ders dışı etkinliklerle ilgilenme olduğu ifade edilmektedir. Gök (2013), özel gereksinimli öğrencilerde en sık rastlanan problem davranış küfür etme ve kavga etme olduğunu ortaya koymuştur. Bilen (2007).

Sadioğlu ve diğerleri (2013) kaynaştırma uygulamaları sırasında öğretmenler tarafından bildirilen olumsuz davranışları ders dışı etkinliklerle ilgilenme, ders materyallerini getirmeme, ayakta gezinme, öğrenme süreçlerinde güçlük yaşama, arkadaşlarına zarar verme ve arkadaşlarının özel gereksinimli öğrenciye zarar vermesi olarak belirtmektedir.

Problem davranışlara atfedilen nedenler incelendiğinde bulgular öğretmenlerin genel sınıf ortamında karşılaştıkları problem davranışlar ile kaynaştırmaya devam eden

özel gereksinimli öğrenciler odağında karşılaştığı problem davranışların bir birine yakın davranışlar olduğunu göstermektedir. Alanyazında öğretmenlerin problem davranışları özel gereksinimli öğrenciler ve sınıftaki diğer öğrenciler için benzer şekilde tanımladıklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. (Akalın, 2007).Ancak bununla birlikte özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına atfedilen nedenler incelendiğinde öğrencilerin zihinsel yetersizliklerine ve aile tutumlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Alanyazında öğretmenlerin problem davranışlara atfettikleri nedenler incelendiğinde öğrenciden kaynaklanan nedenlere vurgu yapıldığı başka araştırmalarda da ortaya çıkan bir sonuç olarak görülmektedir (Akalın, 2015).

Sınıfların kalabalık olması, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin zayıf olması ve öğrencilerin dikkat çekmek istemesi de daha az bildirilen nedenler olarak görülmektedir. Kaynaştırmada yaşanan sorunları ele alan çalışmalar incelendiğinde sınıfların kalabalık olmasının en önemli sorunlardan biri olduğu görülmektedir (Bilen, 2007; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Gök, 2013; Konza, 2008, s. 44; Sadioğlu vd.,2013; Saraç ve Çolak, 2012; Yılmaz ve Batu, 2016). Alanyazından farklı olarak bu araştırmada sınıfların kalabalık olması daha az bildirilmiştir.Bu farklılığın nedeni bu çalışmada problem davranışlara neden olan durumların araştırılmış olması olabilir. Öğretmenler, sınıfların kalabalık olmasını kaynaştırmada yaşanan bir sorun olarak görürken doğrudan problem davranışlara neden olan bir durum olarak görmemiş olabilirler.

Araştırma bulguları ile ortaya çıkan önemli bir sonuç öğretmenlerin, problem davranışların ortaya çıkmasına ilişkin çok fazla neden atfetmeleridir. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin problem davranışların ortaya çıkma nedenlerine ilişkin somut bilgilere sahip olmadığı söylenebilir. Öğretmenler genel sınıf ortamında problem davranışların oluşmasında en önemli etkenin aile faktörü olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte özel gereksinimli öğrenciler söz konusu olduğunda öğrencilerin zihinsel yetersizliğe sahip olması problem davranışların en önemli nedeni olarak görülmektedir. Öğretmen görüşlerine dayalı yürütülen çalışmalar, öğretmenlerin düşük akademik başarı ile problem davranışlar arasında bir ilişki kurduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, önceki araştırmalarda ulaşılan sonuçları desteklemektedir (Akalın, 2007).

Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin, öğrenci özelliklerinden bağımsız olarak sınıf ortamlarında ortaya çıkan davranışların nedenlerini belirlemeye gereksinimi

olduğu söylenebilir.Bu nedenle mesleki gelişim programında problem davranışların işlevlerine yer verilmesi ve işleve dayalı müdahale yollarının anlatılması gerekli görülmüştür.Konza (2008, s. 51), kaynaştırma ortamlarında problem davranışlarla başa çıkabilmek için öğretmenlerin davranışların işlevini belirlemeleri gerektiğini öne sürmektedir. Problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamalı araştırmalarda davranışın işlevine vurgu yapıldığı görülmektedir. Problem davranışlarla başa çıkmada kullanılan müdahale yolları, 10 farklı dergide yayınlanan makaleler üzerinden incelendiğinde işleve dayalı ve öncül temelli müdahalelerin etkili olduğu görülmektedir (Stichter, Clarke ve Dunlap, 2004).Çalışma kapsamında öğretmenlerden elde edilen veriler ve ilgili alanyazın bir arada değerlendirilmiş ve işlev konusu program kapsamına alınmıştır.

Araştırmaya katılan üç öğretmen okul öncesi eğitime devam etmeyen çocukların daha zor uyum sağladığını belirtirken bir öğretmen ise uzun süre okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin okul kurallarına uyum sağlamada güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Bu bulguya dayanarak birinci sınıf öğretmenlerinin geçiş etkinliklerine gereksinim duyduğu söylenebilir.Bu bulgu, okul öncesi eğitimden ilkokula geçişin sistematik bir planla yapılması gerektiğini öne süren araştırmaları (Clarke ve Sharpe, 2003; O’Kane, 2016, s. 20; Salmi ve Kumpulainen, 2019)desteklemektedir. Komisyonda geçiş etkinliklerine ilişkin öğretmen gereksinimleri olduğu kabul edilmiş ancak program kapsamına alınmamıştır. Programın amacı özel gereksinimli öğrencileri problem davranışları ile başa çıkma olarak belirlenmiştir. Anaokulundan ilkokula geçiş sürecinin ise bütün öğrencileri kapsayan ayrı bir çalışma konusu olarak değerlendirilmesi gerektiği önerilmiştir. Özel gereksinimli öğrenciler için geçiş konusunun öncelikle okulun hazır bulunuşluğu ile ilgili olarak ele alınması gerektiği belirtilmektedir (O’Kane, 2016, s. 42). Bu araştırmada sınıfta ortaya çıkan problem davranışların öğretmen merkezli olarak çevresel düzenlemelerle değiştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın katılımcıları ilkokul birinci kademede yer alan dört dereceyi de kapsamaktadır. Geçiş etkinliklerinin kapsam dışında bırakılmasının bir nedeni de katılımcıların sadece birinci derecede görev yapan öğretmenlerden oluşmuyor olması olarak ifade edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre problem davranışlarla başa çıkmada kullanılan yöntemler değerlendirildiğinde öğretmenlerin olumlu başa çıkma yolları kullanma eğiliminde olduklarıgörülmektedir. Gök (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma

bulgularına göre öğretmenler problem davranışlarla baş etmede olumlu ve olumsuz başa çıkma yollarını bir arada kullanmaktadır. Mevcut araştırmada sadece olumlu başa çıkma yollarının sonuçlarda yer alma nedeni veri analizi yöntemi ile ilgili olabilir. Verilerin betimsel analizinde kesme noktası belirlenmiş ve bu değerin altında kalan ifadeler sonuç olarak kabul edilmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları olumsuz başa çıkma yolları daha az bildirildiği için kesme noktasının üstünde kalmış ve sonuçlarda yer almamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin problem davranış karşısında en sık başvurdukları yollar göz teması kurma, öğrencinin dikkatini derste yürütülen etkinliğe çekme, uygun davranışların ortaya çıkması için olumlu ifadeler kullanma, yardım etme, seçenek sunma, ismini söyleyerek uyarma, bire bir ilgilenme, fiziksel yakınlık kurma olmuştur. Özellikle kaynaştırmaya devam eden öğrenci odağında öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar öğrenciye sınıf içinde sorumluluk verme, öğrencinin kendini sınıfın bir parçası olarak hissetmesini sağlama, ailenin eğitime dahil edilmesi, olumlu sınıf ortamı yaratma ve akranların destek olmasını sağlama olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan bir öğretmen öğrencisinin dersteki davranışlarını teneffüse çıkarmama yoluyla kontrol etmeye çalıştığını ve etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin olumlu davranışsal destekler kullanmaya eğilimli olduğunu ancak sistematik bir sınıf yönetimi planları olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin olumsuz davranışlarla başa çıkmada kullandıkları yollara bakıldığında fiziksel düzenlemeler ve öğretimsel uyarlamaların ön plana çıktığı görülmektedir (Anılan ve Kayacan, 2015; Gök, 2013; Kargın vd., 2010; Sadioğlu vd., 2012). Akalın (2015), öğretmenler tarafından etkili olarak bildirilen başa çıkma yollarının öğrenci ile konuşmak, öğrenciye sorumluluk vermek ve akran desteği sağlamak olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler kaynaştırmaya devam eden öğrenci ile bire bir ilgilendikleri zaman problem davranışların önlendiğini ifade etmişlerdir. Ancak ders sırasında öğrenci ile ilgilenemediklerini de ifade etmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrenciye zaman ayıramadıklarını destekleyen araştırma bulguları ile örtüşmektedir (Akalın, 2015; Saraç ve Çolak, 2012; Sadioğlu vd., 2013). Bu sonuçlar, sınıf içi desteklerin önemine vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlerin problem davranışların çözümüne ilişkin destek beklentilerinin ailelerin çocuklarını kabul etmesi, öğretmenle işbirliği yapması, destek eğitim odalarında verilen eğitim sürelerinin artması, özel eğitim uzmanlarının sınıf içi destek sunması, rehber öğretmenlerle düzenli görüşmeler yapma ve rehber öğretmenlerin

ailelerle görüşmeler yapması olduğu görülmektedir. Buna dayanarak öğretmenlerin aile eğitim programı hazırlama ve sunma, aile ile işbirliği gibi konularda daha donanımlı olmaya gereksinimi olduğu söylenebilir. Ayrıca rehber öğretmenler ve özel eğitim öğretmenleri ile birlikte yapılabilecek çalışmalar konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaya gereksinim duyulduğu da görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesi, gerek tanı alma sürecinde gerekse yerleştirme sonrasında sınıf öğretmeninden bağımsız düşünülemez. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesine ilişkin mesleki yeterlilik açısından donanımlı olmaları gerekmektedir.

Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmaya istekli olduğunu göstermektedir. Öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalarda kaynaştırma ile ilgili bir eğitime katılmanın öğretmenler tarafından bir çözüm önerisi olarak belirtildiği görülmektedir (Bilen, 2007; Gök, 2013; Sadioğlu vd., 2012; Yılmaz ve Batu, 2016). Bununla birlikte araştırma bulgularına göre hizmetiçi eğitimlere katılmak istemeyen öğretmenler de bulunmaktadır. Hizmet içi eğitim programına katılmak istemediğini belirten öğretmenlerden biri daha çok donanıma sahip olsa bile öğrenciye daha çok zaman ayıramayacağını bu nedenle konu ile ilgili daha çok bilgi sahibi olmasının bir anlamı olmayacağını ifade etmiştir. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları sırasında etkili zaman yönetimi becerileri kullanmaya gereksinimi olduğu düşünülebilir. Özel gereksinimli öğrenciye zaman ayıramama başka araştırma bulguları ile de desteklenmektedir (Akalin, 2015; Berkant ve Atılğan, 2017; Güleç-Aslan vd., 2014; Konza, 2008, s. 45; Sadioğlu vd., 2013; Saraç ve Çolak, 2012).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları problem davranışların çözümüne ilişkin getirdikleri öneriler arasında en sık ifade edilen önerinin ayrı eğitim ortamlarında eğitim görme olduğu görülmektedir. Eğitimin ayrı ortamlarda yürütülmesi, önceki araştırmalarda da öğretmenler tarafından getirilen öneriler arasında yer almaktadır (Saraç ve Çolak, 2012). Bu bulguya dayanarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasını benimsemedikleri söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin tutumlarını belirlemeye yönelik çok sayıda araştırma bulgusuna rastlamak mümkündür. Bazı araştırma sonuçları öğretmenlerin olumsuz tutumlara sahip olduğunu gösterirken (Batu ve Bilgin, 2012; Sadioğlu vd., 2013), bazı araştırma bulgularına göre ise öğretmenler olumlu tutumlara sahiptir (Cankaya ve Korkmaz, 2012). Birinci çalışmada

gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre öğretmenler kaynaştırmaya ilişkin olumsuz görüş bildirmişlerdir. Araştırmakapsamında geliştirilen Mesleki Gelişim Programı'nda tutum değiştirme doğrudan amaçlanmamıştır. Ancak pek çok araştırma (Batu, 2000; Gökdere, 2012; Özaydın ve Çolak, 2011; Şahin ve Güldenoğlu, 2013) kaynaştırma ile ilgili bir hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin tutumlarında olumlu yönde değişme olduğunu desteklemektedir. Ayrıca lisans eğitiminde kaynaştırma ile ilgili bir ders almış olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Orel, Zerey ve Töret, 2004; Önder, 2007; Öztürk, Ballıoğlu ve Şen, 2014). Bu nedenle Mesleki Gelişim Programı'nın tutumlar üzerinde bir fark oluşturup oluşturmadığı çalışma kapsamında değerlendirilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Hizmet içi eğitim programına katılmak istediğini belirten öğretmenlere olası bir eğitimin içeriği ve sunum şekline ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler farklı yetersizlik grupları ve öğrenciye nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin bilgi verici eğitimler talep etmekle birlikte daha çok deneyimlerden ve gerçek yaşantılardan yola çıkan ve çözüm önerileri üreten bir eğitim içeriği olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin deneyimlerine yer verilmesi gerektiğini öne süren çalışmaları (Ersoy, 1996; Kelly, 2006; Seferoğlu, 2004; Yalın, 2001) desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler hizmet içi eğitim içeriğinin gerçek yaşantılar üzerine oluşturulmasını istemişlerdir. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin kuramsal bilgi içeren bir eğitim içeriğine erişim sağlamak istemedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarda ortaya çıkan olası sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri üreten bir eğitime gereksinimi olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında tasarlanan Mesleki Gelişim Programı'nda öğretmenlerin en sık bildirdikleri davranışlar temel alınarak konu içeriklerinde yer verilmiştir. Ancak belirlenen tüm davranışların animasyon ile canlandırılması mümkün olmamıştır.

Hizmet içi eğitimin sunumuna ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin ders saatleri dışında ve okul binasında verilmesini istedikleri görülmektedir. Öğretmenler akademik unvanı olan kişiler tarafından hazırlanan ve sunulan eğitimlere katılmak istemişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkan bir başka bulgu da öğretmenlerin bir araya gelerek birbirleri ile bilgi paylaşımları yönündedir. Bu sonuçlar komisyonda

değerlendirilmiş ve Mesleki Gelişim Programı'nın çevrimiçi hazırlanmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın ikinci çalışması ile elde edilen bulgulara göre deney grubunda yer alan ve mesleki gelişim programını tamamlayan öğretmenler daha az rahatsız edici davranış bildirirken kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin rahatsız edici davranış bildirme düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulguya dayanarak mesleki gelişim programının rahatsız edici davranışların azalmasında etkili olduğu söylenebilir. Alanyazında pek çok araştırma bulgusu, eğitim alan öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede etkili yollar kullandığını ortaya koymaktadır (Briere vd., 2015; Lane, Oakes ve Cox, 2011; McClean ve Grey, 2012). Program eğitim öğretim yılının güz döneminde uygulanmış ve güz dönemi sonunda son test verileri elde edilmiştir. Bahar dönemi sonunda elde edilen izleme verileri, değişikliğin kalıcı olduğunu göstermektedir. İzlemenin sağlandığı araştırmalarda problem davranışlarla baş etmeye yönelik eğitimlerde edinilen becerilerin kalıcı olduğu görülmektedir (Lane vd., 2011). Bununla birlikte izleme verilerinde son test verilerine göre daha az rahatsız edici davranış bildirildiği görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğretmenler de mesleki gelişim programını tamamladığı için kontrol grubundan izleme verisi alınamamıştır. Bu nedenle izleme verilerinde görülen bu değişikliğin bütünüyle mesleki gelişim programının etkisi ile olup olmadığı ile ilgili yorum yapılamamaktadır.

Araştırma ile elde edilen bir diğer bulgu, deney grubunda yer alan öğretmenlerin problem davranışlara atfettikleri nedenlerde azalma olduğu yönündedir. Araştırma sürecinde tasarlanan e-PDMEGEP programında “Davranışların İşlevi” konusuna yer verilmiştir. İşlevsel değerlendirmenin ele alındığı pek çok araştırmada öğretmenlerin problem davranışların işlevine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir (Myers ve Holland, 2000). Öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalarda problem davranışların ortaya çıkmasında öğrenciden kaynaklanan nedenlere vurgu yapıldığı görülmektedir (Akalin, 2015; Akalin, 2007). Mesleki gelişim programını tamamlayan bazı öğretmenler, çevrimiçi programı kullanırken belirttikleri yorumlarda problem davranışların kaynağının çevresel etkenler olduğunun farkında olduğunu belirtmişlerdir. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin problem davranışlara atfettikleri nedenlerde anlamlı düzeyde azalma olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak mesleki gelişim programının davranışların ortaya çıkma nedenlerine ilişkin öğretmenlerin farkındalıklarını arttırdığı söylenebilir. Alanyazında davranışların işlevine ilişkin

eğitimler sağlandığında öğretmenlerin davranışların ortaya çıkma nedenleri ile ilgili görüşlerinin değiştiğini gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Watson, Ray, Turner ve Logan, 1999). Problem davranışlarla başa çıkmada davranışın ortaya çıkmasına ve sürmesine neden olan çevresel etkenlerin kontrol altına alınması önemli bir yer tutmaktadır (Horner, Albin, Spragu ve Todd, 2000). Ayrıca kaynaştırma uygulamalarında problem davranışlara müdahale etmede kanıt temelli uygulamaların kullanılması önerilmektedir (Flower vd., 2017). Bu araştırma kapsamında geliştirilen mesleki gelişim programının, öğretmenlerin davranışların nedenlerine ilişkin görüşlerinde olumlu yönde bir değişiklik sağladığı söylenebilir.

Araştırma bulguları, mesleki gelişim programını tamamlayan öğretmenlerin daha fazla olumlu başa çıkma yolları kullandığını ortaya koymaktadır. Problem davranışlarla baş etmeye yönelik eğitim alan öğretmenlerin genelde olumlu başa çıkma yollarını daha fazla kullandığı görülmektedir (Lane, Oakes, Powers, Diebold, Germer, Common ve Brunsting, 2015). Öğretmenlerin baş etme yollarına ilişkin bilgi düzeyi arttıkça daha fazla olumlu başa çıkma yolları kullandıkları söylenebilir. İşleve dayalı müdahale yollarının kullanıldığı araştırmalar, kaynaştırmada ortaya çıkan problem davranışlarda anlamlı düzeyde azalma olduğunu desteklemektedir (Cho Blair vd., 2007). Kaynaştırmada ortaya çıkan problem davranışlara müdahalede davranışların nedenlerinin belirlenmesi ve bu nedenlerin ortadan kaldırılması önceki çalışmalar tarafından da önerilmektedir (Yumuş ve Metin, 2015). Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar önceki araştırma bulguları ile uyumlu olarak işleve dayalı müdahale yollarının problem davranışlarla başa çıkmada etkili olduğunu destekler niteliktedir.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç da mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ölçeğinden daha yüksek puan almaları yönünde olmuştur. Öğretmenlerin bilgi düzeyi ile mesleki yetkinlikleri arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu ortaya koyan çok fazla araştırma bulgusuna rastlamak mümkündür (Gözün ve Yıkılmış, 2004; Orel vd., 2004). Ayrıca sınıfında daha az problem davranışla karşılaşan öğretmenlerin daha yüksek mesleki yetkinlik algısına sahip olduğunu gösteren bulgular da bulunmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki yetkinlik algılarında görülen yükseliş hem bilgi düzeyilerindeki artışla hem de sınıflarında karşılaştıkları rahatsız edici davranışların azalmasıyla açıklanabilir. Önceki araştırmalarda da ortaya konduğu gibi hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin mesleki yetkinlik algılarında belirgin bir yükselme görülmektedir. (Bümen vd., 2012) Mesleki

gelişim programlarının devamlılığının sağlanması, öğretmenlerin mesleki doyumlarının sağlanması için önem taşımaktadır (İşman, 2011). Bununla birlikte etki değeri hesaplandığında öğretmenlerin mesleki yetkinlik puanlarındaki artışın küçük etki değerine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen Mesleki Yetkinlik ölçeği öntest puanları standart dağılım ölçütünü karşılamamış ve logaritmik fonksiyon ve karekök transformasyonu yapılmıştır. Öğretmen Meslek Yetkinlik Ölçeği ön test verileri pozitif çarpık bir dağılım göstermektedir. Araştırmada yer alan öğretmenler, yüksek mesleki yetkinlik algısına sahiptir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenler arasında oluşan etki değerinin küçük olması, öğretmenlerin yüksek mesleki yetkinlik algısına sahip olmaları ile açıklanabilir.

Araştırmada tasarlanan program amaçları arasında tutum değiştirmeye yer verilmemiştir. Ancak mesleki gelişim programının tutumlar üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı değerlendirilmiştir. Mesleki gelişim programını tamamlayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında olumlu yönde bir değişim olduğu görülmektedir. Gerek farkındalık eğitimlerinde gerekse bilgi düzeyini arttıran eğitimlerde elde edilen sonuçlar, kaynaştırmaya ilişkin bir eğitime katılan öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir (Batu, 2000; Gökdere, 2012; Özaydın ve Çolak, 2011; Şahin ve Güldenoğlu, 2013). Ayrıca lisans eğitimi sürecinde özel eğitim dersi alan öğretmenlerin, özel eğitim dersi almayan öğretmenlere göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu da araştırma bulguları ile ortaya konmuştur (Orel vd., 2004; Önder, 2007; Öztürk vd., 2014). Sınıf öğretmenlerinin olumlu tutumlara sahip olması kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etkenler arasında görülmektedir (Batu, 2010; Sart, Ala, Yazlık ve Kantaş-Yılmaz, 2004). Öğretmenlerin olumlu tutumlara sahip olmaları ve okulda görev yapan diğer personellerin de olumlu tutumlara sahip olmasında rol almaları beklenmektedir (Kaya, 2013, s. 37).

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, e-PDMEGEP programının etkili sonuçlar sağladığı görülmektedir. Programın etkili olmasının pek çok nedeni olabilir. Program öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak tasarlanmıştır. Gereksinime dayalı mesleki gelişim programlarının etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Hargreaves (2000) öğretmenlere yönelik hazırlanan hizmet içi eğitimlerin ve mesleki gelişim programlarının gereksinime dayalı olması gerektiğini belirtmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde gereksinime dayalı mesleki gelişim

programlarında öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve eğitimden daha fazla yararsağladığı görülmektedir (Bümen vd., 2012).

e-PDMEGEP'in etkili olmasını sağlayan bir başka etmen de kapsam geçerliliğinin sağlanmış olması olabilir. Programın kapsam geçerliliği Wulf ve Schave modeli ile sağlanmıştır. Modele göre özel eğitim alanında doktora derecesine sahip üç uzmanın katılımıyla bir komisyon oluşturulmuş ve her basamakta elde edilen sonuçlar komisyona sunulmuştur. Ayrıca tez izleme komitesi, tamamlanan her basamaktan sonra programı değerlendirmiştir. Ek olarak pilot uygulama yoluyla programın denenmesi sağlanmıştır. Program geliştirme çalışmalarına bakıldığında kapsam geçerliliğinin benzer yollarla sağlandığı görülmektedir (Usta, 2016, s. 48). Hizmetiçi eğitim içerikleri geliştirilirken sistematik program geliştirme modellerinin kullanılması pek çok araştırmacı tarafından da önerilmektedir (Ersoy, 1996; O'Sullivan, 2010; Tytler vd., 1999). Hargreaves (2000) ve Helleve (2010), bir mesleki gelişim programının etkili olabilmesi için içeriklerin alanında uzman kişiler tarafından oluşturulması gerektiğini öne sürmektedir. Araştırmada kullanılan program geliştirme modelinin doğası gereği her aşamada uzman görüşü alınmıştır. Bu durum programın niteliğini arttıran bir etken olarak düşünülebilir. Yine program geliştirme modeline göre program öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak tasarlanmıştır. Bir mesleki gelişim programının etkili olabilmesi için gereksinimlere dayalı olarak hazırlanması gerektiği araştırmalarda da belirtilmektedir (Gültekin vd.,2010). Programın öğretmen gereksinimleri belirlenerek bu gereksinimleri karşılayacak şekilde tasarlanmış olması da etkili olmasını sağlamış olabilir.

e-PDMEGEP'in çevrimiçi tasarlanması da programın etkili olması üzerinde rol oynamış olabilir. Programda video anlatımların yanı sıra yazılı metinlere de yer verilmiştir. Ersoy (1996), yüz yüze gerçekleştirilen bir hizmetiçi eğitim programından sonra kullanıcılardan programı değerlendirmelerini istemiştir. Ortaya çıkan bulgulara göre kullanıcılar basılı öğretim materyallerini edinmek istediklerini belirtmişlerdir.

Programın etkili olmasında bir başka etken, programda kullanılacak formların hazır olarak sunulması ve öğretim materyallerinin erişilebilir olması olabilir. Ayrıca program kapsamında öğretim materyallerinin yanı sıra, öğretmenlerin programda edindikleri bilgileri sınıflarında uygularken kullanabilecekleri formlar da oluşturulmuştur. Bu formlar hem basılı olarak kullanıcılara sağlanmış hem de

kullanıcıların kişisel bilgisayarlarına indirilerek dijital olarak kullanmalarına olanak sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.

Programı tamamlayan 30 öğretmeninden 18 tanesi basılı formları kullanırken, 12 öğretmen dijital formları kullanarak araştırmacıya e-posta yoluyla iletmiştir. Programın çevrimiçi tasarlanmasının, basılı form kullanmak istemeyen öğretmenlerin gereksinimini de karşıladığı düşünülebilir. Programın çevrimiçi olması sayesinde kullanıcılar, kendi zamanlarına göre planlama yaparak öğretim materyallerini kullanabilmiştir.

Öğretmenlerin belirttiği gereksinimler arasında benzer sorunlar yaşayan meslektaşları ile bir araya gelme ve deneyimlerin paylaşılması ön plana çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, bilgi veren eğitimler yerine gerçek yaşam deneyimlerini öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle geliştirilen mesleki gelişim programında öğretmenlerin birbirleri ile etkileşim sağlayabilmeleri için “Forum” bölümü oluşturulmuştur. Ancak bununla birlikte programı kullanan öğretmenler, sadece araştırmacı ile iletişime geçmiş ancak forum bölümünde diğer meslektaşları ile etkileşimde bulunmamıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin birbirleri ile etkileşime geçmek istedikleri ve özellikle karşılaştıkları sorunları tartışma eğiliminde oldukları görülmektedir (Ball ve Cohen, 1999; Ersoy, 1996; Yalın, 2001). Öğretmenlerin bir birileri ile gerçek hayatta hiç karşılaşmamış olmaları bu etkileşimin kurulmamasında bir etken olabilir. Bir başka olası neden de öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerini kullanmada isteksiz olmaları olabilir (Avcı ve Seferoğlu, 2011; Koçak-Usluel, Kuşkaya-Mumcu ve Demiraslan, 2007).

Araştırma bulguları, öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmeye yönelik mesleki gelişim programında yarar sağladıklarını göstermektedir. Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında sınıf öğretmenleri en büyük rolü üstlenen kişilerdir (Rakap ve Kaczmarek, 2010; Kaya, 2013, s. 38). Yapılan araştırmalar, Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime hazır olmadıklarını ortaya koymaktadır. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin etkili mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Bartalo, 2010). Bu çalışma ile öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında problem davranışlarla başa çıkmaya ilişkin gereksinimleri ortaya konmuştur. Bu verilerin, öğretmenlere yönelik hazırlanacak mesleki gelişim programları için dayanak oluşturması umulmaktadır.

Araştırma kapsamında belirlenen gereksinimlerden sınıf içinde ortaya çıkan davranışlara çevresel düzenlemelerle müdahale yollarına yönelik bir çevrimiçi mesleki gelişim programı geliştirilmiştir. Programın çevrimiçi tasarlanmış olmasının yaygınlaşma aşamasında etkili olması umulmaktadır. Araştırma bulguları, bir mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin sınıflarında daha az rahatsız edici davranış bildirdiklerini, problem davranışların nedenlerine ilişkin daha az nedensel faktör ortaya koyduklarını, problem davranışlarla baş etmede daha olumlu yollar kullandıklarını, mesleki yetkinlik algılarının arttığını ve kaynaştırmaya ilişkin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada program geliştirme sürecinde bir modele göre program geliştirmenin tüm uygulama basamaklarına yer verilmiştir. Araştırmada yer alan program tasarım sürecinin Wulf ve Schave modelinin hizmet içi eğitimler için program geliştirmede kullanımına yönelik örnek bir uygulama olması umulmaktadır.

5.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde bir takım sınırlılıklarla karşılaşmıştır. Öğretmen gereksinimleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin konunun uzmanları tarafından sağlanan eğitim içeriklerine erişmek istedikleri görülmektedir. Komisyonunda gerçekleştirilen gereksinim analizi sürecinde her bir modülde bir uzmanın ilgili konu hakkında konuşma yaptığı bir video kaydına yer verilmesi kararı alınmış ve komisyonunda de bu adım onaylanmıştır. Ancak araştırmacı zaman ve mekan planlaması gerçekleştiremediğinden bu gereksinim karşılanamamıştır.

Gereksinim analizinde ortaya çıkan bir başka konu da gerçek öğrenci davranışlarına yer verilmesi olmuştur. Komisyonunda gerçekleştirilen gereksinim analizinde problem davranışlar için senaryolar yazılması ve animasyon programlarında bu senaryolara yer verilmesi planlanmıştır. Ancak programda kullanılan animasyon programının teknik alt yapısı bu senaryoları oluşturmak için yetersiz kalmış ve komisyonunda onaylanan bu gereksinim karşılanamamıştır.

Araştırmada karşılaşılan bir başka sınırlılık ise öğrenci davranışlarının değerlendirilememiş olmasıdır. Araştırmada kaynaştırma uygulanan sınıflarda ortaya çıkan davranışların bağımsız gözlemci tarafından değerlendirilmesi planlanmıştır. Araştırma dört farklı ilçede ve 27 farklı okulda gerçekleştirildiği için video kaydı ile gözlem yapılması planlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda video

görüntüsü kaydedilmesine izin verilmediği için bu basamak araştırmadan çıkartılmıştır. Alanyazında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim sunulduğunda hem öğretmen hem de öğrenci davranışlarının birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir (Petscher and Bailey, 2006; Erbaş, 2008). Bu çalışmada öğrenci davranışları değerlendirilemediği için öğretmen bildirimlerine göre değerlendirme yapılmıştır

5.5. Öneriler

Araştırma bulgularına dayanarak uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.5.2. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmada geliştirilen çevrimiçi mesleki gelişim programının etkili olduğu ve elde edilen kazanımların kalıcı olduğu görülmektedir. Bu programın yaygınlaşması için öğretmenlere programın erişim adresi gönderilebilir.

Okulların seminer döneminde, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde araştırmada tasarlanan programın kullanılması önerilebilir.

Öğretmen gereksinimleri analiz edildiğinde, komisyonda 18 konu başlığı belirlenmiştir. Bu çalışmada 5 konuya yer verilebilmiştir. Bu araştırma kapsamında kullanılan Wulf ve Schave modeli temel alınarak belirlenen gereksinimler doğrultusunda mesleki gelişim programı içeriğine diğer konular eklenebilir

5.5.3. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Bu araştırma kapsamında geliştirilen mesleki gelişim programı Bursa ilinde dört ilçede yer alan okullarda görev yapan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Mesleki gelişim programı başka katılımcılara uygulanarak yinelenabilir.

Araştırmada öğrencilerin davranışları değerlendirilememiştir. Daha az katılımcı ile gerçekleştirilecek bir araştırmada öğrenci davranışlarının da değerlendirilmesine olanak sağlayacak şekilde bir araştırma desenlenebilir.

Araştırmada kullanılan Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programı, yüz yüze eğitim verilecek şekilde hazırlanarak çevrimiçi eğitim ve yüz yüze eğitim, etkililik ve verimlilik yönünden karşılaştırılabilir.

Öğretmenler araştırmada tasarlanan Meslek Gelişim Programı'nda anlatılan konuları sınıflarında uygulamıştır. Ancak öğretmenlerin bu süreçte edindikleri beceriler değerlendirilmemiştir. Öğretmen performansını değerlendirmeye yönelik araştırmalar planlanabilir. Araştırmada öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma konusunda gereksinimleri belirlenmiştir. Kaynaştırmada yaşanan diğer sorunlarla ilgili öğretmen gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar planlanabilir



KAYNAKÇA

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim dergisi*, 16 (3), 215-234.
- Akalın, S. (2007).*İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçamete, G. Gürgür, H. ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma-yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 39-54.
- Al, U. ve Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (özel sayı), 74 – 90.
- Antoinette, M. L. (2002). Examining how the inclusion of disabled students into the general classroom may affect non-disabled classmates. *Fordham Urban Law Journal*, 30 (6), 2039-2060.
- Artasani, J.A. (2001). *Understanding the purpose of challenging behavior: A guide to conducting functional assessments*. New Jersey: Merril Prentice Hall.
- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S.S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (9), 13-26.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 345-354.
- Ball, D. L., and Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. Teaching as the learning profession. *Handbook of policy and practice*, 1, 3-22.
- Bartalo, P. (2010). Teacher education online: Towards inclusive virtual learning communities. C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion* içinde (s. 120-129). New York: Routledge.

- Baskan, H. (2001). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algı ve beklentileri (Denizli ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batu, S. (2015). Kaynaştırma nedir? Kimler rol alır? Nasıl uygulanır? S. Odluyurt (Ed.) *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi içinde* (s. 21-48). Ankara: Eğiten Kitap.
- Batu, S (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4),35-45.
- Batu, E. S., Cüre, G., Erten, A. F., Gövercin, D., ve Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilkokul ve ortaokullarda yürütülen kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (3), 577-614.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 33-50.
- Beirne-Smith, M., Patton, J. R., and Kim, S. H. (2006). *Mental retardation: An introduction to intellectual disabilities*. (7th Edition). Pearson: Merrill Prentice Hall.
- Berkant, H. G.,ve Atılgan, G. (2017).Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*.Yüksek lisans tezi,İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Briere, D. E., Simonsen, B., Sugai, G., and Myers, D. (2015). Increasing new teachers’ specific praise using a within-school consultation intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(1),50-60.

- Bümen, N.T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim, Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 41 (194), 31-50.
- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 1-16.
- Cho Blair, K. S., Umbreit, J., Dunlap, G. and Jung, G. (2007). Promoting inclusion and peer participation through assessment-based intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 134-147.
- Clarke, C. and Sharpe, P. (2003). Transition from preschool to primary school: An overview of the personal experiences of children and their parents in Singapore. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 15-23.
- Creswell, J. W. and Plano-Clark, V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed. Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. B. Z. Presseisen (Ed), *Teaching for intelligence* (2. Baskı) içinde (s. 91-100). USA: Corwin Press.
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 749-770.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme* (16.baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Diken, İ.H. ve Batu, S. (2013). Kaynaştırmaya giriş. İ.H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (2. baskı) içinde (s. 2-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ. H., (2007). Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği. S. Eripek (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 65-86). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Douvanis, G. and Hulse, D. (2002). The least restrictive environment mandate: How has it been defined by the courts: How has it been defined by the courts? *ERIC Digest*. 1-6.
- DSM-V (2013). *Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal bozuklukların tanısı ve sayımsal elkitabı*, (5. Baskı). (Çev: E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Eğitimde Reform Girişimi (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkililiğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi.

- Erbaş, D. (2017). Problem Davranışların İşlevlerini Belirleme. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.) *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 215-273). Ankara: Pegem
- Erbaş, D. (2008). Özel eğitim öğretmenleri tarafından uygulanan olumlu davranışsal destek programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(02), 1-14.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 79-97.
- Ersoy, Y. (1996). Hizmetiçi eğitim ve yetiştirme kursunu geliştirme-I. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 151-160.
- ESSA (2015). *Every Student Succeeds Act*. Washington: Executive Office of the President, The White House, December, 2015.
- Flower, A., McKenna, J. W., and Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri* Yüksek lisans tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökdemir, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2800-2806.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-82.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. California: Corwin Press
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C. ve Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Journal of International Social Research*, 7(31), 639-654.
- Güleryüz, B. ve Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (3), 53-64.

- Gültekin, M., Çubukçu, Z., ve Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim öğretimi ile ilgili hizmetiçi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Güner-Yıldız, N., Sazak-Pınar, E. ve Melekoğlu, M.A. (2014). Türkiye’de sınıf yönetimi kitaplarında yetersizliği olan öğrencilere bakış. *İlköğretim Online*, 13(1), 157-168.
- Gürgür, H. ve Hasanoğlu-Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (2), 845-872.
- Gürsel, O. (2008). Bireyselleştirilmiş davranış değiştirme planı hazırlama ve uygulama. E.Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 101-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Helleve, I. (2010). Theoretical foundations of teachers’ Professional development. J.O. Lindberg and A.D. Olofsson (Eds.), *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery* içinde (s. 1-19). USA: Informatin Science Reference.
- Horner, R.H., Albin, R.W., Sprague, J.R. and Todd, A.W. (2000). Instruction of students with severe disabilities. M. E. Snell and F. Brown (Eds.) *Positive behavior support*. (5th Ed.) içinde (s. 207-244). New Jersey: Merril Prentice Hall.
- <https://mebbis.meb.gov.tr/KurumListesi.aspx>
- <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>
- https://www.egitimreformugirisimi.org/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. (4. Baskı). Ankara: Pegem
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 57-66.
- Kaner, S. (2007). *Öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları*. Ankara Üniversitesi, Bilimsel Araştırmalar Projesi, Kesin Raporu.

- Kaner, S., Bayraklı, H., Diken, İ.H. ve Çelik, S. (2012). *Türkiye’de özel eğitim alanında geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçları*. Ankara: Maya Akademi.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008).Öğretmenlerin yeterlilik algıları.*Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97
- Kargın, T. (2004). Baş makale: Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 5 (2), 1-13.
- Kargın,T. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında Özel Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/kargin.htm
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2),55-76.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*,10 (4), 2431-2464.
- Kaya, Ö. (2013) Özel eğitimde roller ve sorumluluklar. S.Vuran(Ed.)*Özel eğitim*(4. Baskı) içinde (s. 31-56) Ankara: Pegem.
- Keegan, D. (1998). The two modes of distance education: Open learning. *The Journal of Open, Distance and E-Learning*,13 (3), 43-47.
- Keegan, D. (1990). *Foundations of Distance Education*. London and New York: Routledge.
- Kelly, P. (2006).What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4),505-519.
- Kirk, S., Gallagher, J. and Coleman, M. R. (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi*(14. Baskı) (Çev. Ed. S.Rakap)Ankara: Nobel
- Koçak-Usluel, Y., Kuşkaya-Mumcu, F. ve Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 164-178.
- Konza, D. (2008).Inclusion of students with disabilities in new times: Responding to the challenge.V.W. Konza and G. Vogl (Eds). *Learning and the learner: exploring learning for new times*içinde(s. 36- 64). Australia: University of Wollongong.

- Lane, K. L., Oakes, W. P., Powers, L., Diebold, T., Germer, K., Common, E. A., and Brunsting, N. (2015). Improving teachers' knowledge of functional assessment-based interventions: Outcomes of a professional development series. *Education and Treatment of Children*, 38(1), 93-120.
- Lane, K. L., Oakes, W.P., and Cox, M. (2011). Functional assessment-based interventions: a university-district partnership to promote learning and success. *Beyond Behavior*, 20(3), 3-19.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, P., Reeve, A., vd. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. Washington (10. Baskı), DC: American Association on Mental Retardation (AAMR).
- Mastropieri, M.A. and Scruggs, T.E. (2016). Kaynaştırma sınıfı: Etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler (Çev. Ed. M. Şahin ve T. Altun), Nobel: Ankara
- McClean, B. and Grey, I. (2012). A component analysis of positive behaviour support plans. *Journal of intellectual and developmental disability*, 37(3), 221–231.
- McDonnell, J., Mathot-Buckner, C., Thorson, N. and Fister, S. (2001). Supporting the inclusion of students with moderate and severe disabilities in junior high school general education classes: The effects of classwide peer tutoring, multi-element curriculum, and accommodations. *Education and Treatment of Children*, 24(2), 141-160.
- McNulty, R. J., and Gloeckler, L. C. (2011). Fewer, clearer, higher common core state standards: Implications for students receiving special education services. *International Center for Leadership in Education*, 1-16.
- MEB (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07.07.2018 Tarih ve 30471 Sayılı Resmi Gazete.
- MEB (2014) Hizmetiçi eğitim ihtiyacını belirleme anketi genel değerlendirme sonuçları MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü <https://docplayer.biz.tr/4814560-Meb-ogretmen-yetistirme-ve-gelistirme-genel-mudurlugu-hizmetici-egitim-ihtiyacini-belirleme-anketi-genel-degerlendirme-sonuclari.html> adresinden 04/09/2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2013) Hizmetiçi eğitim ihtiyacını belirleme anketi genel değerlendirme sonuçları MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel

- Müdürlüğü http://oyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_07/26120639_anket_ihtiyac_belirleme2012.pdf adresinden 04/09/2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2012) *Hizmetiçi eğitim ihtiyacını belirleme anketi genel değerlendirme sonuçları*
MEB Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: <https://docplayer.biz.tr/10028179-Meb-ogretmen-yetistirme-ve-gelistirme-genel-mudurlugu-meslekici-egitim-ihtiyacini-belirleme-anketi-genel-degerlendirme-sonuclari.html> adresinden 04/09/2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2011) *Hizmetiçi eğitim ihtiyacını belirleme anketi genel değerlendirme sonuçları*
MEB Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: <https://docplayer.biz.tr/2010053-2011-yilinda-duzenlenen-ihtiyac-belirleme-anketi-genel-sonuclari.html> adresinden 04/09/2019 tarihinde erişilmiştir
- MEB (2008) Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları, Genelge No: 2008/60.
- MEB (2006) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006 Tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazete.
- MEB (1997) Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 573 Sayılı. Milli Eğitim Basımevi. 230/11, 06.06. 1997
- Meriçelli, M., Taşdemir, L. ve Uluyol, Ç. (2014). Türkiye’de uzaktan eğitim öğretim programları ve öğrenme yönetim sistemleri açısından incelenmesi. *Middle Eastern and African Journal of Education Research*, (12). 50-58.
- Moore, M. (2013). The theory of transactional distance. M. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* içinde (s. 66-86). London and New York: Routledge.
- Moore, M. and Kearsley, G. (2012). *Distance education: A system view of online learning*. (3.Edition). Belmen, CA: Wadsworth.
- Myers, C. L., and Holland, K. L. (2000). Classroom behavioral interventions: Do teachers consider the function of the behavior? *Psychology in the Schools*, 37(3), 271-280.
- Odabaşı, H.F. (2010). Öğretmenlikte mesleki gelişim programları ve etkinlik türleri. I. Kabakçı (Ed.) *Öğretmenlikte mesleki gelişimi* içinde (s. 117-136). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- O’Kane, M. (2016). *Transition from preschool to primary school*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23–33.
- Orhan, S., ve Genç, G. K. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 115-146.
- O'Sullivan, M. C. (2000). Needs assessment for INSET for unqualified primary teachers in Namibia: An effective model. *Journal of comparative and international education*, 30(2), 211-234.
- Osgood, R. L. (2005). *The history of inclusion in the United States*. Washington DC: Gallaudet University press.
- Öncül, N. ve Batu, S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırmauygulamasına ilişkin görüşleri.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 37-54.
- Önder, M., (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uygulamaların belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özavcı, E., ve Çelikten, M. (2017). Öğretmen görüşlerine göre uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 39-76.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011).Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı”na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim Ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 189 – 226.
- Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-service Education*, 30 (1), 89 - 100.
- Özgökçeler, S. ve Alper, Y. (2010). Özürlüler Kanunu’nun sosyal model açısından değerlendirilmesi. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 1 (1), 33-54.
- Öztürk, H., Ballıoğlu, G., ve Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Pallant, J. (2017). *SPSS Kullanma kılavuzu*(Çev. S. Balcı ve B. Ahi), Ankara: Anı.
- Pandit, P. (2017). Philosophy of inclusion–problems and challenges.*International journal of academic research and development*,2(5), 665-673.

- Petscher, E. S., and Bailey, J. S. (2006). Effects of training, prompting, and self-monitoring on staff behavior in a classroom for students with disabilities. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 39(2), 215-226.
- Pierangelo, R. and Giuliani, G. (2008). *Classroom management for students with emotional and behavioral disorders*. California: Corwin Press.
- Polloway, E. A., Serna, L., Patton, J.R. and Bailey, J.W. (2014). *Özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri*. (Çev. Ed. Ş. Yücesoy), Ankara: Nobel.
- Rakap, S. and Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European journal of special needs education*. 25 (1), 59-75.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E.S., ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 399-432.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, E. S., ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (23), 1743-1765.
- Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G. and Horner, B. (2009). *Handbook of positive behavior support*. New York: Springer.
- Salmi, S., and Kumpulainen, K. (2019). Children's experiencing of their transition from preschool to first grade: A visual narrative study. *Learning, Culture And Social Interaction*, 20, 58-67.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 13-28.
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö., ve Yılmaz, F. K. (2004). *Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., and Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., and Shogren, K. A. (2010). *Intellectual disability: Definition,*

- classification, and systems of supports*, (11. Edition). Washington DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).
- Scheuermann, B. K. and Hall, J. A. (2016). *Possitive behavioral supports for the classroom*.(3. Edition) .New Jersey: Pearson
- Scott, S. (2010). The theory and practice divide in relation to teacher professional development. J.O. Lindberg and A.D. Olofsson (Eds.), *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery*. içinde (s. 20-41). USA: Informatin science reference.
- Seferoğlu, S. S. (2004).Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Stichter, J., Clarke, D. andDunlap, G. (2004). An analysis of trends regarding proactiveand ecologically valid interventions in applied research.*Education andTreatment of Children*,27, 86-104.
- Sucuoğlu, B. (2009). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Ankara: Kök.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 19-37.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006).*İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 51-64.
- Tanrıverdi-Kış, A., Sarıca, A. D. ve Akçamete, A. G. (2014). Eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının mesleki gelişim gereksinimlerine yönelik görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 43-53.
- Şahin, F., ve Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- Şahin, M. C., ve Tekdal, M. (2005). İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması. *Akademik Bilişim*,2 (4), 1-15.

- Şenel, S. (2018). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ve problemleri. *6th International congress on measurement and evaluation in education and psychology*. PAPER ID:110
- Tanyıldızı, M. ve Semerci, Ç. (2005). Çevrimiçi eğitim uygulamalarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 197-216.
- Tassé, M.J., Luckasson, R. and Nygren, M. (2013). AAIDD proposed recommendations for ICD-11 and the condition previously known as mental retardation. *Intellectual and Development Disabilities*, 51 (2), 127-131.
- Tytler, R., Smith, R., Grover, P., and Brown, S. (1999). A comparison of professional development models for teachers of primary mathematics and science. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 27(3), 193-214.
- Umut, A. L., ve Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Usluel, Y. K., Mumcu, F. K., ve Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 164-178.
- Usta, E. ve Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 1-15.
- Usta, İ. (2016). Program geliştirme. M. Gültekin ve İ. Usta (Eds.) *Çocuk Gelişiminde Program içinde* (s. 28-57). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:3297.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel: Ankara
- Uygun, N., Koçbeker-Eid, N. K. ve Bağcı, M. (2019). 2009-2015 yılları arasında yazılan ilkokuldaki kaynaştırma eğitimine yönelik yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-11.
- Uzunboylu, H. ve Tuncay, N. (2012). *Uzaktan eğitimde sanal değişimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Varol, Ç. (2010). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. Ankara: MEB, *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)*.

- Watson, T. S., Ray, K. P., Turner, H. S., and Logan, P. (1999). Teacher-implemented functional analysis and treatment: A method for linking assessment to intervention. *School psychology review*, 28(2), 292.
- Wood, B. K., Umbreit, J., Liaupsin, C. J. and Gresham, F. M. (2007). A treatment integrity analysis of function-based interventions. *Education and Treatment of Children*, 30 (4), 105-102.
- Yalın, H. İ. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli Egitim Dergisi/150/yalin.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/yalin.htm)
- Yaşar, Ş. (1996). Computer mediated distance education technologies for in-service teacher training in Turkey. *Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, s.125-131.
- Yıkılmış, A. ve Bahar, M. (2002). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma becerilerini gerçekleştirme durumlarının saptanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Haziran (30), 85-95.
- Yılmaz, E. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 119-127.
- Yılmaz, E. ve Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (3), 247-268.
- Yumuş, M. ve Metin, N. (2015). Kaynaştırma sınıflarında davranış problemlerinin nedenleri ve baş etme yöntemleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 474-482.
- Yücesoy-Özkan, Ş. ve Kaya, Ö. (2013). Destek özel eğitim hizmetleri, tıbbi ve eğitsel rehabilitasyon. A. Cavkaytar (Proje danışmanı.), *Destek özel eğitim verimliliğinin araştırılması projesi* içinde (s. 119-176). T.C Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. Engelli ve Yaşlı Hizmetler Genel Müdürlüğü. Ankara: Provizyon Prodüksiyon.
- Yüzer, V. (2013). *Uzaktan öğrenmede etkileşimlilik*. Ankara: Kültür Ajans

EKLER

- Ek-1: Etik Kurul Onayı
- Ek-2: MEB İzni
- Ek-3: Katılımcı Bilgi Formu
- Ek-4: Araştırma Gönüllü Katılım Formu-1
- Ek-5: Öğretmen Görüşme Formu
- Ek-6a: Birinci Uzman için Güvenirlik Yüzdesi
- Ek-6b: İkinci Uzman için Güvenirlik Yüzdesi
- Ek-7: Araştırma Gönüllü Katılım Formu-2
- Ek-8: Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen formu
- Ek-9: Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu verileri
- Ek-10: Uzman Paneli Değerlendirme Formu
- Ek-11: Uzman Paneli Raporu
- Ek-12: Uzman Görüşü Formu-I
- Ek-12a: Uzman Görüşü Raporu-II
- Ek-13: Mesleki gelişim programı kullanıcı değerlendirme formu
- Ek-14: Pilot Uygulama Raporu
- Ek-15: Uzman Görüşü Formu-II
- Ek-15a: Uzman Görüşü Raporu-II
- Ek-16: Mesleki Gelişim Programı'nda yer alan formlar
- Ek-16a: Davranış Belirleme Formu
- Ek-16b: Gözlem Formu
- Ek-16c: İşlevsel Değerlendirme Formu
- Ek-16d: Davranış Müdahale Planı
- Ek-16e: Davranış Değerlendirme Formu
- Ek-16f: Davranış Değiştirme Raporu
- Ek-17: Mesleki Gelişim Programı İçin Hazırlanan Örnek Formlar
- Ek-18: Araştırma Gönüllü Katılım Formu-3
- EK-19: Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği
- EK-20: Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği
- EK-21: PD-ÖF Ölçek Kullanım İzni

EK-22: ÖMYÖ Ölçek Kullanım İzni

EK-23: KİGÖ Ölçek Kullanım İzni



EK-1: ETİK KURUL ONAYI

Evrak Kayıt Tarihi: 27.03.2017 Protokol No: 36400

Tarih: 24.04.2017



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranışlarının Azaltılmasında Öğretmenlere Sunulan Çevrim İçi Mesleki Gelişim Programının Etkililiği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
TEZ YAZARI:	Şerife GEZER DEMİRDAĞLI
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-2: MEB İZNİ



**T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 86896125-605.01-E.6603503
Konu : Şerife GEZER DEMİRDAĞLI'nın
Araştırma İzni

09.05.2017

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü araştırma görevlisi Şerife GEZER DEMİRDAĞLI'nın "Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranışlarının Azaltılmasında Öğretmenlere Sunulan Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programının Etkinliği" konulu araştırma isteği 08/05/2017 tarihli ve 6479086 sayılı dilekçesinde bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü araştırma görevlisi Şerife GEZER DEMİRDAĞLI'nın "Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranışlarının Azaltılmasında Öğretmenlere Sunulan Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programının Etkinliği" konulu araştırmasını Gürsu, Kestel, Mudanya, Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde kaynaştırma öğrencisi bulunan ilköğretim öğretmenlerine uygulama isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görüldükçe ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızda da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
09.05.2017

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Yeni Hükümet Konağı A Blok
16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax : (0 224) 445 18 10
E-posta: arge16@meh.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meh.gov.tr

Bilgi İçin : Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı VHKİ
Tel: (0224) 445 16 25 (0224) 215 25 39

Leyla DİKİCİ

VHKİ

(0224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden b8b3-5cd5-375b-a80a-15c6 kodu ile teyit edilebilir.

EK- 3. KATILIMCI BİLGİ FORMU

Tarih: / /

Yaş:

Cinsiyet:

☐

Kadın

☐

Erkek

Mezun olunan lisans programı:

Eğitim Düzeyi: ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Diğer:

Mesleki Deneyimi: ☐ 0-5 yıl ☐ 5-10 yıl ☐ 10-15 yıl ☐ 15-20 yıl ☐ 20 üstü

Kaynaştırma veya özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı? Cevabınız evetse hangi eğitimleri aldığınızı yazınız.

☐

Evet:

.....

☐

Hayır.

Ailenizde engelli birey var mı? Varsa yakınlık dereceniz?

☐

Var:

☐

Yok.

Görev yapmakta olduğunuz sınıf: ☐ 1. Sınıf ☐ 2. Sınıf ☐ 3. Sınıf ☐ 4. Sınıf

Görev yapmakta olduğunuz sınıf mevcudu:

Sınıfınızdaki kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencisi sayısını ve engel türünü belirtiniz:

Daha önce kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenciniz oldu mu?

Sınıfınızda kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci dışında sorunlu olduğunu düşündüğünüz öğrenciniz var mı? Açıklayınız.

EK-4: ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU-1

Bu çalışma **“Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranışlarının Azaltılmasında Öğretmenlere Sunulan Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programının Etkililiği”** başlıklı bir araştırma çalışması olup öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak bir çevrim içi mesleki gelişim programı geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi amacını taşımaktadır. Araştırma iki aşamalı olarak gerçekleştirilecektir. Araştırmanın birinci aşamasında değerli sınıf öğretmenlerimizin kaynaştırma sınıflarında karşılaştığı problem davranışlarla baş etmede gereksinim duyduğu desteğin belirlenmesi hedeflenmektedir. Öğretmen gereksinimleri, mesleki gelişim programının içeriğinin oluşturulmasına dayanak oluşturulacaktır. Geliştirilecek olan mesleki gelişim programının öğretmen gereksinimlerine dayalı olması, gerçekçi ve işe vuruk bir programın oluşturulması açısından önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda *görüşmeye katılımınızı rica ederim.*

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir.
- İsminizi söylemek ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Uludağ Üniversitesi özel eğitim bölümünden Şerife GEZER DEMİRDAĞLI'ya serifegezer@uludag.edu.tr e-posta adresi aracılığıyla yönelebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-5: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Amaç: Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların neler olduğunun, öğretmenlerin bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşlerinin ve bu davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejilerin neler olduğunun öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıfınızda problem davranışlarla karşılaşılıyor musunuz?

Evetse,

3.2. Sınıfınızda karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir? Açıklayınız.

Hayırsa,

3.3. Sizce sınıfınızda hiç problem davranışla karşılaşmamanızın nedenleri nelerdir?

2. Sınıfınızda karşılaştığınız ya da karşılaşacağınız hangi davranışların problem davranış olduğunu düşünüyorsunuz?

a. Sizce bir öğrenci hangi davranışı sergilediğinde bu bir problem davranıştır?

b. Sizce bu davranış neden problem davranıştır?

3. Kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencinizin problem davranışlar sergilediğini düşünüyor musunuz?

Cevabınız evetse;

a. Kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenciniz hangi davranışı veya davranışları sergilediğinde bunun bir problem davranış olduğunu düşünüyorsunuz?

b. Bu davranışlar hangi durumlarda ortaya çıkmaktadır?

c. Bu davranışlar ne sıklıkta ortaya çıkmaktadır?

d. Sizce öğrenciniz bu davranışları neden yapıyor olabilir?

Cevabınız hayırsa:

3.1.Öğrencinizde problem davranışlarla karşılaşmadığınızı belirttiniz. Acaba bunun nedeninin ne/ neler olduğunu düşünüyorsunuz?

4. Öğrenciniz problem davranış sergilediğinde baş etme yöntemleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

- 4.1.Öğrenciniz problem davranış olarak tanımladığınız bir davranışta bulunduğunda sizin tepkileriniz neler olur?
- 4.2. Problem davranışla karşılaştığınızda kullandığınız baş etme yöntemlerinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
5. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencinizde karşılaştığınız problem davranışların çözümüne ilişkin;
- d. Uzmanlardan,
- e. Okul idaresinden,
6. Aileden beklentileriniz nelerdir? Kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmak ister misiniz?
7. Öğretmenlere yönelik kaynaştırma konulu bir hizmet içi eğitim programının içeriğinde neler olmalıdır?
8. Konu ile ilgili eklemek istediğiniz görüşleriniz var mı?

EK-6a: BİRİNCİ UZMAN İÇİN GÜVENİRLİK YÜZDESİ

Sorular	Güvenirlilik Yüzdesi
Soru 1.	% 100
Soru 2.	% 83
Soru 3.	% 100
Soru 4.	% 100
Soru 5.	% 83
Soru 6.	% 100
Soru 7.	% 83
Soru 8.	% 100
Soru 9.	% 100
Soru 10.	% 100
Soru 11.	% 100
Soru 12.	% 100
Soru 13.	% 83
Soru 14.	% 100
Soru 15.	% 83
Soru 16.1.	% 100
Soru 16.2.	% 100
Soru 16.3.	% 100
Soru 17.	% 100
Soru 18.	% 83
Soru 19.	% 100
Soru 20.	% 100
Güvenirlilik Ortalaması	% 95

EK-6b: İKİNCİUZMAN İÇİN GÜVENİRLİK YÜZDESİ

Sorular	Güvenirlilik Yüzdesi
Soru 1.	% 100
Soru 2.	% 100
Soru 3.	% 100
Soru 4.	% 83
Soru 5.	% 100
Soru 6.	% 100
Soru 7.	% 100
Soru 8.	% 100
Soru 9.	% 100
Soru 10.	% 100
Soru 11.	% 83
Soru 12.	% 100
Soru 13.	% 83
Soru 14.	% 100
Soru 15.	% 100
Soru 16.1.	% 100
Soru 16.2.	% 83
Soru 16.3.	% 100
Soru 17.	% 100
Soru 18.	% 83
Soru 19.	% 100
Soru 20.	% 100
Güvenirlilik Ortalaması	% 96

EK-7: ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU-2

Bu çalışma “*Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranışlarının Azaltılmasında Öğretmenlere Sunulan Çevrimiçi Mesleki Gelişim Modülünün Etkililiği*” başlıklı bir araştırma çalışması olup öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak bir çevrimiçi mesleki gelişim programı geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi amacını taşımaktadır. Araştırma iki aşamalı olarak gerçekleştirilecektir. Araştırmanın birinci aşamasında değerli sınıf öğretmenlerimizin **kaynaştırma sınıflarında karşılaştığı problem davranışlarla baş etmede gereksinim duyduğu desteğin belirlenmesi** hedeflenmektedir. Öğretmen gereksinimleri, mesleki gelişim programının içeriğinin oluşturulmasına dayanak oluşturulacaktır. Geliştirilecek olan mesleki gelişim programının öğretmen gereksinimlerine dayalı olması, gerçekçi ve işe vuruk bir programın oluşturulması açısından önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda **Problem Davranış Değerlendirme Ölçeği Formu’nu** doldurmanızı rica ederim.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket kullanılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Uludağ Üniversitesi özel eğitim bölümünden Şerife GEZER DEMİRDAĞLI’ya serifegezer@uludag.edu.tr e-posta adresi aracılığıyla yöneltebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-8: PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ-ÖĞRETMEN FORMU

Öğretmenlerin Problem Davranışları Değerlendirmeleri Ölçeği

Bu ölçek, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin aşağıdaki davranışları gösterdiklerinde bundan ne kadar rahatsız olduklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. İkinci bölüm, bölüm öğretmenlerin problem davranışlara neden olan etmenlere ilişkin görüşlerini belirlemeyi; üçüncü ve son bölüm ise öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme yollarını belirlenmeyi amaçlamaktadır.

(Kaner, 2007, s. 232-238'den alınmıştır).

A. Sınıfınızdaki öğrencileriniz aşağıdaki davranışları gösterdiği zaman bundan ne kadar rahatsız oluyorsunuz? Lütfen her bir maddedeki davranışlara ilişkin yaşadığınız rahatsızlık derecesini en iyi tanımlayan yanıt seçeneğini işaretleyiniz. Eğer, o davranışı hiç yapmıyorsa, “Çocuğum bu davranışı yapmıyor” seçeneğini seçiniz.

1. Başkalarına vurmak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
2. Kavgaya etmek, dövüşmek	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
3. Derslere ilgisizlik	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
4. Derste amaçsızca yerinden kalkıp dolaşmak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
5. Yerinde duramama, aşırı hareketlilik	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
6. Ellerin, ayakların sürekli hareket halinde olması	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
7. Başkalarına isim takmak, alay etmek	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
8. Dikkatsizlik, dikkatinin kolayca dağılması	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
9. Ödevlerini yapmamak ve/veya düzensiz,	Çok rahatsız ()	Biraz rahatsız ()	Hiç rahatsız ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()

özensiz ödev yapmak	oluyorum	oluyorum	olmuyorum	yapmıyor
10. Okulun ve/veya başkalarının malına zarar vermek	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
11. Yalan söylemek	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
12. Arkadaş edinmede güçlük yaşamak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
13. İstekleri yerine gelmeyince hemen ağlamak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
14. Yetişkinlere yapışmak, ayrılmak istememek	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
15. Utangaçlık, çekingenlik	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
16. Başkalarına aşırı bağımlılık	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
17. Ders çalışmamak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
18. Arkadaşlarını kızdırmak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
19. Ders geç gelmek	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
20. Okuldan kaçmak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
21. Ders esnasında birbirine not yazmak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
22. Yanlış davranışından dolayı rahatsızlık	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()

duymamak	()	()	()	()
23. İçe kapanıklık	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
24. Sorumluluklarını yerine getirmemek	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
25. Yaşından küçük biri gibi davranmak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
26. Küfür etmek	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
27. Kendine güvensizlik, yetersizlik, değersizlik duyguları	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
28. Davranışlarının sonuçlarını düşünmeden davranmak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
29. Derste, ders dışı şeylerle ilgilenmek	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
30. Bir işe ya da bir oyuna dikkatini vermede güçlük	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
31. İnatçılık	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
32. Hatalarından dolayı başkalarını suçlamak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
33. Hırsızlık yapmak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
34. Başkalarını tehdit etmek	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
35. Kendinden başkasını düşünmemek	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()

	()	()	()	()
36. Kopya çekmek	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
37. Korkaklık, ürkeklik	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
38. Hep üzüntülü olmak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
39. Kararsızlık ve/veya seçim yapamamak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
40. Başarısız olmaktan korktuğu için yeni şeyleri denemekten korkmak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
41. Kimsenin onu sevmediğine inanmak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
42. Sınıfta gürültü yapmak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
43. Koridorlarda koşmak	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
44. Okul başarısızlığı	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()
45. Çok çabuk arkadaş kaybetmek	Çok rahatsız oluyorum ()	Biraz rahatsız oluyorum ()	Hiç rahatsız olmuyorum ()	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ()

B. Size göre, aşağıdaki etmenler, öğrencilerde problem davranışların ortaya çıkmasına ne kadar katkıda bulunuyor?

1. Olumsuz çocukluk yaşantıları	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
2. Anne ile baba arasındaki çatışmalar, evlilik ile ilgili sorunlar	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
3. Anne/babanın ölümü ya da boşanması nedeniyle ailenin parçalanması	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
4. Anne ve babanın eğitim düzeyinin düşük olması	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
5. Anne ve babanın gelir düzeyinin düşük olması	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
6. Anne-babanın çocukta taleplerinin çok fazla olması	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
7. Çocuğun kendinden beklenenlerin ne olduğunu bilmemesi	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
8. Anne-babaların çocuklarına yardım etmede yetersiz olmaları	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
9. Olumsuz akran ilişkileri	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
10. Kötü arkadaşlıklar	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
11. Olumsuz öğretmen tutumları	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
12. Gelişim geriliği	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
13. Öğrenme güçlüğü	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
14. Zihinsel gelişim düzeyinin düşük olması	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
15. Kalıtım, beyin hasarı, biyokimyasal bozukluklar gibi organik nedenler	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()

16. Çevredekilerin (anne-baba, arkadaş, kardeş, öğretmen vb. gibi) davranışlarını gözlemleme	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
17. Çocuğun ilgiyi çekmek istemesi	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
18. Çocuğun istediğini elde etmek istemesi	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
19. Anne-baba ile çocuğun arasındaki duygusal bağların zayıf olması (örneğin. Anne-babanın çocuklarına çok az zaman ayırması, anne-babanın çocuğuna ilgi göstermemesi gibi)	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
20. Çocuğun istemediği bir şeyi yapmaktan ya da hoşlanmadığı bir durumdan kaçmak istemesi	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
21. Çocuğun okulun taleplerini karşılayamaması	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
22. Öğretmenlerin öğretim şekilleri (örneğin, otoriter, ilgisiz vb. gibi)	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
23. Öğretmenlerin kişilikleri (örneğin, yakın, sıcak, mesafeli, soğuk gibi)	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
24. Öğretmenlerin çocuğa uygun öğretim yöntemlerini kullanmamaları	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
25. Olumsuz mahalle koşulları	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
26. Kalabalık sınıflar	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
27. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmamaları	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
28. Öğretmenlerin etkili başa çıkma tekniklerini kullanmamaları	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
29. Öğretmenlerin problem davranışın ortaya çıkmasını önleyici teknikleri bilmemeleri	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
30. Okulun etkili ve tutarlı bir eğitim politikasının olmaması	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()
31. Ekonomik sorunlar	Çok fazla ()	Fazla ()	Biraz ()	Çok az ()	Hiç ()

32. Okulun, öğrencilerden beklentilerinin çok olması					
--	--	--	--	--	--

C. Öğrencilerinizin problem davranışlarıyla başa çıkarken, aşağıdaki yollardan hangilerini ne sıklıkla kullanıyorsunuz? Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyiniz

1. Azarlarım ve/veya bağırırım	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
2. Suçlarım	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
3. Zayıf veririm	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
4. Mola köşesine yollarım	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
5. Utandırırım	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
6. Göz ilişkisi kurarım	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
7. Hafifçe omzuna dokunurum	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
8. Yanına giderim	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
9. Alay ederim	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
10. Sınıftan çıkmasını isterim	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
11. Kızarım	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
12. Başkalarıyla kıyaslarım	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
13. Adını söylerim	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
14. Tenefüse çıkmama cezası veririm	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()

	()	()	()	()
15. Yöneticiye yollarım	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
16. Disipline veririm	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
17. Bir hakkını elinden alırım	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
18. Anne-babasıyla birlikte ortak bir çözüm yolu bulurum	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
19. Neden böyle davrandığını anlamaya çalışırım	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
20. Seçenekler sunarım	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
21. Daha sonra onunla özel olarak konuşurum	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
22. Davranışlarının sonuçlarının neler olacağını hatırlatırım	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
23. Uygun davranan diğer öğrencinin davranışını pekiştiririm	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
24. Sorununu çözebilmesi için yardım öneririm	Her gün ()	Haftada birkaç kez ()	Ayda birkaç kez ()	Hiçbir zaman ()
25. Davranışını durdurması için sinyal yollarım/işaret ederim	Her gün	Haftada birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hiçbir zaman
26. Sınıftaki etkinliğe katılmaya davet eden bir notu sırasına koyarım	Her gün	Haftada birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hiçbir zaman
27. Onu o sırada yürütülen etkinliğe katarım	Her gün	Haftada birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hiçbir zaman
28. Ben mesajlarını kullanırım (davranışının benim üzerinde bıraktığı etkiyi ona iletirim)	Her gün	Haftada birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hiçbir zaman
29. Ona ilişkin beklentimi olumlu bir şekilde ifade ederim	Her gün	Haftada birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hiçbir zaman
30. Döverim	Her gün	Haftada birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hiçbir zaman
31. Kulağını çekerim	Her gün	Haftada birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hiçbir zaman
32. Dikkatini başka yere çekerim	Her gün	Haftada birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hiçbir zaman

EK-9: PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ-ÖĞRETMEN FORMU VERİLERİ

Madde	Ortalama	Madde	Ortalama	Madde	Ortalama
RED 01	1.19	NF 01	1.01	BC 01	2.09
RED 02	1.18	NF 02	0.90	BC 02	2.77
RED 03	0.86	NF 03	0.99	BC 03	2.79
RED 04	1.21	NF 04	1.14	BC 04	2.62
RED 05	1.28	NF 05	1.75	BC 05	2.89
RED 06	1.70	NF 06	1.58	BC 06	0.56
RED 07	1.42	NF 07	1.44	BC 07	1.45
RED 08	0.93	NF 08	1.14	BC 08	0.83
RED 09	0.79	NF 09	1.22	BC 09	2.89
RED 10	1.46	NF 10	1.19	BC 10	2.90
RED 11	1.18	NF 11	1.72	BC 11	2.01
RED 12	1.36	NF 12	1.32	BC 12	2.79
RED 13	1.77	NF 13	0.98	BC 13	0.85
RED 14	1.96	NF 14	1.00	BC 14	2.48
RED 15	1.80	NF 15	1.29	BC 15	2.88
RED 16	1.95	NF 16	1.53	BC 16	2.93
RED 17	0.91	NF 17	1.50	BC 17	2.46
RED 18	1.29	NF 18	1.46	BC 18	1.55
RED 19	1.71	NF 19	1.32	BC 19	0.78
RED 20	2.24	NF 20	1.49	BC 20	0.90
RED 21	1.87	NF 21	1.75	BC 21	1.07
RED 22	1.34	NF 22	1.72	BC 22	1.05
RED 23	1.58	NF 23	1.65	BC 23	0.98
RED 24	0.95	NF 24	1.67	BC 24	0.84
RED 25	1.76	NF 25	1.23	BC 25	0.85
RED 26	1.51	NF 26	1.40	BC 26	1.94
RED 27	1.53	NF 27	1.79	BC 27	0.74
RED 28	1.22	NF 28	1.75	BC 28	1.06
RED 29	0.81	NF 29	1.81	BC29	0.80
RED 30	1.06	NF 30	1.93	BC 30	2.98
RED 31	1.69	NF 31	1.68	BC 31	2.89
RED 32	1.48	NF 32	2.27	BC 32	0.98
RED 33	2.11				
RED 34	1.92				
RED 35	1.65				
RED 36	2.00				
RED 37	1.76				
RED 38	1.93				
RED 39	1.72				
RED 40	1.83				
RED 41	1.73				
RED 42	1.28				
RED 43	1.29				
RED 44	0.93				
RED 45	1.71				

Kesme Noktaları:**PD: 1,50****NF: 2,00****BC: 1,50**

EK-10 UZMAN PANELİ DEĞERLENDİRME FORMU

Kaynaştırma Uygulamalarında Ortaya Çıkan Problem Davranışlarla Başa Çıkmada Öğretmenler Gereksinimlerinin Uzman Paneli'nde Görüşülmesi

Bu çalışmanın amacı bir Problem Davranışlarla Baş Etme Mesleki Gelişim Programı'nın tasarlanmasında ön komisyon görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda 200 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışma ile öğretmen gereksinimleri belirlenmiştir. Öğretmen gereksinimleri ve bu gereksinimlere ilişkin önerilen program içeriği tabloda verilmektedir.

Bu panelin amacı, belirlenen gereksinimlerle araştırmacı tarafından önerilen program içeriğinin değerlendirilmesidir. Çalışmaya sunduğunuz değerli katkılarınızdan ötürü teşekkürlerimi sunarım.

Hazırlayan:

Ar. Gör. Şerife GEZER DEMİRDAĞLI

Danışman: Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Gereksinimler	Uzman Görüşleri
1) Kaynaştırma uygulamalarında problem davranışlarla başa çıkmada öğretmenlere yönelik hazırlanacak bir mesleki gelişim programında yer alması gerektiği düşünülen konular aşağıda listelenmiştir:	
i. Özel gereksinimli bireylerin özellikleri	
ii. Problem davranışlar	
iii. Örnek vakalar	
iv. İşlevsel değerlendirme	
v. Davranış artırma yöntemleri	
vi. Davranış azaltma yöntemleri	
vii. Davranış Müdahale Planı	
viii. Etkili sınıf yönetimi becerileri	
ix. Öğretimin bireyselleştirilmesi	
x. Sosyal beceri öğretimi	
xi. Kendini yönetme becerileri	

xii.	Geçiş becerileri (Okul öncesinden ilköğretime)	
xiii.	Değerlendirme/ Değerlendirme formlarının kullanılması	
xiv.	Akran kabulü	
xv.	Aile Eğitimi	
xvi.	Kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirme	
2)	Öğretmen görüşleri göz önüne alındığında hazırlanacak bir mesleki gelişim programında bilgi verici unsurlar yer almamalı veya kısa bölümler halinde yer almalıdır.	
3)	Örnek olaylara yer verilmelidir.	
4)	Öğretmenlerin bir birleri ile iletişim kurabilecekleri bir forum alanı olmalıdır.	
5)	Anlatılan her konu ve kavramın sınıf ortamında nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilere yer verilmelidir.	
6)	Programın sunumunda yararlanılması düşünülen araçlar aşağıda listelenmiştir.	
i.	Yazılı metinler: Bilgi verici metinlerin ek olarak yer alması düşünülmektedir.	
ii.	Power point sunusu ve sesli konu anlatımı: Teorik bilgilerin sunu formatında anlatılması planlanmaktadır.	
iii.	Animasyon: Örnek durumların animasyonla canlandırılması planlanmaktadır.	
iv.	Konu sonu testi: Her konunun sonunda hatırlatıcı basit sorulara yer verilmesi planlanmaktadır.	
v.	Gerçek yaşantılar: Gönüllü öğretmenlerin anlatacağı vakaların seçilmesi ve gerçek isimlerin değiştirilerek yazılı metin haline getirilmesi planlanmaktadır.	
vi.	Formlar: Öğretmenlerin programı uygulamada kullanacağı tüm formların hazırlanarak programa eklenmesi planlanmaktadır.	
vii.	Ajanda: Öğretmenlerin profil sayfalarından sınıftaki problem davranışları değerlendirmelerine yönelik bir alan olarak tasarlanması planlanmaktadır.	
viii.	Kütüphane: Öğretmenlere kitap ve makale önerilerinin yer verileceği bir alan olarak planlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bir birlerin kitap ve makale tavsiye edebilecekleri bir seçeneğe yer verilmesi planlanmaktadır.	

ix.	Forum: Öğretmenlerin kendi isimlerini kullanmadan, kullanıcı adıyla paylaşımında bulunacağı bir alan olarak planlanmaktadır. Araştırmacı, forumda paylaşılan tüm içerikleri kontrol edecektir. Araştırmacının onayından sonra kullanıcı mesajları çevrimiçi platformda diğer üyeler tarafından görülebilecektir. Araştırma kapsamında paylaşılan tüm içeriklerin davranış değiştirme ve çevrimiçi mesleki gelişim programı ile ilgili olması temel kural olarak düşünülmektedir. Öğretmenlerin bir birleri ile etkileşim kurma gereksinimini karşılamak amacıyla forum sayfalarına yer verilmesi düşünülmüştür.	
-----	---	--

Gereksinim analizi ve araştırmacı tarafından sunulan öneriler uzman panelinde tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonuçlar Uzman Paneli Raporu ile komisyona sunulmuştur.

EK-11: UZMAN PANELİ RAPORU

20/06/2017 tarihinde Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde davranış değiştirme alanında çalışmalar yapmış doktorasını tamamlamış üç uzmanın katılımıyla uzman paneli gerçekleştirilmiştir. Uzman paneli 102 dakikada tek oturum olarak tamamlanmıştır. Panelde araştırma sonucu ortaya çıkan gereksinimlerle önerilen mesleki gelişim program içeriği arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Uzman panelinde mesleki gelişim programı beş bölüme ayrılarak değerlendirilmiştir. Bu bölümler (i) araştırmacı tarafından ortaya konan gereksinim analizinin değerlendirilmesi, (ii) programda yer verilecek konuların belirlenmesi, (iii) konuların içeriklerinin belirlenmesi, (iv) konuların sunum formatının belirlenmesi ve (v) konuların uzaktan eğitim platformunda ne şekilde yer alması gerektiğine karar verilmesidir.

1. Gereksinim Analizinin Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından karma yöntemle toplanan veriler üzerinden ortaya konan öğretmen gereksinimleri değerlendirilmiştir. Öğretmenler tarafından bildirilen tüm gereksinimler önemli bulunmakla birlikte çalışmanın kapsamı açısından değerlendirildiğinde bir sınırlama yapılmasına gerek duyulmuştur. Ön komisyon tarafından gereksinim alanları tartışılarak öncelikli gereksinimler belirlenmiştir. Araştırma verilerine göre en sık bildirilen gereksinimler ve alan yazında öncelikli olan gereksinimler bir arada düşünülerek çalışma kapsamında ele alınacak gereksinimler belirlenmiştir. Öncelikli gereksinimler belirlenirken ön koşul özelliği taşıyan ve sebep sonuç ilişkisi kurulabilecek alanlar üzerinde durulmuştur. Buna göre ortaya çıkan gereksinimler aşağıdaki şekilde ortaya konmuştur.

- i. Etkili sınıf yönetimi becerilerine yer verilmesi ancak konu kapsamının sınırlandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Etkili sınıf yönetimi becerilerinin başlı başına bir mesleki gelişim programı ile verilebileceği fikri öne sürülmüştür. Bu konunun ayrı bir başlık altında ele alınmasının uygun olmadığı, bir başlık olarak verildiğinde tüm konuların ele alınması gerektiği ancak bir programın parçası olarak bu çalışmanın standartlara uygun bir nitelikte yapılamayacağı belirtilmiştir. Bu nedenle etkili sınıf yönetimi becerilerine problem davranışların tanımlanması modülünde sınırlı olarak yer verilmesi önerilmiştir.
- ii. Problem davranışların açıklanması gerekmektedir. Öğretmenler öncelikle olarak doğru davranışları belirlemesi, ilgisiz davranışlarla vakit

kaybetmemeleri gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle problem davranışların tanımlanması konusuna yer verilmesi önerilmiştir.

- iii. Öğretmenlerin davranışların ortaya çıkma nedenleri konusunda işlevsel değerlendirme yapmadıkları görülmektedir. Ortaya çıkan davranış problemlerinin nedenlerinin çoğunlukla öğrencilerin zihinsel yetersizliğine ve aileden kaynaklı nedenlere atfedildiği görülmektedir. Bu durumun öğretmenin sorumluluk almaya isteksiz olması ile sonuçlanabileceği düşüncesiyle davranışların işlevi ve problem davranışların ortaya çıkış nedenlerinin öğretmen tarafından analiz edilmesine gerek olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle programda işlevsel değerlendirme konusuna yer verilmesi önerilmiştir.
- iv. Öğretmenlerin davranışın işlevine göre farklı müdahale yöntemlerini bilmeleri ve sınıf ortamında uygulamaları gerektiği düşünülmektedir. Programda işleve dayalı müdahale yollarının anlatılması önerilmiştir.
- v. Derse katılımı arttırmaya yönelik sınıf ortamında uygulanabilecek öğretimsel uyarlamalara yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar konusu çok geniş kapsamlı bir konu olduğu için program içeriği oluşturulurken sınırlandırılması önerilmiştir. Bu nedenle öğretimsel uyarlamaların ayrı bir konu olarak anlatılmaması, örnek olay olarak yer verilmesi önerilmiştir.
- vi. Öğretmenlerden alınan veriler doğrultusunda değerlendirme alanında gereksinim olduğu görülmektedir. Ancak değerlendirme konusunun bütünüyle ele alınması bu çalışma kapsamında olası görülmemektedir. Çalışmanın amacı problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik bir mesleki gelişim programı geliştirilmesi olduğu için değerlendirme konusunun davranışların değerlendirilmesi ile sınırlandırılması önerilmiştir.
- vii. Geçiş becerileri önemli görülmele birlikte problem davranışlarla başa çıkma konusunun dışında ayrı bir eğitim içeriği olarak ele alınması önerilmiştir. Bu nedenle bu başlığın programdan çıkarılması önerilmiştir.
- viii. Ön komisyonda sosyal beceri öğretiminin bu çalışma kapsamında yer verilemeyecek kadar kapsamlı olduğu ifade edilerek sadece akran kabulüne yönelik bir çalışmaya yer verilmesi önerilmiştir. Akran kabulüne yönelik programa eklenecek içeriğin kaynaştırma uygulaması yürütülen sınıflarda öğrencilerle yapılacak örnek uygulamalarla sınırlandırılması önerilmiştir. (Komisyonda akran kabulü ile ilgili başlık programdan tamamen çıkartılmıştır).

- ix. Programa aile eğitimine ilişkin bir bölüm eklenmesinin programı değerlendirme açısından sınırlılığa yol açacağı düşüncesiyle aile ile ilgili bir bölüm konulmaması gerektiği düşünülmüştür. Böyle bir içerik eklendiğinde öğrenciden ve aileden de veri toplanması gerekeceği ifade edilmiştir. Bu nedenle aile eğitimi ile ilgili gereksinimlere programda yer verilmemesi önerilmiştir.
- x. Öğretmen tutumlarının kaynaştırma başarısı üzerinde geniş kapsamlı etkileri olduğu bilinmekle birlikte doğrudan tutuma yönelik bir modül olmasının işlevsel olmayacağı; bunun yerine programın genelinde tutumla ilgili çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmüştür.
- xi. Hazırlanacak mesleki gelişim programında çok sayıda uygulama örneği olması gerektiği düşünülmüştür. Kuramsal bilgilerin alanında uzman kişiler tarafından anlatılması sunulan öneriler arasındadır. Yazılı metinlerin yanı sıra uzman kişiler tarafından sesli anlatım yapılmasının öğretmenler üzerinde güdüleyici etkisi olacağı düşünülmüştür. Olanaklar dahilinde alanında uzman kişilerin konuları anlattığı video çekimleri yapılması önerilmiştir.

2. Mesleki Gelişim Programı'nda Yer Alması Gereken Konular

Ön komisyonda öncelikli gereksinim alanlarına dayalı olarak hangi konuların yer alması gerektiği tartışılmıştır. Sonuçta geliştirilecek olan mesleki gelişim programında beş konunun yer alması önerilmiştir. Bu konular:

- i. Problem Davranışların Tanımı
- ii. Müdahale Yöntemleri
- iii. Öğretimsel Uyarlamalar
- iv. Akran Kabulü
- v. Davranışların Değerlendirilmesi

3. Mesleki Gelişim Programı'nda Yer Verilecek Konu İçerikleri

Öğretmenlere uygulanmak üzere tasarlanacak mesleki gelişim programında belirlenen gereksinim alanlarına göre konu başlıklarının içeriğinde yer alması gereken içerikler tartışılmıştır. Ön komisyon tarafından ortaya konan içerikler aşağıdaki gibidir:

i. Problem Davranışların Tanımı

Bu başlık altında davranışın tanımı, davranışların açıklamaları, problem davranışın tanımı, pekiştirme türleri ve kısa işlevsel değerlendirmeye yer verilmesi

gerektiği düşünölmüştür. Bir davranışın ne zaman problem davranış olarak kabul edilmesi gerektiği, hangi davranışların problem davranış olduğu ve öğretmenin problem davranışa nasıl karar vereceğinin anlatılması gerektiği ifade edilmiştir. Pekiştirme süreçleri, pekiştireç türleri, pekiştireçlerin nasıl kullanılması gerektiği ve uygun pekiştireç seçimi ile ilgili uygulamaya dönük bilgiler verilmesi gerektiği düşünölmüştür. Davranış artırma ve davranış azaltma tekniklerinin çok fazla kuramsal bilgi içermesi nedeniyle programın kapsamı dışında kalması gerektiği düşünölmüştür. Tanımların anlatılması yerine uygulama örnekleri verilmesi önerilmiştir.

Öğretmenin problem davranışların ortaya çıkışında zihinsel yetersizlik ve aileden kaynaklı nedenlerin en büyük etkiye sahip olduğu yönündeki görüş ve tutumlarının bu bölümde ele alınması gerektiği düşünölmüştür. Bu nedenle işlevsel değerlendirme konusuna yer verilmesi önerilmiştir. Davranışın çevre ile ilişkisinin işlevsel değerlendirme başlığında anlatılabileceği önerilmiştir. Ayrıca öğretmenlere gözlem yoluyla kısa işlevsel değerlendirme yapma konusunun anlatılması önerilmiştir. Müdahale yöntemleri konusunun davranışın işlevleri çerçevesinde anlatılması önerilmiştir. Sınıf içinde ortaya çıkan davranışların sınıftaki çevre ile bire bir ilişkili olduğu ve öğretmen tarafından kontrol edilebileceğinin açık bir biçimde vurgulanması gerektiği düşünölmüştür.

ii. Müdahale Yöntemleri

Müdahale yöntemlerinin davranışın işlevleri boyutunda anlatılması önerilmiştir. Davranışların işlevi kaçma olan davranışlar, ilgi elde etme olan davranışlar, nesne elde etme olan davranışlar ve uyaran elde etme olan davranışlar şeklinde gruplandırılması, her bir davranış grubuna ilişkin davranış örnekleri verilmesi ve müdahale yöntemlerinin anlatılması düşünölmüştür.

iii. Öğretimsel Uyarlamalar

Bu başlıkta kuramsal bilgilere hiç yer verilmemesi, bütün konunun örnek durumlar üzerinden anlatılması düşünölmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencinin derse katılımını sağlamasına yönelik uygulama örneklerinin yer verilmesi önerilmiştir. Ayrıca materyal uyarlamaları, sınav uyarlamaları gibi öğretime ilişkin yapılacak düzenlemelere de bu başlık altında yer verilmesi önerilmiştir.

iv. Akran Kabulü

Akran kabulü konusunun olumlu sosyal ilişkiler geliştirme ve diğer öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yönelik yapılabilecek çalışmalarla sınırlandırılması önerilmiştir. Bu bölümde öğretmen tutumlarını değiştirmeyi hedefleyen bir içeriğin de yer alması gerektiği sunulan öneriler arasındadır. Konunun öğretmenlere sınıflarında uygulayabilecekleri etkinlik önerileri verilmesi şeklinde planlanması önerilmiştir.

v. Davranışların Değerlendirilmesi

Mesleki gelişim programının son modülü olarak düşünülen bu bölümde öğretmenlere problem davranışa karar verme, gözlem yapma yoluyla işlevini değerlendirme, uygun pekiştiricileri belirleme, müdahale yöntemini seçme, ders etkinlikleri sırasında müdahale yöntemini uygulama ve davranıştaki değişiklikleri izleme konusunda pratik bilgiler ve uygulama örneklerinin anlatılması önerilmiştir. Modülün ilk konusunun değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bilgi verici bir içerik olarak planlanması önerilmiştir. Modülün tüm mesleki gelişim programının bir problem davranış durumuna nasıl uygulanabileceğinin bilgi içeren ve uygulama örneği sunan bir anlatımla bitirilmesi önerilmiştir.

4. Sunum Formatı

Uzman panelinde mesleki gelişim programında yer alacak konuların “Modüller” bölümünde nasıl yer alması gerektiği üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Programın hedef kitlesi öğretmenler olacağı için kullanılacak dil konusunda hassas olunması gerektiği üzerinde durulmuştur. Kuramsal bilgilerin kısa metinler halinde verilmesi ve her bilginin ardından uygulama örneklerine yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Öğretmenlerin akademisyenlerden eğitim alma isteği de göz önünde bulundurularak bilgi verici metinlerin farklı uzman kişiler tarafından oluşturulan videolarla aktarılması önerilmiştir. Uygulama örneklerinde animasyon veya karikatür çizimlerinden yararlanılması düşünülmüştür. Konu sonu testinin içeriği hakkında değerlendirme yapılmış ancak konular ortaya çıkmadan buna karar vermenin etkili bir yol olmayacağı düşünülmüştür. Bu nedenle konu sonu testine ilişkin detaylı bir planlama yapılmamıştır. Ancak konu sonu testinin bilgi ve uygulamayı içeren sorulardan oluşması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Gerçek yaşantılara ilişkin örneklerin hazırlanmasında temel kaynağın sınıfında kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenler olması gerektiği düşünülmüştür.

Araştırmacının öğretmenlerle görüşme yapması ve anlatılan durumları özetleyerek yazılı metinlere dönüştürmesi önerilmiştir. Yazılı metinlerin animasyon veya karikatürle desteklenmesi önerilmiştir. Programın kullanıcısı olan öğretmenlerin bu bölümde anlatılan vakalara ilişkin yorum yapabileceği bir bölüm olması gerektiği düşünülmüştür.

5. Uzaktan Eğitim Platformunun Tasarlanması

Ön komisyonda mesleki gelişim programının tasarlanacağı öğrenme yönetim sistemi tartışılmıştır. Araştırmacının sunduğu alanlar Modüller, Konu Sonu Testi, Örnek Vaka, Gerçek Yaşantılar, Formlar, Ajanda, Kendini Değerlendirme, Kütüphane ve Forum şeklindedir. Uzman panelinde yapılan değerlendirmeler sonunda “Modüllerin” formatının değiştirilmesi önerilmiştir. Konu sonu testi ve örnek vakanın birleştirilmesi önerilmiştir. Formların kütüphane bölümüne veya ilgili konunun olduğu modüle taşınması önerilmiştir. Kendini değerlendirme alanının öğretmende sınava tabi tutuluyormuş hissi doğurabileceği gerekçesiyle kaldırılması önerilmiştir. Gerçek yaşantılar, kütüphane ve forumun aynı şekilde kalması önerilmiştir. Ajanda bölümü konusunda fikir birliğine ulaşılamamıştır. Öğretmenlerin ajanda sekmesini kullanma konusunda isteksiz olacağı ve bu durumun araştırmanın ilerlemesi önünde bir engel oluşturabileceği düşüncesiyle kaldırılması önerilmiştir. Bu nedenle ajanda bölümü, program içeriğinden çıkartılmıştır.

Ek olarak araştırmacının sunduğu alanlar dışında platforma bir izleme grafiği eklenmesi önerilmiştir. Öğretmen programda ilerledikçe kişisel sayfasında bir grafik görmesi şeklinde tasarlanması düşünülmüştür. Modüllerde anlatılan bilgilerin alanında uzman kişilerce sesli anlatımla verilmesi önerilmiştir. Gerçek yaşantılar sekmesinde anlatılan durumların görsellerle desteklenmesi önerilmiştir. Animasyon veya karikatür çizimlerinin kullanılması önerilmiştir. Ön komisyonda getirilen bir başka öneri de video şeklinde sunulan içeriklere kullanıcı yorumu eklenmesi şeklinde olmuştur.

KOMİSYON

Araştırmacı, öğretmen gereksinimini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği araştırma bulgularını ve ön komisyon üyelerinin katılımıyla gerçekleştirilen uzman paneli raporunu birleştirerek komisyona sunmuştur. Komisyon tarafından program içeriği değerlendirilmiştir. Ön komisyonda programa eklenenakran kabulü konusu programdan çıkartılmıştır. Bir davranış müdahale planı hazırlama konusu programa

eklenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin en sık bildirdiği ilk beş davranışın ayrı bir modül olarak hazırlanmasına karar verilmiştir.

Power point sunusu ile konuların anlatımı uygun görülmemiştir. Öğretmen gereksinimleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin kuramsal bilgi dinlemek istemedikleri görülmektedir. Bu nedenle programda doğrudan konu anlatan öğelere yer verilmemesine karar verilmiştir. Bunun yerine tüm konuların animasyonlar aracılığıyla video anlatım şeklinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bilgi verici metinlerin pdf formatında hazırlanmasına ve programa örtük biçimde eklenerek öğretmenlerin tercihen okuyacakları bir formatta verilmesine karar verilmiştir. Ayrıca programın sunumuna eklenen kütüphane bölümünün çıkarılmasına karar verilmiştir. Programda yazılı doküman kullanılmaması, görsel ve işitsel materyallerin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir.

Öğretmen gereksinimleri doğrultusunda alanında uzman kişilerin video anlatımlarının programda yer alması gerektiği onaylanmıştır.

Öğretmenlerin bir birleri ile etkileşim kurabileceği forum sayfasının programda olması gerektiği onaylanmakla birlikte bu alanda aynı zamanda kullanıcıların araştırmacıya soru sorabileceği bir bölümün yer alması gerektiği ifade edilmiştir.

Uzaktan eğitim programının çevrimiçi olmasının internet kullanımı gerektirmesi nedeniyle öğrenme yönetim sistemi yerine çevrimdışı bir modül hazırlanması önerilmiştir. Programın aynı anda çevrimiçi ve çevrimdışı kullanılmasına olanak sağlayacak bir tasarımla planlanmasına karar verilmiştir.

Ön komisyon ve komisyonda alınan kararlar doğrultusunda modül içerikleri araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü alınmıştır.

EK-12: UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU-1

“MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMI” I. MODUL DEĞERLENDİRME FORMU

Tez çalışmam kapsamında tasarlanacak Mesleki Gelişim Programı için önerilen program taslağını inceleyerek değerli görüşlerinizi paylaşmanızı rica ederim. Tezime sunduğunuz katkılardan ötürü teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla.

PROGRAMDA YER ALMASI ÖNERİLEN BAŞLIKLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ	
BAŞLIKLAR	Öneri
1. PROBLEM DAVRANIŞLARIN TANIMLANMASI	
1.1. Problem Davranışlara Nasıl Karar Verilir?	
1.2. Problem Davranış Nasıl Tanımlanır?	
1.3. Problem davranışların işlevleri nelerdir?	
1.3.1. Problem davranışların işlevleri	
1.4. Gözlem	
1.4.1. Gözlem Kayıt Teknikleri	
1.4.2. Problem davranışların ölçülmesi	
1.4.3. Sınıf Etkinlikleri Devam Ederken Gözlem Yapabilmek için İpuçları	
2. ETKİLİ BAŞA ÇIKMA YOLLARI	
2.1. Davranış Değiştirme Teknikleri	
2.1.1. Olumlu Davranışları Arttırma Teknikleri	
2.1.2. Olumsuz Davranışları Azaltma Teknikleri	
2.2. Uygun müdahale yöntemi seçmek: Etkili Başa Çıkma yolları	
2.2.1. İşlevi kaçma/kaçınma olan davranışlar için uygun müdahale yöntemi seçmek	
2.2.2. İşlevi ilgi elde etme olan davranışlar için uygun müdahale yöntemi seçmek	
2.2.3. İşlevi nesne veya hoş giden etkinlik elde etme olan davranışlar için uygun müdahale yöntemi seçmek	
2.2.4. İşlevi duyusal uyaran elde etme olan davranışlar için uygun müdahale yöntemi seçmek	
2.3. Davranışlar için ölçüt belirleme	
3. DAVRANIŞ MÜDAHALE PLANI	
3.1. Bir davranış müdahale planı hazırlamak	
3.2. Davranış müdahale planının sınıf ortamında uygulanması	
3.2.1. Olumlu sınıf iklimi yaratmak	
3.2.2. Akran desteği sağlamak	
3.2.3. Günlük sınıf rutinleri içinde davranış müdahale yöntemlerini yürütmek	
4. DAVRANIŞLARIN İZLENMESİ	
4.1. Davranışların İzlenmesi neden önemlidir?	
4.2. Davranışların değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar	
4.3. Sınıf etkinlikleri devam ederken davranışın izlenmesi	
4.4. Davranış müdahale planının sonlandırılması	
4.5. Davranış değiştirme planı için rapor yazma	
5. SINIFLARDA SIK RASTLANAN PROBLEM DAVRANIŞLAR	

5.1. Dersle ilgilenmeme (çerçeve) a) Davranışın Tanımlanması b) İşlevsel Değerlendirme c) Davranışın Ölçülmesi d) Davranış Değiştirme Planı e) Değerlendirme f) Rapor Yazma	
5.2. Ayakta gezinme	
5.3. Konuşma	
5.4. Arkadaşına Vurma/ Kavga etme	
5.5. Alay etme	

MODÜL İÇERİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	
BAŞLIKLAR	Öneri
1. PROBLEM DAVRANIŞLARIN TANIMLANMASI (Bir uzmanın modülün tamamına ilişkin konuşma yapması)	
1.1. Problem Davranışlara Karar Verme konu içeriğinin değerlendirilmesi	
“Kendimizi Sınayalım” sorularına ilişkin değerlendirme	
1.2. Problem Davranışların Tanımlanması	
Kendimizi Sınayalım soruları	
1.2.1. Derslere İlgisizlik davranışlarının tanımlanması	
Kendimizi sınavalım soruları	
1.2.2. Ayakta gezinme davranışlarının tanımlanması	
1.2.3. Konuşma davranışlarının tanımlanması	
1.2.4. Başkalarına vurma veya kavga etme davranışlarının tanımlanması	
1.2.5. Başkalarıyla alay etme davranışlarının tanımlanması	
1.3. İşlevsel değerlendirme	
Kendimizi Sınayalım soruları	
1.3.1. Dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin işlevsel değerlendirme	
Kendimizi Sınayalım soruları	
1.4. Gözlem	
Kendimizi Sınayalım soruları	
1.4.1. Gözlem kayıt teknikleri	
Kendimizi Sınayalım soruları	
1.4.2. Sınıf etkinlikleri devam ederken gözlem yapabilmek için ipuçları	
Kendimizi Sınayalım soruları	

EK 12b: UZMAN GÖRÜŞÜ RAPORU-1

Tez kapsamında hazırlanan “Mesleki Gelişim Programı” , uzman paneli üyeleri olan, Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde davranış değiştirmeye ilişkin çalışmalar yapan, doktora derecesine sahip üç uzmana sunulurak görüşü istenmiştir. Programın tamamı ve araştırmacı tarafından hazırlanan bir Uzman Görüşü Formu uzmanlara verildikten üç gün sonra her bir uzmanla bire bir görüşme yapılmış ve görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler sırasında Uzman Görüşü Formunda yer alan başlıkların sırası izlenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından ses kaydı referans alınarak Uzman Görüşü Formu üzerinde işlenen geri bildirimlere dayalı olarak “Uzman Görüşü Raporu” hazırlanmıştır.

Üç uzmandan gelen geri bildirimlere göre araştırmacı tarafından hazırlanan içerikte yapılması önerilen değişiklikler aşağıdaki gibidir:

- 1) Programın genelinde günlük dil kullanımına ağırlık verilmesi önerilmiştir. Hazırlanan Mesleki Gelişim Programı’nda çok fazla teknik ifade olduğu belirtilmiştir.
- 2) Bir konu anlatılırken henüz anlatımı yapılmamış kavramlara yer verildiği belirtilmiştir. Konuların anlatımında sadeleşme yapılması gerektiği vurgulanmıştır.
- 3) Programda yer alan başlıkların sayısı ve niteliği konusunda bir takım düzeltmeler önerilmiştir. Bazı konuların iç içe anlatılması gerektiği için başlıkların birleştirilmesi bazı konuların da fazla teknik bilgi gerektireceği için programdan tamamen çıkarılması önerilmiştir.
- 4) Programda çok fazla konuya yer verildiği belirtilmiştir. Konu sayısının azaltılması ve ele alınan konu içeriğinin kısaltılması önerilmiştir.
- 5) Özel eğitim alanında kullanılan ve belirli bir alt yapıya sahip olmayı gerektiren kavram ve ifadelerin (görmezden gelme, olumlu/olumsuz ilgi gibi) kullanılmaması önerilmiştir.
- 6) Genel olarak programın çok didaktik olduğu, bir öğretmenden ziyade öğrenciye sunum yapar gibi sunulduğu belirtilmiştir. Konuşmaların sohbet dilinde olması önerilmiştir. Bir uzman tarafından konuların televizyon kanalı için bilgi içeriğine sahip bir sunum hazırlar gibi anlatılması önerilmiştir.
- 7) “Kendimizi Sınayalım” ifadesinin öğretmeni rahatsız edeceği belirtilerek, içinde “sınama/sınav/ölçme” ifadelerinin geçmediği bir başlık kullanılması önerilmiştir.
- 8) Sınıf içinde oluşma ihtimali olan durumlar üzerinden daha fazla örneğe yer verilmesi önerilmiştir. Ayrıca yapılan hataları vurgulamak için yazılan olumsuz örnek sayısının çok fazla olduğu belirtilmiştir. Daha az sayıda olumsuz örnek verilmesi, bu örneklerin neden hatalı olduğunun hemen belirtilmesi ve konunun mutlaka olumlu örneklerle bitirilmesi önerilmiştir.
- 9) Sunum dilinde değişiklik yapılması önerilmiştir. Öğretmenin ilgisini çekmek için soru ifadelerinden ve ses vurgularından yararlanılması önerilmiştir.

Bu öneriler doğrultusunda Mesleki Gelişim Programı içeriğinde gerekli düzeltmeler gerçekleştirilerek komisyona sunulmuştur. Program içeriği onaylandıktan sonra birinci modülün tasarımı tamamlanmış ve 10 öğretmenin katılımıyla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma tamamlandıktan sonra katılımcılar “Kullanıcı Değerlendirme Formu” aracılığıyla programla ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

EK-13: MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMI KULLANICI DEĞERLENDİRME FORMU

İyi günler, bu çalışmanın amacı bir Problem Davranışlarla Baş Etme Mesleki Gelişim Programı'nın tasarlanmasında siz değerli öğretmenlerimizin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda programda yer alacak birinci modül taslağı hazırlanarak kullanımınıza sunulmuştur. Programı kullanmanızı ve programla ilgili görüşlerinizi aşağıdaki anket formunu kullanarak bizimle paylaşmanızı rica ederim.

Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırmanın her hangi bir noktasında hiçbir gerekçe göstermeden araştırmadan ayrılabilirsiniz. Çalışma hakkındaki sorularınızı Uludağ Üniversitesi özel eğitim bölümünden Şerife GEZER DEMİRDAĞLI'ya (serifegezer@uludag.edu.tr) e-posta adresi aracılığıyla gönderebilirsiniz.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Kişisel Bilgiler			
İlçe:		Meslek Deneyimi:	
Cinsiyet:		Yaş:	
Sınıf:		Mezun olduğu lisans programı:	
Programı hangi cihazla takip ettiniz?			
Masaüstü bilgisayarı	Diz üstü bilgisayarı	Tablet	Cep Telefonu
Günde ortalama ne kadar süre programı izlediniz? (Dakika veya saat belirtiniz)			
Programda yer alan tüm alanları tamamlamanız ne kadar sürdü? (Gün sayısı belirtiniz)			
Programa zaman ayırmakta zorlandınız mı? Açıklayınız.			

A. Tasarımın Değerlendirilmesi

Bu bölümün amacı tasarımda kullanılan uygulamaların kullanıcılar tarafından değerlendirilmesidir. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Görüşleriniz için "Açıklama" alanını kullanabilirsiniz.

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Açıklamalar
1. Programda yer alan videoların görüntü kalitesi uygundu.				
2. Programda yer alan metinlerin yazı karakteri uygundu.				
3. Programda kullanılan görseller uygundu.				
4. Programda yer alan sesler uygundu.				
5. Programda kullanılan renkler uygundu.				
6. Programın kullanımı kolaydı.				

B. Kullanım Kolaylığının Değerlendirilmesi

Bu bölümün amacı hazırlanan taslak programın kullanıcılar tarafından kullanım kolaylığının değerlendirilmesidir. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Görüşleriniz için “Açıklama” alanını kullanabilirsiniz.

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	
1. Konular arası geçişte sorun yaşamadım.				
2. Videoları açmakta sorun yaşamadım.				
3. Forum alanını kullanmakta sorun yaşamadım.				
4. Bilgi içeren metinleri (PDF) okumakta sorun yaşamadım.				

C. İçeriğin Değerlendirilmesi

Bu bölümün programda yer alan içeriklerin siz kullanıcılar tarafından değerlendirilmesidir. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Görüşleriniz için “Açıklama” alanını kullanabilirsiniz.

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	
1.Konu başlıkları ve içerik amaca uygundu.				
2.Anlatılan konulardan faydalandım.				
3. Forum konularından faydalandım				
4. İçeriği takip etmekte zorlanmadım.				

D. İşlevselliğin Değerlendirilmesi

Bu bölümün amacı programın ne kadar işlevsel olduğunun kullanıcılar tarafından değerlendirilmesidir. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Görüşleriniz için “Açıklama” alanını kullanabilirsiniz.

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	
1.Programda yer alan konular mesleki bilgime katkı sağladı.				
2.Programda yer alan konular sınıf içi uygulamalarıma katkı sağladı.				
3. Forum alanında yapılan paylaşımlar mesleki bilgime katkı sağladı.				

E. Genel Değerlendirme

Bu bölümün amacı programın genelinin kullanıcılar tarafından değerlendirilmesidir. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Görüşleriniz için “Açıklama” alanını kullanabilirsiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	
1.Programın mesleki gelişimi destekleyeceğini düşünüyorum.				
2.Programın problem davranışlarla baş etmede öğretmenlere yardımcı olacağını düşünüyorum.				
3. Programının kullanımının kolay olduğunu düşünüyorum.				
4. Programının işlevsel olduğunu düşünüyorum.				
5. Programın devamında yer almak isterim.				

F. Görüşleriniz

Lütfen programa ilişkin eklemek istediğiniz durumları yazınız.

Katılımınız için teşekkürler.

EK-14: PİLOT UYGULAMA RAPORU

Pilot uygulamaya 10 öğretmen katılmıştır. Pilot uygulama, 2017-2018 öğretim yılı bahar dönemi sonunda, seminer döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda uzmanlar tarafından tasarımı onaylanan Problem Davranış Mesleki Gelişim Programı, birinci modülde yer alan beş konu öğretmenler tarafından izlenmiştir. Bu modülde toplamda 5 konu, 12 video anlatım ve 5 bilgi verici metin bulunmaktadır. Birinci modülde yer alana videoların toplam süresi 37 dakikadır “Hatırlayalım” soruları ve forum sayfaları aktif haldedir. Programda bütün modüller aynı biçimde tasarlanacağı için bir modüle ilişkin pilot değerlendirmenin genellenebileceğine karar verilmiştir.

Pilot uygulamaya katılacak öğretmenlerle ön görüşme yapılmış ve araştırmadaki sorumlulukları anlatılmıştır. Katılımcılar gönüllü katılım formunu okuyup imzaladıktan sonra çalışmaya dahil edilmiştir.

Pilot uygulama için tasarlanan program çevrimiçi ve çevrim dışı olmak üzere iki platformda hazırlanmıştır. Çevrim dışı program içeriği, kullanım tercihlerine bakılmaksızın araştırmacı tarafından öğretmenlerin bilgisayarlarına kopyalanmıştır. Ayrıca kullanıcıların tamamına çevrimiçi giriş sağlayan kullanıcı adı ve şifre tanımlanarak bir kart üzerinde kendilerine verilmiştir. Katılımcılara programı çevrimiçi veya çevrim dışı kullanma konusunda herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Katılımcı öğretmenlerden programı tamamladıklarında araştırmacıyı bilgilendirmeleri istenmiştir. 4 katılımcı bir gün, 3 katılımcı iki gün, 2 katılımcı üç gün sonra çalışmayı tamamladıklarını bildirmişlerdir. Bir katılımcı geri bildirimde bulunmamıştır. Araştırmacı beş gün sonra kendisine ulaştığında çalışmanın tamamlandığı bilgisini vermiştir. Çalışma başladıktan beş gün sonra araştırmacı anket yoluyla öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir.

Pilot uygulama verilerini değerlendirmede araştırmacı tarafından geliştirilen Kullanıcı Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Ankette yedi bölüm bulunmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerin olduğu alandır.

Bu alanda yer alan sorulardan “Programı hangi cihazla takip ettiniz?” sorusuna katılımcıların hepsi cep telefonu olarak cevap vermiştir. Ancak beş katılımcının kullandıkları cep telefonu, programda yer alan videoların oynatılması için uygun bir programa sahip olmadığından bu beş katılımcı bilgisayara kullanmak durumunda

kalmıştır. Üç katılımcı okulda bulunan ve ortak kullanılan diz üstü bilgisayarda programı izlerken iki katılımcı bireysel tablet bilgisayarlarında programı izlemişlerdir. Katılımcıların tamamı programı çevrimiçi kullanmayı tercih etmiştir.

Bu alanda yer alan bir diğer soru katılımcıların programa ayırdığı süre ile ilgilidir. Bu soruya katılımcıların tamamı “1 gün, 2 saat” şeklinde cevap vermiştir. Katılımcılar “Programa zaman ayırmakta zorlandınız mı?” sorusuna “hayır” cevabını vermiştir. Bu sonuçlara dayanarak bir modülün tek oturumda, yaklaşık iki saatte tamamlandığı ve kullanıcıların tamamının programı çevrimiçi kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Ankette yer alan ikinci alan programın tasarımına ilişkin soruların bulunduğu alandır. Bu alanda yer alan sorulara katılımcıların verdiği cevaplar aşağıdaki Tablo Ek-1’de gösterilmektedir.

Tablo Ek-1:*Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin programın tasarımına ilişkin görüşleri*

A. Tasarımın Değerlendirilmesi				
	f	f	f	
	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Açıklamalar
1. Programda yer alan videoların görüntü kalitesi uygundu.	10	0	0	Yok
2. Programda yer alan metinlerin yazı karakteri uygundu.	8	2	0	Yok
3. Programda kullanılan görseller uygundu.	10	0	0	Yok
4. Programda yer alan sesler uygundu.	10	0	0	Yok
5. Programda kullanılan renkler uygundu.	9	1	0	Yok
6. Programın kullanımı kolaydı.	7	3	0	Yok

Tablo incelendiğinde katılımcıların tamamının program tasarımı ile ilgili olumlu görüş bildirdiği söylenebilir.

Ankette yer alan üçüncü alan programın kullanım kolaylığına ilişkin soruların bulunduğu alandır. Bu alanda yer alan sorulara katılımcıların verdiği cevaplar aşağıdaki Tablo Ek-2’de gösterilmektedir.

Tablo Ek-2:*Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin programın kullanım kolaylığına ilişkin görüşleri*

B. <u>Kullanım Kolaylığının Değerlendirilmesi</u>				
	f	f	f	
	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Açıklamalar
1. Konular arası geçişte sorun yaşamadım.	10			Yok
2. Videoları açmakta sorun yaşamadım.	7	0	3	Cep telefonu markası ile uyumsuz
3. Forum alanını kullanmakta sorun yaşamadım.	6	4	0	Yok
4. Bilgi içeren metinleri (PDF) okumakta sorun yaşamadım.	4	4	1	Yok

Tablo incelendiğinde katılımcıların tamamının programın kullanım kolaylığı ile ilgili olumlu görüş bildirdiği söylenebilir. Programda kullanılan ara yüzün bazı marka cep telefonlarında açılmıyor olması teknik olarak ele alınmış ve sorun çözülmüştür. Kullanıcıların programı çevrimdışı kullanmayı tercih etmemeleri nedeniyle program tamamen çevrimiçi platformda hazırlanmış ve öğrenme yönetim sistemi kullanılmasına karar verilmiştir. Öğrenme yönetim sistemi, cep telefonlarının tamamında kullanılabilmektedir.

Ankette yer alan dördüncü alan programın içeriğine ilişkin soruların bulunduğu alandır. Bu alanda yer alan sorulara katılımcıların verdiği cevaplar aşağıdaki Tablo Ek-3’te gösterilmektedir.

Tablo Ek-3:*Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşleri*

C. İçeriğin Değerlendirilmesi				
	f	f	f	
	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Açıklamalar
1.Konu başlıkları ve içerik amaca uygundu.	10	0	0	Çok fazla tekrarlara yer verilmiş (f=6)
2.Anlatılan konulardan faydalandım.	10	0	0	Öğretmen görüşleri de programda yer almalı (f=1)
4. Forum konularından faydalandım	4	2	4	Yok
5. İçeriği takip etmekte zorlanmadım.	10	0	0	Yok

Katılımcı öğretmenler, program içeriğine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Altı katılımcı video anlatımlarında çok fazla tekrara yer verilmesini rahatsız edici bulmuştur.

“Her videoda aynı şeyleri tekrar dinlemek rahatsız edici.”

“Çok fazla tekrar var. Sıkıcı olmuş.”

“Tekrar olan kısımları ilerleyerek geçtim, izlemedim.”

Bir katılımcı, programın dayandığı öğretmen görüşlerine yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. “Programın en başında öğretmen görüşlerine göre içerikler oluşturduğu söyleniyor. Videonun başında bu öğretmen görüşleri anlatılabilir.” 4 katılımcı forum konularından faydalandığını belirtirken 6 katılımcı kararsız kalmıştır. Ancak daha sonra araştırmacı tarafından program incelendiğinde katılımcıların forum sayfalarını kullanmadıkları görülmüştür.

Ankette yer alan beşinci alan programın işlevselliğine ilişkin soruların bulunduğu alandır. Bu alanda yer alan sorulara katılımcıların verdiği cevaplar aşağıdaki Tablo Ek-4’te gösterilmektedir.

Tablo Ek-4:*Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin programın kullanım kolaylığına ilişkin görüşleri*

D. İşlevselliğin Değerlendirilmesi				
	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Açıklama
1.Programda yer alan konular mesleki bilgime katkı sağladı.	10			Yok
2.Programda yer alan konular sınıf içi uygulamalarıma katkı sağladı.	10			Yok
3. Forum alanında yapılan paylaşımlar mesleki bilgime katkı sağladı.	0	6	4	Yok

Tablo incelendiğinde katılımcıların tamamının programda yer alan konuları işlevsel bulduğu ancak forum alanını işlevsel bulmadıkları söylenebilir.

Ankette yer alan altıncı alan programın genel olarak değerlendirilmesi ile ilgili soruların bulunduğu alandır. Bu alanda yer alan sorulara katılımcıların verdiği cevaplar aşağıdaki Tablo Ek-5'te gösterilmektedir.

Tablo Ek-5:*Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri*

E. Genel Değerlendirme				
	f	f	f	
	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Açıklamalar
1.Programın mesleki gelişimi destekleyeceğini düşünüyorum.	10			
2.Programın problem davranışlarla başa çıkmada öğretmenlere yardımcı olacağını düşünüyorum.	10			
3. Programının kullanımının kolay olduğunu düşünüyorum.	10			
4. Programının işlevsel olduğunu düşünüyorum.	10			
5. Programın devamında yer almak isterim.	10			

Tablo incelendiğinde katılımcıların tamamının programın geneline ilişkin olumlu görüş bildirdiği söylenebilir. Katılımcılar genel olarak programın mesleki gelişimlerini destekleyeceğini, problem davranışlarla başa çıkmada yardımcı olacağını, programın kullanımının kolay olduğunu ve programın işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, programın devamında da yer almak istemişlerdir.

Ankette yer alan yedinci ve son alan programa ilişkin öğretmen görüşlerinin sorulduğu açık uçlu bir sorudur. Katılımcıların bu alanda belirttikleri görüşler Tablo Ek-6’da gösterilmektedir.

Tablo Ek-6:*Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri*

F. Görüşleriniz	
<i>Lütfen programa ilişkin eklemek istediğiniz durumları yazınız.</i>	
<u>Görüşler</u>	<u>f</u>
Bölüm sonu soruları çok basit olmuş.	5
Sorulara verilen geri bildirimler çok kısa sürede geliyor. Birkaç saniye bekledikten sonra gelse daha etkili olabilir.	1
Animasyonla anlatım dikkat çekici olmuş.	7
Animasyon yerine gerçek kişi görüntülerinin kullanıldığı kısa filmler olmasını tercih ederdim (Animasyon çocuklara göre)	1
Videolarda konunun uzmanlarının yer almasını isterdim.	6

Çalışmaya katılan 10 öğretmenden beş tanesi bölüm sonlarında yer alan “Hatırlayalım” sorularının çok basit olduğunu düşünmüştür.

“Bu programı izlemeden de bu soruya cevap verebilirdim.”

Öğretmenler soruların belirleyici olması için daha ayrıntılı sorulması gerektiğini belirtmiştir.

“Ben olsaydım problem davranışın tanımını sormazdım. Daha belirleyici bir soru sorardım”

Bir öğretmen, “Hatırlayalım” sorularına cevap verdikten sonra, kullanıcının cevabını düşünmesinin daha kalıcı öğrenmeye yol açacağını belirtmiştir.

“Cevap verdikten sonra doğru cevap anında geliyor. Doğru muydu, yanlış mıydı diye düşünmeye zaman kalmıyor. Bilgi yarışması programlarında olduğu gibi önce sarı renkle yapılsa daha sonra doğru cevap yeşille gelse daha akılda kalıcı olur. Kişi verdiği cevabın doğru olup olmadığını düşünür”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi animasyonla anlatımın uygun olmadığını belirtmiştir.

“Animasyonlar çocuklar için. Yetişkinlere yönelik programlar gerçek görüntü ile kısa film gibi çekilse daha etkili olur.”

Ancak katılımcılardan yedi tanesi animasyonları ilgi çekici ve eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir.

“Animasyon kullanılması çok iyi olmuş. Eğlenceli.”

Son olarak araştırmaya katılan 10 öğretmenden altı tanesi, alanda çalışan uzmanların videolarda yer almasını öneri olarak belirtmişlerdir.

“Videoların en başında bir uzman konu hakkında kısa bir anlatım yapsa güzel olur.”

Öğretmen gereksinimleri belirlemede yapılan görüşmelerde de aynı istek belirtilmiştir. Ancak araştırmacının kaynaklarının kısıtlılığı nedeniyle uzmanların yer aldığı videolara yer verilememiştir.

Pilot uygulamadan elde edilen veriler değerlendirilerek programda yapılan değişiklikler aşağıda listelenmiştir:

- 1) Programın çevrimiçi platformda tasarlanmasına ve öğrenme yönetim sistemi kullanılmasına karar verilmiştir.
- 2) “Hatırlayalım” sorularının tekrar düzenlenmesine ve uzman görüşü alınmasına karar verilmiştir.
- 3) Pilot tasarımda her bir videonun başında bir önceki konunun kısa özetine yer verilmişti. Bu özetlerin programdan çıkarılmasına karar verilmiştir.
- 4) Katılımcıların programda geçirdikleri süreler çevrimiçi olarak araştırmacı tarafından incelendiğinde “forum” bölümünün katılımcıların hiç birisi tarafından kullanılmadığı görülmüştür. Bu nedenle “Forum” sayfalarının kullanılmasını özendirici yönergeler eklenmesine karar verilmiştir.

Bu değişikliklerle birlikte programın tamamı tasarlanarak uzman görüşü alınmıştır. Daha önce uzman panelinde yer alan, doktora derecesine sahip uzmanlardan görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Programda yer alan videoların toplam süresi 264 dakikadır. Bu nedenle program  bölüme ayrılarak her bir uzman bir bölümü değerlendirmiştir. Her bir uzman ilgili modülde yer alan video anlatımları, bilgi verici metinleri, forum sayfasını ve bölüm sonu sorularını değerlendirmiştir. Birinci uzman birinci modülü, ikinci uzman, ikinci ve üçüncü modülü ve üçüncü uzman dördüncü ve beşinci modülü değerlendirmiştir.

Uzman görüşüne göre yapılan düzeltmelerden sonra komisyonda program incelenmiş ve komisyon tarafından program onaylanmıştır.



EK 15: UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU-2

“MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMI” DEĞERLENDİRME FORMU

Tez çalışmam kapsamında tasarlanmış olan Mesleki Gelişim Program içeriğini inceleyerek değerli görüşlerinizi paylaşmanızı rica ederim. Tezime sunduğunuz katkılardan ötürü teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla.

Şerife GEZER DEMİRDAĞLI

PROGRAMDA YER ALMASI ÖNERİLEN BAŞLIKLARIN ve İÇERİKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ				
Kaynaştırma Uygulanan Sınıflarda Problem Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Mesleki Gelişim Programı				
1. Uzman				
BAŞLIKLAR	Bölüm	Uygun	Düzeltilmeler	
1. MODÜL: PROBLEM DAVRANIŞLARI TANIMLAMA	Video no		Saniye	Değişiklik Önerisi
1. Problem davranış nedir? Karşılaştığınız bir davranış ne zaman problem davranıştır?	1.1.a	X		
	1.1.b	X		
2. Bir problem davranış nasıl tanımlanır?	1.2.a	X		
	1.2.b	X		

3. Problem davranışların işlevleri nelerdir?	1.3.a		1.08	Burada davranışın işlevini evde görülen bir davranış üzerinden açıklamışsınız. Bu videonun amacı kaynaştırma öğretmenleri değil miydi? Buradaki örnek sınıf ortamında görülen bir davranış olmalı.
			1.58	Bu saniyede ki örnek de sınıf ortamına ilişkin bir örnek değil.
	1.3.b	X		
4. Bir problem davranışın işlevine nasıl karar veririz?	1.4.a		5.33	Kısa işlevsel analizden neden bahsettiniz ki? Öğretmen davranışın işlevini belirleme ile ilgili daha yeni bir şeyler öğreniyorken, bir de kısa işlevsel analizden bahsetmek işi daha da güç hale getirmez mi?
	1.4.b	X		
5. Problem davranışların belirlenmesinde ve izlenmesinde gözlemin yeri	1.5.a	X		
	1.5.b	X		
2. Uzman				
2. MODÜL: ETKİLİ BAŞA ÇIKMA YOLLARI				
1. Olumlu davranışları nasıl arttırırız?	2.1.a		04:43	Örnekler uzun bir süre sembol pekiştireç üzerinden gidiyor bu nedenle sembol pekiştireçlere ilişkin daha detaylı bilgi verilebilir.
	2.1.b	X		
	2.1.c	X		
	2.1.d			İlk 2 madde burada diğer video 3 den başlıyor. Bu nedenle diğer videonun başında “ilk ikisi şuydu buradan devam ediyoruz” gibi bir ekleme yapılırsa bütünlük bozulmamış olur.

	2.1.e		02.35	İmla hatası
2. Olumsuz davranışları nasıl azaltırız?	2.2		01.55.	Bu bir geçiş becerisinde düzenlemedir, bir önceki konuda geçişlerin planlanmasını anlatmışsın. Bu örnek anlatılırken önceki konuda anlatılan geçişlerin düzenlemesi ile ilgili bir uygulama olduğu söylene daha kalıcı olur. Metinler önceki öğrenmeleri daha çok destekleyici olmalı.
			02.52	Yeni davranış kazandırma.
3. Davranışlara müdahale ederken dikkat edilmesi gereken noktalar	2.3.a	X		
	2.3.b.	X		
	2.3.c			İlk 40 sn kaçmayı anlatıyor b videosuna eklenmesi daha uygun.
	2.3.d	X		
3. MODÜL: DAVRANIŞ MÜDAHALE PLANI				
1. Bir davranış müdahale planı hazırlamak	3.1.a		04.10	Davranışın işlevinde sadece ilgi işlevine sahip davranışlar tanımlanmış diğer işlevlere yönelik tanımlama örnekleri vermek daha doğru tanımlama yapmasına fırsat verecektir diye düşünüyorum. Öğrencinin amacına ulaşmasını sağlayan uygun davranışlar kazandırma çok açık bir cümle değil sadece uygun davranış desek ya da amacın niteliği daha açık belirtilse. Alternatif davranışların öğretiminde ilk sütunda Duru ile parantez var sonu yok tam silinmemiş sanırım.
	3.1.b		00:35	Davranış ortaya çıktıktan sonra nasıl müdahalede bulunulacağını belirlemede Duru'nun problem davranışlarına ilgi <u>göstermelidir</u> yazıyor. Önemli bir imla

				yanlışı. Öğretmenin vermesi gereken olası tepki örnekleri çeşitlendirilmeli. Etkili ödülün ne olduğunun anlatılmasından çok ödül örneklerine yer verilmeli. Ortaya çıkabilecek problemler için sayıda ve sürede artış ve davranışın çeşitlenmesine örnekler verilmeli duru örneği her başlık için çeşitlendirilmeli öğretmen örnek üzerinden öğrenecek.
2. Davranış müdahale planını sınıf ortamında uygulamak	3.2	x		
3. Uzman				
4. MODÜL: DAVRANIŞLARIN İZLENMESİ				
1. Problem davranışları değerlendirmede dikkat edilecek noktalar	4.1.a		1.23	“Davranışın sıklığı, süresi yani şiddeti” şeklinde bir ifade kullanılmış. Şiddet davranışın sıklığı ve süresini kapsayan bir ifade gibi algılanabilir. Sıklık, süre veya şiddetini şeklinde ifade etmek daha uygun olacaktır.
			3.07	Bir cümle ile ipucu ve pekiştireç bağımlısı olmak ne anlama gelir, eklenebilir.
	4.1.b	X		
2. Davranış Değerlendirme Formu	4.2		2.35	Süre kaydı formunun doldurulması örneğinde, toplam süreyi 12’ye bölün şeklindeki ifade daha açık ifade edilebilir. Neden 12’ye bölündüğünün açıklanması gerektiğini düşünüyorum.
3.			3.22	Formlar anlatılırken, ÖDS formunun en son yer alması kafa karıştırıcı olabilir gibi geldi. Müdahaleden önce kullanılması gerektiği için, formların uygulama sırasına göre tanıtılması daha anlaşılır olacaktır diye düşünüyorum.
4. Davranış değiştirme planı için rapor yazma	4.3		00:36	Kaynaştırma uygulaması demek yerine yönetmeliğe uygun olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları gereği demek daha uygun olacaktır diye düşünüyorum.
5. MODÜL: SINIFLARDA SIK RASTLANAN PROBLEM DAVRANIŞLARA MÜDAHALE ETME İÇİN ÖNERİLER				

1. Davranış Tanımları	5.1.a	X		“Yerinde uygun oturur” örneğinden yola çıkarak, uygun ifadesinin herkes için farklı anlamlar taşıyacağı bu nedenle uygun ile asıl beklenen davranışların neler olacağının yazılması gerektiğine yönelik bir örnek belki anlaşılabilirliği artırabilir.
	5.1.b		00:02	Ders sırasında konuşma ile dikkat süresi arasında ilişki daha anlaşılır bir şekilde ifade edilebilir.
2. Davranışı Azaltmaya ve Ortadan Kaldırmaya Yönelik Öneriler	5.2.a		00:14	Yöntem ve teknikler değişmez şeklindeki ifade belki yanlış anlaşılabilir. Yöntemlerin uygulama basamakları davranışın işlevine göre değişiklik gösterir gibi bir ifade ile anlaşılır hale getirmek mümkün olabilir.
			2:22	Gerekirse elinden tutup fiziksel olarak destekleyip etkinliği tamamlamasını sağlayın demek, ısrarcı olun demekten daha anlaşılır olabilir gibi geldi. İsrarcı olun ifadesi öğretmenler tarafından yanlış algılanabilir.
				İlgi elde etme işlevine yönelik yapılacakları sadece kural öğretimi ile sınırlandırarak örneklemek yanlış algılanabilir. Kurallar dışında öğrencinin sergilediği uygun davranışlara (ne olursa olsun) ilgi göstermenin gerektiğinin vurgulanması da açıklayıcı olacaktır.
	5.2.b		1:59	Ödül yazısı iki defa büyük harf bir defa küçük harf ile başlamış . Hepsinin aynı olması daha uygun olacaktır.
			2:06	Görselde sembol pekiştirme kullanın yazıyor ancak sözlü anlatımda bununla ilgili bir açıklama yer almıyor.
			Son	Videonun son örneği bence öğretmenler için çok anlaşılır değil diye düşünüyorum.
3. Uygun Davranışlar Kazandırmaya Yönelik Öneriler	5.3.a	X		Örneklerin uygulamaya aktarılmasının zor olduğunu düşünüyorum.
	5.3.b		1:30	Sosyal Beceri Öğretim planındaki gibi öğretilmelidir deniliyor. Öğretmenlerin bu konu hakkında bilgisi var mı?

EK-16: MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMI'NDA YER ALAN FORMLAR

EK 16-a: Davranış Belirleme Formu

Bu form bir plan çerçevesinde müdahale edeceğiniz davranışlara karar vermenize yönelik olarak hazırlanmıştır.

Bu formu, problem davranışlara müdahale etme dosyanıza ekleyebilirsiniz.

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ		
Öğrenci:		
Öğretmen:		
Sınıf/Okul:		
Tarih:		
Gözlenen Problem Davranış:		
Öğrencinin davranışını aşağıdaki değişkenlere göre değerlendiriniz.		
Ölçütler	Evet	Hayır
1. Problem davranış yerine tanımladığınız uygun davranış öğrencinizin gelişim düzeyine uygun mu?		
2. Bu davranış öğrencinize veya çevresine zarar veriyor mu?		
3. Bu davranış öğrencinizin çevresi ile etkileşim kurmasına engel oluyor mu?		
4. Bu davranış öğrencinizin veya sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmesine engel oluyor mu?		
5. Bu davranış belirli bir amaca yönelik olarak mı ortaya çıkıyor?		
6. Bu davranış öğretmenin çevre düzenlemesi ile kontrol edebileceği etkenlerden mi kaynaklanıyor?		
7. Genel sınıf rutinleri içinde davranış değiştirme teknikleri kullanıldı mı?		
8. Davranış dört haftadan uzun süredir mi devam ediyor?		
Değerlendirme: Bu seçeneklerden dört ve daha fazlasına “evet” cevabı verdiyseniz, davranış değişikliği için bir “Davranış Müdahale Planı” hazırlamalısınız.		
Öğretmen Görüşü:		

Hazırlayan: Ar. Gör. Şerife GEZER DEMİRDAĞLI

Danışman: Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

EK 16-b: GÖZLEM FORMU

2 - GÖZLEM FORMU

Bu form, tanımlamış olduğunuz problem davranışa ilişkin bilgi toplamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Formda davranış öncesi olan olaylar, davranış sonrası olan olaylar, davranışın sıklığı (kaç kez ortaya çıktığı) ve davranışın süresi (öğrencinin ne kadar süre ile davranışı devam ettirdiği) ile ilişkili bilgiler toplanması amaçlanmaktadır.

Bu formu problem davranışlarla müdahale etme raporunuza ekleyebilirsiniz.

Öğrenci:	
Öğretmen:	
Sınıf/Okul:	
Problem Davranış:	

Notlar:

- ✓ *Bir öğrenci davranışına ilişkin sağlıklı bilgi edinmek için en az üç farklı zamanda gözlem yapılması önerilir.*
- ✓ *Gözlem sürenizi 10 dakika ile sınırlı tutmanız pratik gözlem yapmanızı sağlar.*
- ✓ *Gözlem sırasında formu dolduramayabilirsiniz. Küçük bir kağıda alacağınız notlar, dersten sonra doğru bilgileri forma işlemenize yardımcı olabilir.*

EKLER:

- 1) **Öncül-Davranış-Sonuç Kaydı:** Bu form, davranışın işlevini belirlemeye yöneliktir.
- 2) **Sıklık Kaydı:** Bu form davranışın şiddetini belirlemeye yöneliktir. Davranışlardaki değişikliğin izlenmesinde önem taşır. “Kaç kez” ortaya çıktığını sayabildiğiniz davranışlarda “Sıklık Kaydı” formunu kullanabilirsiniz.
- 3) **Süre Kaydı:** Bu form davranışın şiddetini belirlemeye yöneliktir. Davranışlardaki değişikliğin izlenmesinde önem taşır. “Ne kadar süre” devam ettiğini belirleyebildiğiniz davranışlarda “Süre Kaydı” formunu kullanabilirsiniz.

ÖNCÜL-DAVRANIŞ-SONUÇ KAYDI

[illegible]

ÖNCÜL-DAVRANIŞ SO

Gözlem Sayısı	2. Gözlem		
Tarih:			
Gözlem Süresi:			
Ders:			
ÖNCÜL (Davranışın hemen öncesinde sınıfta neler oldu?)		DAVRANIŞ (Özel gereksinimli öğrencinizin sergilediği davranışlar)	

[illegible]

ÖNCÜL-DAVRANIŞ

Gözlem Sayısı	3. Gözlem
Tarih:	
Gözlem Süresi:	
Ders:	

ÖNCÜL <i>(Davranışın hemen öncesinde var olan olaylar)</i>	DAVRANIŞ <i>(Özel gereksinimli öğrencisinin)</i>
--	--

[illegible]

SIKLIK KAYDI

Davranış her gerçekleştiğinde bir (x) işareti koyarak davranışın ortaya çıkma sıklığını belirleyebilirsiniz. Bu form sayılabilir davranışlar için kullanılır. Bir eşyasını yere düşürme, arkadaşına vurma, söz alarak ilgisiz bir konu hakkında konuşma, sırasından kalkma gibi davranışların sıklığını bu form ile belirleyebilirsiniz.

Davranış:					
Gözlem tarihleri (En az üç farklı tarihte gözlem yapmanız önerilir):					
1.Gözlem Tarihi:		2.Gözlem Tarihi:		3. Gözlem Tarihi:	
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders ()					
2. Ders ()					
3. Ders ()					
4. Ders ()					
5. Ders ()					
6. Ders ()					
7. Ders ()					
Ortalama Sıklık					

SÜRE KAYDI

Davranış her gerçekleştiğinde ne kadar süre devam ettiğini yaklaşık olarak saniye veya dakika olarak yazabilirsiniz. Bu form sürekliliği olan davranışlar için kullanılır. Ayakta gezinme, kendi kendine mırıldanma, defterini bir süre boyunca karalama, pencereden dışarı bakma gibidavranışların her ortaya çıktığında ne kadar süre ile devam ettiğini bu form ile belirleyebilirsiniz. Böylece gözlem aralığında davranışın kaç kez ortaya çıktığını ve her bir davranışın ne kadar süre devam ettiğini kaydedebilirsiniz.

Davranış:											
Gözlem Zamanı	1.dav.	2.dav.	3.dav.	4.dav.	5.dav.	6.dav.	7.dav.	8.dav.	9.dav.	10.dav.	
1. Gözlem ()											
2. Gözlem ()											
3. Gözlem ()											
Ortalama											

GÖZLEM RAPORU
Öğrencinin problem davranışı nedir?
Öğrenci bu davranışı ortalama ne sıklıkta yapıyor?
Öğrencinin davranışı her defasında ortalama ne kadar sürüyor?
Bu davranışın öğrenci açısından işlevi nedir?
Öğrenci bu davranışı yapmadan hemen önce neler oluyor? (Öncüller)
Öğrenci bu davranışının sonucunda hangi durumlarla karşılaşılıyor? (Sonuçlar)

EK 16-c: İŞLEVSEL DEĞERLENDİRME FORMU

Bu form öğrencinizde gözlemlediğiniz problem davranışların işlevini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Form kısa anket sorularından oluşmaktadır. Tüm sorulara cevap verdiğinizde öğrencinizin sergilediği problem davranışın nedenine ilişkin tahminlerde bulunacak ve çözüm üretebileceksiniz.

Bu formu, problem davranışlara müdahale etme raporunuza ekleyebilirsiniz.

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Öğrenci:	
Öğretmen:	
Sınıf/Okul:	
Tarih:	
Öğrenci Davranışı:	

Problem Davranış Anketi

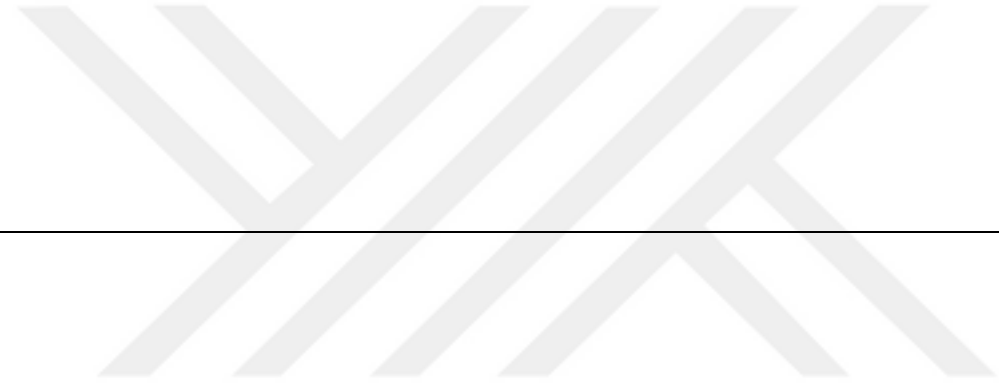
Problem davranışın en yoğun ortaya çıktığı zamanları düşünerek aşağıdaki ifadelere uygun olan seçeneği işaretleyiniz.				
A. KAÇMA/KAÇINMA İŞLEVİ	Hiçbir zaman	Arada sırada	Çoğu zaman	Her zaman
1. Problem davranış, öğrenciden bir görevi yerine getirmesi istendiğinde mi ortaya çıkıyor?	0	1	2	3
2. Problem davranış meydana geldiğinde öğrencinin işinin başına geri dönmesini ya da kurallara uymasını mı istiyorsunuz?	0	1	2	3
3. Problem davranış belirli akademik etkinlikler sırasında mı ortaya çıkıyor?	0	1	2	3
4. Problem davranış sergilendiğinde, öğrencinin çalışmaya ara vermesine izin veriyor musunuz?	0	1	2	3
5. Öğrenciden istekte bulunmayı ya da akademik etkinliği sonlandırırsanız problem davranış sona eriyor mu?	0	1	2	3
<u>Toplam Puan:</u>	7 puan ve üstüyse davranış kaçma işlevine sahip olabilir.			
B. İLGİ ELDE ETME İŞLEVİ	Hiçbir zaman	Arada sırada	Çoğu zaman	Her zaman
6. Öğrenci problem davranış sergilediğinde öğrenciyle özel olarak ilgileniyor musunuz?	0	1	2	3
7. Öğrenci problem davranış sergilediğinde öğrenciyi sözel olarak uyarıyor musunuz?	0	1	2	3
8. Problem davranış, siz diğer öğrencilerle ilgilenirken mi ortaya çıkıyor?	0	1	2	3
9. Problem davranış ortaya çıktığında akranları sözel olarak öğrenciye tepki gösteriyor mu ya da gülüyorlar mı?	0	1	2	3
10. Problem davranış belirli öğrencilerin varlığında mı ortaya çıkıyor?	0	1	2	3
11. Arkadaşları öğrenciyle etkileşimi kestiğinde davranış sona eriyor mu?	0	1	2	3
12. Arkadaşları ilgi göstermediğinde öğrenci farklı davranışlar sergiliyor mu?	0	1	2	3

<u>Toplam Puan:</u>	9 puan ve üstüyse davranış ilgi elde etme işlevine sahip olabilir.			
C. NESNE-YİYECEK VEYA ETKİNLİK ELDE ETME İŞLEVİ	Hiçbir zaman	Arada sırada	Çoğu zaman	Her zaman
13. Problem davranış ortaya çıktığında öğrenciye özel haklar tanınıyor mu? (Oyun oynama, rehberlik servisine gitme, lavaboya gitme, başka bir etkinlikte meşgul olma, akran yardımı sunma, öğretmen yardımı sunma gibi)	0	1	2	3
14. Problem davranış ortaya çıktığında uygun davranışlar için çeşitli ödüller sunuluyor mu? (Yiyecek veya yıldız gibi).	0	1	2	3
15. Problem davranış ortaya çıktığında uygun davranışlar için bir takım nesneler veriliyor mu? (Kalem, balon, sticker..).	0	1	2	3
<u>Toplam Puan:</u>	5 puan ve üstüyse davranış nesne-yiyecek veya etkinlik elde etme işlevine sahip olabilir.			
D. DUYUSAL UYARAN ELDE ETME İŞLEVİ	Hiçbir zaman	Arada sırada	Çoğu zaman	Her zaman
16. Problem davranış günün farklı saatlerinde değişken olarak ortaya çıkıyor mu?	0	1	2	3
17. Problem davranış farklı derslerde aynı şekilde ortaya çıkıyor mu?	0	1	2	3
18. Problem davranış farklı türde etkinliklerde (ödev yapma, resim yapma beden eğitimi oyunları gibi) ortaya çıkıyor mu?	0	1	2	3
19. Problem davranış ortaya çıktığında öğrencinin yanında farklı öğrenciler oluyor mu?	0	1	2	3
20. Problem davranış ortaya çıktığında öğrencinin yanında farklı öğretmenler oluyor mu?	0	1	2	3
<u>Toplam Puan:</u>	7 puan ve üstüyse davranış duyuşsal uyaran elde etme işlevine sahip olabilir.			
E. DAVRANIŞA ZEMİN HAZIRLAYAN OLAYLAR	Hiçbir zaman	Arada sırada	Çoğu zaman	Her zaman
21. Problem davranış sınıf dışında oluşan bir sorunun (örneğin servis beklerken) sonucunda mı ortaya çıkıyor?	0	1	2	3
22. Problem davranış günün ilk saatinde meydana gelen bir olaya bağılı olarak gün boyu sürüyor mu?	0	1	2	3
23. Problem davranış planlanmamış bir durum ortaya çıktığında ya da ders programı değişikliğinde mi ortaya çıkıyor?	0	1	2	3
<u>Toplam Puan:</u>	5 puan ve üstüyse davranış sınıf dışında gerçekleşen olaylardan kaynaklanıyor olabilir.			

“Problem Davranış Anketi” temel alınarak hazırlanmıştır (Erbaş, Kırcaalı-İftar ve Tekin –İftar, 2004. İşlevsel Değerlendirme, s. 21.Ankara, Kök)

Görüş ve yorumlarınız:
Öğrencinin problem davranışının işlevi nedir?
Öğrenci neden bu davranışları yapıyor?
Aynı işleve sahip olan uygun davranışlar nelerdir?

Yorumlarınız:



EK 16-d: DAVRANIŞ MÜDAHALE PLANI

Bu form, bir “Davranış Müdahale Planı” hazırlamanıza yönelik olarak hazırlanmıştır. Form, aynı zamanda davranışlara müdahalede izleyeceğiniz yolların şemasını içermektedir.

Bu formu, problem davranışlara müdahale etme raporunuza ekleyebilirsiniz.

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Öğrencinin Adı Soyadı:	Yaşı:
Cinsiyeti:	Sınıfı:
Öğretmen:	Yetersizlik Türü:
Kullandığı İlaçlar:	Aldığı Ek Destekler:
BİREYSEL DAVRANIŞ DEĞİŞTİRME PLANI	
<u>Gerekçe (Öğrencinin bu problem davranışına ilişkin çalışma yapmaya neden gerek duyduunuz?)</u>	
	
<u>Genel Sınıf Ortamı (Sınıfın fiziki özellikleri, öğrenci sayısı, sınıf öğretmeni veya öğretmenlerine ilişkin bilgi, öğrencinin ne kadar süredir bu sınıfta olduğuna ilişkin bilgiler):</u>	
<u>Davranışın Tanımı (Öğrencinin problem davranışını somut ifadelerle olabildiğince ayrıntılı tanımlayınız):</u>	

Davranışın İşlevi (İşlevsel Değerlendirme ve Gözlem Formu ile elde ettiğiniz bilgileri özetleyiniz):

Davranışın işlevini belirtmek için aşağıdaki tablodan yararlanabilirsiniz.

Davranıştan önce gerçekleşen olaylar	Özel Gereksinimli Öğrencinin Problem Davranışı	Davranıştan sonra gerçekleşen olaylar	Davranışın İşlevi

Çevresel düzenleme (Davranışın işlevini göz önünde bulundurarak sınıfta yapabileceğiniz düzenlemeleri yazınız):

Problem Davranış Yerine Konulabilecek Alternatif Davranışlar		
Davranıştan önce gerçekleşen olaylarda değişiklikler yapma	Öğrenciye problem davranışı ile aynı işleve sahip uygun davranışlar öğretmen (Öğretilecek uygun davranış)	Davranıştan sonra gerçekleşen olaylarda değişiklik yapma

Alternatif Davranışlar (Davranışla aynı işleve sahip olabilecek davranışları listeleyiniz):

-
-
-
-
-
-

Davranışın Ortaya Çıkmasını Önleyebilecek Müdahaleler:

Davranış Ortaya Çıktıktan Sonra Yapılacak Müdahaleler:

Ödüllerin Belirlenmesi (Öğrencinin olumlu davranışlarda bulunmasını sağlayacak, aynı zamanda sınıf ortamında kolaylıkla verilebilecek ödülleri listeleyin):

Acil Durumlar İçin Hazırlıklı Olma (Davranışlara müdahale etmeye başladığınızda olası kriz durumlarında nasıl bir çözüm yolu izleyeceksiniz?):

Uygulama Planı (Davranış Müdahale Planı'nı hangi gün ve saatlerde, hangi derslerde uygulayacaksınız? Ne zaman değerlendirme için gözlem yapacaksınız?)

Davranış Müdahale Planı'nı uygulama ve değerlendirmeye ilişkin çizelge için aşağıdaki tablodan yararlanabilirsiniz.

Günler	1.ders	2. ders	3. ders	4. ders	5. ders	6. ders
Ptesi						
Salı						
Çarşamba						
Perşembe						
Cuma						

EK 16-e: DAVRANIŞ DEĞERLENDİRME FORMU

Bu form öğrencinizde gözlemlediğiniz problem davranıştaki değişiklikleri izlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Form tanımladığınız problem davranışlardaki değişiklikleri sıklık ve süre kaydı olarak değerlendirmenize olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.

Bu formu, problem davranışlara müdahale etme dosyanıza ekleyebilirsiniz.

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ							
Öğrencinin adı-soyadı:				Yaşı:			
Cinsiyeti:				Sınıfı:			
Öğretmeni:							
Davranışın Tanımı:							
Davranışın İşlevi:							
Müdahale Etme Yolu:							
İZLEME							
<i>Eklerde yer alan “Gözlem Formları”nı kullanarak elde ettiğiniz değerlerin ortalamasını yazınız.</i>							
Sıklık Kaydı (Sayılabilir Davranışlar) Gözlem sırasında davranış ortalama kaç kez ortaya çıktı?				Süre Kaydı (Sürekliliği olan davranışlar) Gözlem sırasında davranış ortaya çıktığında ortalama ne kadar süre devam etti?			
İlk Gözlem	1. hafta	2.hafta	3.hafta	İlk Gözlem	1.hafta	2. hafta	3. hafta
Görüşleriniz:							
Davranış Müdahale Planını Değerlendirme							
					Uygun	Uygun Değil	
Davranış doğru tanımlandı							
Davranışın işlevi doğru belirlendi							
Alternatif davranışlar doğru belirlendi							
Davranışa yol açan durumlar (öncüller) doğru belirlendi.							
Davranış sonrası durumlar (sonuçlar) doğru belirlendi							
Pekiştireçler doğru belirlendi							
Müdahale için seçilen yollar doğru belirlendi							
Müdahale planı öğrenci gereksinimlerine uygun olarak yapıldı							
Müdahale planı hedeflendiği şekilde uygulandı							
Müdahale planı öğrencinin problem davranışını değiştirmede etkili oldu							
<u>Müdahale planı etkili olmadıysa;</u>							
Davranış müdahale planı öğrenci gereksinimlerine uygun değildi →					Planlamayı yeniden yap.		
Davranış müdahale planı hedeflendiği gibi uygulanamadı →					Düzenleme yap, planı yeniden uygula		

EK: GÖZLEM FORMU

İLK GÖZLEM (Başlangıçta Davranışın Durumu):

(Seçtiğiniz davranışa uygun olarak “Sıklık Kaydı” veya “Süre Kaydı” alanlarından birini kullanabilirsiniz.)

SIKLIK KAYDI

Problem Davranış:					
Gözlem tarihleri (En az üç farklı zamanda gözlem yapmanız önerilir):					
1.Gözlem Tarihi:		2.Gözlem Tarihi:		3. Gözlem Tarihi:	
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders ()					
2. Ders ()					
3. Ders ()					
4. Ders ()					
5. Ders ()					
6. Ders ()					
7. Ders ()					
Ortalama Sıklık					

SÜRE KAYDI

Davranış:										
Gözlem Zamanı	1.dav.	2.dav.	3.dav.	4.dav.	5.dav.	6.dav.	7.dav.	8.dav.	9.dav.	10.dav.
1. Gözlem ()										
2. Gözlem ()										
3. Gözlem ()										
Ortalama										

1.Hafta (Davranış Müdahale Planını bir hafta uyguladıktan sonra öğrenci davranışındaki değişiklikler)

SIKLIK KAYDI

Davranış:					
Gözlem tarihleri (En az üç farklı zamanda gözlem yapmanız önerilir):					
1.Gözlem Tarihi:		2.Gözlem Tarihi:		3. Gözlem Tarihi:	
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders ()					
2. Ders ()					
3. Ders ()					
4. Ders ()					
5. Ders ()					
6. Ders ()					
7. Ders ()					
Ortalama Sıklık					

SÜRE KAYDI

Davranış:											
Gözlem Zamanı	1.dav.	2.dav.	3.dav.	4.dav.	5.dav.	6.dav.	7.dav.	8.dav.	9.dav.	10.dav.	
1. Gözlem ()											
2. Gözlem ()											
3. Gözlem ()											
Ortalama											

2.Hafta (Davranış Müdahale Planını iki hafta uyguladıktan sonra öğrenci davranışındaki değişiklikler)

SIKLIK KAYDI

Davranış:					
Gözlem tarihleri (En az üç farklı zamanda gözlem yapmanız önerilir):					
1.Gözlem Tarihi:		2.Gözlem Tarihi:		3. Gözlem Tarihi:	
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders (					
2. Ders (					
3. Ders (					
4. Ders (					
5. Ders (					
6. Ders (					
7. Ders (					
Ortalama Sıklık					

SÜRE KAYDI

Davranış:										
Gözlem Zamanı	1.dav.	2.dav.	3.dav.	4.dav.	5.dav.	6.dav.	7.dav.	8.dav.	9.dav.	10.dav.
1. Gözlem (										
2. Gözlem (										
3. Gözlem (										
Ortalama										

3.Hafta (Davranış Müdahale Planını bir hafta uyguladıktan sonra izleyen üçüncü hafta öğrenci davranışındaki değişiklikler)

SIKLIK KAYDI

Davranış:					
Gözlem tarihleri (En az üç farklı zamanda gözlem yapmanız önerilir):					
1.Gözlem Tarihi:		2.Gözlem Tarihi:		3. Gözlem Tarihi:	
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders (					
2. Ders (					
3. Ders (					
4. Ders (					
5. Ders (					
6. Ders (					
7. Ders (					
Ortalama Sıklık:					

SÜRE KAYDI

Davranış:											
Gözlem Zamanı	1.dav.	2.dav.	3.dav.	4.dav.	5.dav.	6.dav.	7.dav.	8.dav.	9.dav.	10.dav.	
1. Gözlem (											
2. Gözlem (											
3. Gözlem (											
Ortalama:											

EK 16-f: GÖZLEM FORMU

6- DAVRANIŞ MÜDAHALE SONUÇ RAPORU

Bu form, bir “Davranış Müdahale Planı” hazırlamanıza yönelik olarak hazırlanmıştır. Form, aynı zamanda davranışa müdahale etmede izleyeceğiniz yolların şemasını içermektedir.

Bu formu, problem davranışlara müdahale etme dosyanıza ekleyebilirsiniz.

Öğrenci:
Öğretmen:
Gözlenen Problem Davranışlar:
Problem Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşü:
Davranışa İlişkin Yapılan Çalışmalar: <i>(Davranışın belirlenmesi – tanımlanması - işlevinin belirlenmesi-müdahale yöntemi seçilmesi-planlaması ve uygulanması-davranışların değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar)</i>
İzleme:
Sonuç:
Görüş ve Öneriler:

EK 17: MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMI İÇİN HAZIRLANAN ÖRNEK FORMLAR

Ek 17-a: Davranış Belirleme Formu

Bu form bir plan çerçevesinde müdahale edeceğiniz davranışlara karar vermenize yönelik olarak hazırlanmıştır.

Bu formu, problem davranışlara müdahale etme dosyanıza ekleyebilirsiniz.

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Öğrenci: Duru ÖZTÜRK	
Öğretmen: Feride ÇALI	
Sınıf/Okul: Atatürk İlkokulu, 3-A Sınıfı	
Tarih: 12 Kasım 2019	
Gözlenen Problem Davranış: Ders etkinlikleri devam ederken <i>sık sık yüksek sesle</i> bağırma (Konuşma sesinden farklı olarak, sınıftaki herkesin duyabileceği şekilde bağlam dışı yüksek sesle konuşma)	
Öğrencinin davranışını aşağıdaki değişkenlere göre değerlendiriniz.	
Ölçütler	Evet/ Hayır
9. Problem davranış yerine tanımladığınız uygun davranış öğrencinizin gelişim düzeyine uygun mu?	E
10. Bu davranış öğrencinize veya çevresine zarar veriyor mu?	H
11. Bu davranış öğrencinizin çevresi ile etkileşim kurmasına engel oluyor mu?	E
12. Bu davranış öğrencinizin veya sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmesine engel oluyor mu?	E
13. Bu davranış belirli bir amaca yönelik olarak mı ortaya çıkıyor?	Bilmiyorum
14. Bu davranış öğretmenin çevre düzenlemesi ile kontrol edebileceği etkenlerden mi kaynaklanıyor?	E
15. Genel sınıf rutinleri içinde davranış değiştirme teknikleri kullanıldı mı?	E
16. Davranış dört haftadan uzun süredir mi devam ediyor?	E
Değerlendirme: Bu seçeneklerden dört ve daha fazlasına “evet” cevabı verdiyseniz, davranış değişikliği için bir “Davranış Müdahale Planı” hazırlamalısınız.	
Öğretmen Görüşü: “Bağırma” davranışı için davranış müdahale planı hazırlanmasına karar verildi. Bunun için bir hafta boyunca üç farklı derste 10’ar dakikalık gözlem planlandı. Gözlem yapıldıktan sonra davranışın işlevi belirlenecek ve müdahale yöntemleri seçilecektir.	

EK 17-b: GÖZLEM FORMU

Bu form, tanımlanmış olduğunuz problem davranışa ilişkin bilgi toplamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Formda davranış öncesi olan olaylar, davranış sonrası olan olaylar, davranışın sıklığı (kaç kez ortaya çıktığı) ve davranışın süresi (öğrencinin ne kadar süre ile davranışı devam ettirdiği) ile ilişkili bilgiler toplanması amaçlanmaktadır.

Bu formu problem davranışlarla müdahale etme raporunuza ekleyebilirsiniz.

Öğrenci:	Duru ÖTÜRK
Öğretmen:	Feride ÇALI
Sınıf/Okul:	Atatürk İlkokulu, 3-A Sınıfı
Öğrenci Davranışı:	Bağırma (Konuşma sesinden farklı olarak, sınıftaki herkesin duyabileceği şekilde bağlam dışı yüksek sesle konuşma)

Notlar:

- ✓ *Bir öğrenci davranışına ilişkin sağlıklı bilgi edinmek için en az üç farklı zamanda gözlem yapılması önerilir.*
- ✓ *Gözlem sürenizi 10 dakika ile sınırlı tutmanız pratik gözlem yapmanızı sağlar.*
- ✓ *Gözlem sırasında formu dolduramayabilirsiniz. Küçük bir kağıda alacağınız notlar, dersten sonra doğru bilgileri forma işlemenize yardımcı olabilir.*
- ✓ *Gözlem için zaman ayıramazsanız, problem davranışın ortaya çıktığı durumlarda gerçekleşen olayları düşünerek formu doldurabilirsiniz.*

EKLER:

- 4) **Öncül-Davranış-Sonuç Kaydı:** Bu form, davranışın işlevini belirlemeye yöneliktir.
- 5) **Sıklık Kaydı:** Bu form davranışın şiddetini belirlemeye yöneliktir. Davranışlardaki değişikliğin izlenmesinde önem taşır. “Kaç kez” ortaya çıktığını sayabildiğiniz davranışlarda “Sıklık Kaydı” formunu kullanabilirsiniz.
- 6) **Süre Kaydı:** Bu form davranışın şiddetini belirlemeye yöneliktir. Davranışlardaki değişikliğin izlenmesinde önem taşır. “Ne kadar süre” devam ettiğini belirleyebildiğiniz davranışlarda “Süre Kaydı” formunu kullanabilirsiniz.

ÖNCÜL-DAVRANIŞ-SONUÇ KAYDI

Gözlem Sayısı	1. Gözlem		
Tarih:	20 Kasım Salı		
Gözlem Süresi:	10 dakika		
Ders:	Hayat Bilgisi		
ÖNCÜL (Davranışın hemen öncesinde sınıfta neler oldu? Davranışa neden olan durumlar nelerdi?)	DAVRANIŞ (Gözlem yapılan öğrenci davranışları)	SONUÇ (Öğrenci bu davranışı yaptıktan sonra sınıfta neler oldu?)	
Öğrenciler, çantalarından kitaplarını çıkartıyorlardı.	Duru, sırasında otururken “aaaaa” sesini çıkararak çığlık atmaya başladı.	Öğretmen Duru’yu uyardı: “Duru bağırma!”	
Sıra arkadaşı Duru’nun kolunu tuttu, “Bağırma” dedi.	Duru, farklı sesler çıkararak bağırmaya devam etti.	Öğretmen Duru’nun yanına gitti.	
Öğretmen Duru’nun yanına giderek “Sorun nedir?” dedi.	Duru, sessizce öğretmenine baktı, gülümsedi.	Öğretmen Duru’ya “Aferin! Hadi kitabını çıkart” dedi.	
Öğretmen diğer çocukların kitaplarını kontrol etti.	Duru gülümsedi, kitabını çıkarttı.	Öğretmen derse devam etti.	
Öğretmen sınıfın geneline bir soru sordu. Bazı öğrenciler parmak kaldırdı.	Duru ayağa kalktı, öğretmenin sorduğu soruyu yüksek sesle tekrarladı.	Öğretmen “Duru, yerine otur!” dedi.	
Bazı öğrenciler güldü, bazı öğrenciler “Duru otur” dediler. Sıra arkadaşı, kolundan tutarak oturması için aşağı çekti.	Duru ayakta kalmaya devam etti. Öğretmenine baktı.	Öğretmen Duru’nun yanına geldi.	
Öğretmen “Sorunun cevabını biliyor musun?” dedi.	Duru “Evet” dedi. Konu ile ilgili bir şeyler söyledi.	Öğretmen “Tamam, şimdi oturabilirsin” dedi.	
Öğretmen test dağıttı ve öğrencilere çözmeleri için 10 dakika süre verdi.	Duru yüksek sesle sorulardan birisini okumaya başladı.	Yakınındaki arkadaşları “Offf, Duru,sussana” benzeri sözler söylediler.	
Sıra arkadaşı eliyle Duru’nun ağzını kapattı.	Duru sıra arkadaşı ile kısık sesle konuşmaya başladı.	Öğretmen “Sessiz olun” dedi.	
Sıra arkadaşı işaret parmağı ile “sus” işareti yaptı.	Duru sessizce öğretmenin verdiği test kağıdını önüne aldı.	Öğretmen diğer çocuklara baktı.	

ÖNCÜL-DAVRANIŞ SONUÇ KAYDI

Gözlem Sayısı	2. Gözlem	
Tarih:	21 Kasım Çarşamba	
Gözlem Süresi:	10 Dakika	
Ders:	Matematik	
ÖNCÜL (Davranışın hemen öncesinde sınıfta neler oldu? Davranışa neden olan durumlar nelerdi?)	DAVRANIŞ (Gözlem yapılan öğrenci davranışları)	SONUÇ (Öğrenci bu davranışı yaptıktan sonra sınıfta neler oldu?)
Öğretmen tahtaya toplama problemleri yazdı.	Duru çantasında defterini aradı.	Diğer çocuklar defterlerini çıkardılar.
Sınıfta bir uğultu oluştu.	Duru defterini bulmaya çalıştı.	Öğretmen “Sessiz olun” dedi.
Öğrenciler defterlerine problemi yazmaya başladılar. Sınıfta uğultu devam etti.	Duru “aaaa” sesi çıkararak çığlık attı.	Öğretmen tahtaya yazı yazmayı bıraktı, Duru’nun yanına geldi.
Öğretmen Duru’nun defterini sordu.	Duru “Yok öğretmenim” dedi.	Öğretmen, sınıftaki dolapta duran defterlerden birini Duru’ya verdi.
Öğretmen “Hadi şimdi yaz” dedi.	Duru defterini açtı, sıra arkadaşının defterine baktı.	Sıra arkadaşı defterini önüne çekti, kolunu üstüne koydu.
Sıra arkadaşı Duru’dan uzaklaştı.	Duru “Yaaaa” sesi çıkararak bağırmaya başladı.	Öğretmen “Çocuklar!” dedi.
Bazı çocuklar güldüler. Sınıfta uğultu devam etti.	Duru anlamsız kelimelerle bağırmaya devam etti.	Öğretmen tüm sınıfa döndü “Herkes sessiz olsun” dedi.
Diğer öğrenciler sessiz kaldılar.	Duru yüksek sesle “offf” dedi.	Öğretmen “En hızlı bitirene teneffüste top vereceğim” dedi.
Sınıftaki öğrenciler bir öncekinden daha kısık bir uğultuya yazmaya devam ettiler.	Duru yüksek sesle “sabah erken kalkarız....” gibi bağlam dışı sözcükler söylemeye başladı.	Öğretmen problemleri yazmayı bitirince Duru’nun yanına geldi.
Öğretmen Duru’ya yardım etti.	Duru gülümsedi, sessizce defterine yazdı.	Öğretmen “Aferin” dedi.

ÖNCÜL-DAVRANIŞ SONUÇ KAYDI

Gözlem Sayısı	3. Gözlem	
Tarih:	21 Kasım Çarşamba	
Gözlem Süresi:	10 dakika	
Ders:	Görsel Sanatlar	
ÖNCÜL (Davranışın hemen öncesinde sınıfta neler oldu? Davranışa neden olan durumlar nelerdi?)	DAVRANIŞ (Gözlem yapılan öğrenci davranışları)	SONUÇ (Öğrenci bu davranışı yaptıktan sonra sınıfta neler oldu?)
Öğrenciler resim yapmaktaydı.	Duru arkasında oturan arkadaşının boyasını izinsiz aldı.	Arkadaşı tepki vermeden resim yapmaya devam etti.
-----	Duru arkasında oturan kişinin koluna dokundu.	Arkadaşı “Uff, önüne dön” dedi.
Arkadaşı resim yapmaya devam etti.	Duru, siyah boya ile arkadaşının defterini karaladı.	Arkadaşı resim araç gereçlerini alarak boş bir sıraya geçti.
Öğrenciler resim yapmaya devam ettiler.	Duru, çevresindeki arkadaşlarına baktı.	Öğretmen, öğrencilerin resimlerine bakmaya başladı.
Bazı öğrenciler öğretmene soru sordular.	Duru sıra arkadaşının resmine baktı.	Sıra arkadaşı resmini kaldırıp öğretmene gösterdi.
Öğretmen Duru’nun boş kağıdını gördü.	Duru öğretmene baktı.	Öğretmen Duru’yla göz kontağı kurdu ve jest mimik kullandı.
Öğretmen Duru’nun iki sıra önündeki öğrencilerin resmine bakmaya başladı.	Duru yüksek sesle “Sılaaaa” dedi.	Öğretmen arkasına dönerek Duru’ya baktı.
Öğretmen, Duru ile göz kontağı kurdu.	Duru sırasında otururken ayaklarını sallamaya başladı.	Öğretmen diğer çocukların resmine bakmaya başladı.
Öğrenciler resim yapmaya devam ettiler.	Duru yüksek sesle “Sılaaa” dedi.	Öğretmen Duru’nun yanına geldi.
Öğretmen Duru’ya resim yapması için yardım etti.	Duru resim yapmaya başladı.	

SIKLIK KAYDI

Davranış her gerçekleştiğinde bir (x) işareti koyarak davranışın ortaya çıkma sıklığını belirleyebilirsiniz. Bu form sayılabilir davranışlar için kullanılır. Bir eşyasını yere düşürme, arkadaşına vurma, söz alarak ilgisiz bir konu hakkında konuşma, sırasından kalkma gibi davranışların sıklığını bu form ile belirleyebilirsiniz.

Davranış: Bağırma					
Gözlem tarihleri (En az üç farklı tarihte gözlem yapmanız önerilir):					
1.Gözlem: 20 Kasım Salı (40 dk)		2.Gözlem: 21 Kasım Çarşamba (40 dk)		3. Gözlem: 21 Kasım Çarşamba (40 dk)	
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders (Hayat Bilgisi)		x x x x x x			
2. Ders (.....)					
3. Ders (Matematik)			x x x x x x x x		
4. Ders (.....)					
5. Ders (.....)					
6. Ders (Gör. San.)			x x x x x		
7. Ders (.....)					
Ortalama sıklık:	6+8+5 = 19, 19/3 = 6 (yaklaşık değer)				

SÜRE KAYDI

Davranış her gerçekleştiğinde ne kadar süre devam ettiğini yaklaşık olarak saniye veya dakika olarak yazabilirsiniz. Bu form sürekliliği olan davranışlar için kullanılır. Ayakta gezinme, kendi kendine mırıldanma, defterini bir süre boyunca karalama, pencereden dışarı bakma gibidavranışların her ortaya çıktığında ne kadar süre ile devam ettiğini bu form ile belirleyebilirsiniz. Böylece gözlem aralığında davranışın kaç kez ortaya çıktığını ve her bir davranışın ne kadar süre devam ettiğini kaydedebilirsiniz.

Davranış:										
Gözlem Zamanı	1.davranış	2.davranış	3.davranış	4.davranış	5.davranış	6.davranış	7.davranış	8.davranış	9.davranış	10.davranış
1. Gözlem (Hayat Bil.)	3 dk	2 dk	4 dk	2 dk	3 dk	5 dk				
2. Gözlem (Matematik)	5 dk	3 dk	1 dk	3 dk	2 dk	4 dk	3 dk	5 dk		
3. Gözlem (Gör.San.)	3 dk	3 dk	2 dk	1 dk	4 dk					

GÖZLEM RAPORU

Öğrencinin problem davranışı nedir?

Bağırma: Konuşma sesinden farklı olarak, sınıftaki herkesin duyabileceği şekilde bağlam dışı yüksek sesle konuşma.

Öğrenci bu davranışı ortalama ne sıklıkta yapıyor?

Bir ders süresince ortalama 6 kez

Öğrencinin davranışı her defasında ortalama ne kadar sürüyor?

Ortalama 3 dakika

Bu davranışın öğrenci açısından işlevi nedir?

Davranış, öğretmenin tüm sınıfa görev verdiği ve öğrencilerin bireysel çalıştığı zamanlarda ortaya çıkmakta ve öğretmenin Duru ile bire bir ilgilenmesi ile sonuçlanmaktadır. Bu nedenle davranışın işlevinin “ilgi etme” olduğu düşünülebilir.

Öğrencinin bu davranışı yapmasına neden olan durumlar nelerdir? (Öncüller)

Etkinlikler arası geçişler, sınıftaki öğrencilerin toplu katılım gösterdiği etkinlikler ve bağımsız çalışma zamanlarında davranış daha çok ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci bu davranışı ile ne elde ediyor? (Sonuçlar)

Öğretmen ve akran ilgisi

Bu davranışı değiştirmek için neler yapılabilir?

Etkinlik geçişleri planlanabilir, toplu etkinliklerinde bireysel söz hakkı verilebilir, bağımsız çalışma zamanlarında öğretmen öğrenci ile bire bir ilgilenebilir veya bir arkadaşı Duru'ya yardım etmesi ve etkinliğe katılımını sağlaması için görevlendirebilir. Bir ders etkinliğinden sıkıldığında veya ilgi istediğinde, bağırma yerine “söz alarak konuşma” veya bir başka nesne aracılığıyla –kırmızı kart gibi- kendini ifade etmesi öğretilir.

Ortalama: 3+2+4+2+3+5+5+3+1+3+2+4+3+5+3+3+2+1+4=57; Davranış 19 kez ortaya çıktığı için; 57/19= 3 dk. (yaklaşık değer)

Ek 17-c: İŞLEVSEL DEĞERLENDİRME FORMU

Bu form öğrencinizde gözlemlediğiniz problem davranışların işlevini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Form kısa anket sorularından oluşmaktadır. Tüm sorulara cevap verdiğinizde öğrencinizin sergilediği problem davranışın nedenine ilişkin tahminlerde bulunacak ve çözüm üretebileceksiniz. Bu formu, problem davranışlara müdahale etme raporunuza ekleyebilirsiniz.

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Öğrenci:	Duru ÖZTÜRK
Öğretmen:	Feride ÇALI
Sınıf/Okul:	Atatürk İlkokulu, 3-A Sınıfı
Tarih:	15 Kasım Perşembe
Öğrenci Davranışı:	Ders etkinlikleri devam ederken ortalama 6 kez, 2 dk boyunca bağırma (Konuşma sesinden farklı olarak, sınıftaki herkesin duyabileceği şekilde bağlam dışı yüksek sesle konuşma)

Problem Davranış Anketi

Problem davranışın en yoğun ortaya çıktığı zamanları düşünerek aşağıdaki ifadelere uygun olan seçeneği işaretleyiniz.				
F. KAÇMA/KAÇINMA İŞLEVİ	Hiçbir zaman	Arada sırada	Çoğu zaman	Her zaman
24. Problem davranış, öğrenciden bir görevi yerine getirmesi istendiğinde mi ortaya çıkıyor?	0	1	2	3
25. Problem davranış meydana geldiğinde öğrencinin işinin başına geri dönmesini ya da kurallara uymasını mı istiyorsunuz?	0	1	2	3
26. Problem davranış belirli akademik etkinlikler sırasında mı ortaya çıkıyor?	0	1	2	3
27. Problem davranış sergilendiğinde, öğrencinin çalışmaya ara vermesine izin veriyor musunuz?	0	1	2	3
28. Öğrenciden istekte bulunmayı ya da akademik etkinliği sonlandırırsanız problem davranış sona eriyor mu?	0	1	2	3
Toplam Puan: ...2 ...	7 puan ve üstüyse davranış kaçma işlevine sahip olabilir.			
G. İLGİ ELDE ETME İŞLEVİ	Hiçbir zaman	Arada sırada	Çoğu zaman	Her zaman
29. Öğrenci problem davranış sergilediğinde öğrenciyle özel olarak ilgileniyor musunuz?	0	1	2	3
30. Öğrenci problem davranış sergilediğinde öğrenciyi sözel olarak uyarıyor musunuz?	0	1	2	3
31. Problem davranış, siz diğer öğrencilerle ilgilenirken mi ortaya çıkıyor?	0	1	2	3
32. Problem davranış ortaya çıktığında akranları sözel olarak öğrenciye tepki gösteriyor mu ya da gülüyorlar mı?	0	1	2	3
33. Problem davranış belirli öğrencilerin varlığında mı ortaya çıkıyor?	0	1	2	3
34. Arkadaşları öğrenciyle etkileşimi kestiğinde davranış sona eriyor mu?	0	1	2	3

35. Arkadaşları ilgi göstermediğinde öğrenci farklı davranışlar sergiliyor mu?	0	1	2	3
Toplam Puan: ...12...	9 puan ve üstüyse davranış ilgi elde etme işlevine sahip olabilir.			
H. NESNE-YİYECEK VEYA ETKİNLİK ELDE ETME İŞLEVİ	Hiçbir zaman	Arada sırada	Çoğu zaman	Her zaman
36. Problem davranış ortaya çıktığında öğrenciye özel haklar tanınıyor mu? (Oyun oynama, rehberlik servisine gitme, lavaboya gitme, başka bir etkinlikte meşgul olma, akran yardımı sunma, öğretmen yardımı sunma gibi)	0	1	2	3
37. Problem davranış ortaya çıktığında uygun davranışlar için çeşitli ödüller sunuluyor mu? (Yiyecek veya yıldız gibi).	0	1	2	3
38. Problem davranış ortaya çıktığında uygun davranışlar için bir takım nesneler veriliyor mu? (Kalem, balon, sticker gibi).	0	1	2	3
Toplam Puan: ...0...	5 puan ve üstüyse davranış nesne-yiyecek veya etkinlik elde etme işlevine sahip olabilir.			
İ. DUYUSAL UYARAN ELDE ETME İŞLEVİ	Hiçbir zaman	Arada sırada	Çoğu zaman	Her zaman
39. Problem davranış günün farklı saatlerinde değişken olarak ortaya çıkıyor mu?	0	1	2	3
40. Problem davranış farklı derslerde aynı şekilde ortaya çıkıyor mu?	0	1	2	3
41. Problem davranış farklı türde etkinliklerde (ödev yapma, resim yapma beden eğitimi oyunları gibi) ortaya çıkıyor mu?	0	1	2	3
42. Problem davranış ortaya çıktığında öğrencinin yanında farklı öğrenciler oluyor mu?	0	1	2	3
43. Problem davranış ortaya çıktığında öğrencinin yanında farklı öğretmenler oluyor mu?	0	1	2	3
Toplam Puan: ...6...	7 puan ve üstüyse davranış duyuşsal uyaran elde etme işlevine sahip olabilir.			
J. DAVRANIŞA ZEMİN HAZIRLAYAN OLAYLAR	Hiçbir zaman	Arada sırada	Çoğu zaman	Her zaman
44. Problem davranış sınıf dışında oluşan bir sorunun (örneğin servis beklerken) sonucunda mı ortaya çıkıyor?	0	1	2	3
45. Problem davranış günün ilk saatinde meydana gelen bir olaya bağılı olarak gün boyu sürüyor mu?	0	1	2	3
46. Problem davranış planlanmamış bir durum ortaya çıktığında ya da ders programı değişikliğinde mi ortaya çıkıyor?	0	1	2	3
Toplam Puan: ...0...	5 puan ve üstüyse davranış sınıf dışında gerçekleşen olaylardan kaynaklanıyor olabilir.			

“Problem Davranış Anketi” temel alınarak hazırlanmıştır (Erbaş, Kırcaalı-İftar ve Tekin – İftar, 2004. İşlevsel Değerlendirme, s. 21. Ankara, Kök)

Görüş ve yorumlarınız:
Öğrencinin problem davranışının işlevi nedir?
İlgi elde etme
Öğrenci neden bu davranışları yapıyor?
Duru etkinliklerden çok çabuk sıkılmaktadır. Bu nedenle başka şeylerle ilgi çekmeye çalışıyor.
Aynı işleve sahip olan uygun davranışlar nelerdir?
Bağımsız ders etkinliklerini takip etme, parmak kaldırarak söz alma ve konuşma, sıkıldığını veya ilgi istediğini kırmızı kart gibi başka yollarla ifade etme, bir etkinlikten sıkıldığında kendini oyalayacak kısa süreli etkinlikleri kullanma (boş bir deftere resim çizme gibi, sınıfı rahatsız etmeyecek bir nesne ile ilgilenme) gibi davranışlar öğrencinin öğretmen ilgisini çekmek için bağırmanın yerine öğretilabilir.
Yorumlarınız:
Yapılan gözlem ve işlevsel değerlendirmeye göre Duru'nun sıkıldığı zaman ilgi elde etmek için bağırduğu sonucuna varılmıştır. Bu davranış sınıf içi düzenlemelerle kontrol edilebilir bir davranıştır. Bu nedenle Davranış Müdahale Planı kapsamında ele alınabilir ve çözülebilir.

EK 17-d: DAVRANIŞ MÜDAHALE PLANI

Bu form, problem davranışlarını değiştirmek istediğiniz özel gereksinimli öğrencinize özel olarak bir “Davranış Müdahale Planı” hazırlamanıza yönelik olarak hazırlanmıştır. Form, aynı zamanda davranış değiştirme için izleyeceğiniz yolların şemasını içermektedir.

Bu formu, problem davranışlara müdahale etme raporunuza ekleyebilirsiniz.

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Öğrencinin Adı Soyadı: Duru ÖZTÜRK	Yaşı: 9
Cinsiyeti: Kız	Sınıfı: 3/A
Öğretmen: Feride ÇALI	Yetersizlik Türü: Hafif derece zihin yetersizliği
Kullandığı İlaçlar: Yok	Aldığı Ek Destekler: 2 saat destek eğitim odası

BİREYSEL DAVRANIŞ DEĞİŞTİRME PLANI
<u>Gerekçe (Neden bir plan hazırlama gereği duydunuz?)</u> Duru çok hareketli bir öğrenci. Davranış ve öğrenme sorunları var. Sırasında sürekli elleri ve ayaklarıyla hareket halinde. Bu davranışları hem kendi öğrenmesini hem de sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkiliyor. Zaman zaman yüksek sesle bağırıyor. Bir ders süresince en az beş kez sessiz olması için uyarıda bulunuyorum. Diğer öğrenciler Duru’nun bağırmasından olumsuz etkileniyor. Ayrıca Duru bağırdığı zaman ona gülüyorlar. Bu davranışları arkadaşlarının uzaklaşmasına neden oluyor. Duru’nun bağırması hem ders etkinliklerini hem de teneffüs saatlerinde arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkiliyor.
<u>Genel Sınıf Ortamı (Sınıfın fiziki özellikleri, öğrenci sayısı, sınıf öğretmeni veya öğretmenlerine ilişkin bilgi, öğrencinin ne kadar süredir bu sınıfta olduğuna ilişkin bilgiler):</u> Duru, ilkokul 3. Sınıfa devam etmektedir. Sınıfta toplam 28 öğrenci bulunmaktadır. Sınıfta yardımcı öğretmen bulunmamaktadır. Duru 3. Sınıfın başında sınıfa gelmiştir. Yaklaşık 3 aydır sınıfın bir üyesidir. Duru için hazırlanmış bir BEP (bireysel eğitim planı) vardır. Duru haftada 2 saat destek eğitim odasında eğitim almaktadır.
<u>Davranışın Tanımı (Değiştirmek istediğiniz davranışı somut ifadelerle olabildiğince ayrıntılı tanımlayınız):</u> Duru, akademik derslerde ve branş derslerinde yerinde kıpırdanmakta ve sık sık bağırmaktadır. Bu plan çerçevesinde bağırma davranışı ele alınmıştır. Bağırma: Konuşma sesinden farklı olarak, sınıftaki herkesin duyabileceği şekilde bağlam dışı yüksek sesle konuşma. (Bu davranış bir derste ortalama 6 kez ortaya çıkmaktadır ve davranış ortaya çıktığında yaklaşık olarak 1-2 dakika kadar sürmektedir. Davranış öğretmenin Duru’yu uyarmasıyla sona ermektedir.)

Davranışın İşlevi (İşlevsel Değerlendirme ve Gözlem Formu ile elde ettiğiniz bilgileri özetleyiniz):

****Davranışın işlevini belirtmek için aşağıdaki tablodan yararlanabilirsiniz.**

Davranışa zemin hazırlayan olaylar	Davranış Öncesi Uyarılar	Davranış	Davranış sonrası uyarılar
Etkinlikler arası geçiş (öğrencilerin ders araç gereçlerini hazırlama zamanları)	Ders içinde farklı hazırlıklar gerektiren etkinlikler	Yüksek sesle bağlam dışı konuşma şeklinde ortaya çıkan bağırma	Öğretmenin veya diğer öğrencilerin Duru'yu uyarması
Uzun süren ders etkinlikleri	Öğretmenin tüm sınıfa yönelik ders anlatımları, soru sorması		Öğretmenin veya diğer öğrencilerin Duru'yla ilgilenmesi
Bağımsız çalışma zamanları	Öğretmenin sınıf ödevleri vermesi		Diğer öğrencilerin Duru'ya gülmesi

Alternatif Davranışlar (Davranışla aynı işleve sahip olabilecek davranışları listeleyiniz):

Sorum Davranış Yerine Konulabilecek Alternatif Davranışlar			
Davranışa zemin hazırlayan olaylar (Önlem alma)	Davranış Öncesi Uyarılarda değişiklik (Önlem alma)	Alternatif Davranış (Öğretilecek uygun davranış)	Davranış sonrası uyarılarda değişiklik (Sonuçları değiştirme)
Geçişlerde Duru'yla bireysel ilgilenme	Duru'ya derse hazırlanma ile ilgili beceri öğretimi ve yardım sunulmadı	Parmak kaldırarak söz isteme ve konuşma	Duru bağırdığı zaman bireysel olarak ilgilenmeme (görmezden gelme),
Uzun süren etkinliklerde bireysel ilgilenme (6-10 dk. aralıklarla)	Uzun süren etkinliklerde Duru'ya söz hakkı verme	Sıkıldığını ifade eden bir nesne kullanımının öğretilmesi	İpuçları ile belirlenen alternatif uygun davranışı hatırlatma
Bağımsız ödevlerde veya sınıfın geneline yöneltilen sorularda Duru'ya bire bir yönerge verme	Bağımsız ödevlerde veya tüm sınıfa soru yöneltildiğinde Duru ile bireysel ilgilenme	Sıkıldığında oyalanabileceği kısa süreli bir etkinlik öğretilmesi (resim çizme gibi)	Alternatif uygun davranışları yaptığında pekiştirme ve ilgilenme

Alternatif Davranışlar:

- Ders araç gereçlerini hazırlamanın öğretilmesi
- Parmak kaldırarak söz isteme ve konuşmanın öğretilmesi
- Sıkıldığını ifade eden bir nesne (kırmızı kart gibi) kullanılmasının öğretilmesi
- İlgisini çekecek kısa ve kısa sürede tamamlanacak bir etkinliğin öğretilmesi (sürekli yanında bulunan küçük bir not defterine resim çizme veya sevdiği bir nesne ile meşgul olma gibi)

Davranışın Ortaya Çıkmasını Önleyecek Uygulamalar:

Duru'nun problem davranışlarının işlevi ilgi elde etmedir. Bu durumda Duru'nun ilgi almasını sağlayacak tüm düzenlemeler davranışın ortaya çıkmasını önleyecek düzenlemeler olarak planlanabilir. Öğretmen ders etkinliğine başlamadan önce Duru'nun yanına gider. Kısa sohbet eder. Daha sonra sınıf etkinliğine başlar.

(Duru ilgi elde eder). Öğretmen Duru ile kısa bir sohbet ettikten sonra öğretmene bir şey söylemek

istediğinde parmak kaldırabileceği veya kırmızı kartını masasına koyabileceğini hatırlatır. Duru ilgi elde etmek istediğinde problem davranışlar yerine öğretmenin öğrettiği uygun davranışları kullanır. Ders içinde 10 dakikadan uzun süren bir etkinlik planlanmışsa öğretmen 6-10 dk. içinde Duru'nun katılımını sağlayacak bir görev verir ve pekiştirme yapar. **Duru ilgi ele eder.**

Davranış Ortaya Çıktıktan Sonra Yapılacak Uygulamalar:

Duru, problem davranış sergiledikten sonra ilgi elde ettiği sürece bu davranışlarına devam edecektir. Öyleyse öğretmen Duru'nun problem davranışlarına ilgi **göstermemelidir.** Duru, bağırdığı zaman sanki hiç bağırmamış gibi davranmalı, Duru'ya uygun davranışlar için ipucu sağlamalı ve uygun davranışlarından sonra ilgi göstermelidir. Bu davranışlar parmak kaldırma veya kırmızı kartını sırasının üzerine koyma olabilir. Duru, ipucu verildiğinde bu davranışları sergilerse öğretmen yanına giderek "Aferin, çok güzel parmak kaldırdın. Söyle Duru" diyerek sosyal pekiştirme vermelidir. Sosyal pekiştireçler yeterli gelmezse uygun davranışlar için başka ödüller de verilebilir.

Ödüllerin Belirlenmesi (Öğrencinin olumlu davranışlarda bulunmasını sağlayacak, aynı zamanda sınıf ortamında kolaylıkla verilebilecek ödülleri listeleyin):

Teneffüste görevli öğrenci olma
Üç adet çubuk kraker
Kokulu silgi

Not: Bu ödüllerin ders işleyişini aksatmasını önlemek için sembol pekiştirme kullanılacaktır. Duru ders boyunca beş yıldız topladığında dersi izleyen teneffüste bu üç ödülден istediğini seçebilecektir. Sembol pekiştirme, sadece davranış müdahale planının uygulandığı derslerde kullanılacaktır ve dersten önce "Bu ders yıldız toplama dersi" diyerek Duru'ya anlatılacaktır.

Acil Durumlar İçin Hazırlıklı Olma (Davranışlara müdahale etmeye başladığınızda olası kriz durumlarında nasıl bir çözüm yolu izleyeceksiniz?):

Duru sınıf etkinliği devam ederken bağırmaya başladığında öğretmenin kendisini uyarmasıyla bağırma davranışını sonlandırmaktadır. Bu davranış müdahale planında Duru'nun bağırma davranışını görmezden gelmeye karar verilmiştir. Her bağırdığında öğretmenin kendisini uyarmasına, yani öğretmenden ilgi görmeye alışmış olan Duru, öğretmenin ilgisini çekmek için daha yüksek sesle bağırabilir. Bağırma süresi uzayabilir veya şiddet içeren davranışlar sergileyebilir. Davranış müdahale planı uygulanmadan önce Duru'nun destek eğitim odasında olduğu bir saatte sınıftaki diğer öğrencilerle bir konuşma yapılacaktır. Öğrencilere Duru'nun bağırdığı durumlarda ne yapmaları gerektiği anlatılacaktır. Duru'nun bu tepkiler karşısında daha fazla bağırma ihtimali olduğu hatırlatılacak ve öğrencilerden yardım istenecektir.

Rehberlik servisi ile görüşülerek işbirliği yapılmıştır. Duru çok fazla bağırır ve/veya şiddet içeren davranışlar gösterirse okul rehberlik öğretmeni aranacak ve öğrencinin rehberlik servisine götürülmesi ve sakinleştiğinde tekrar sınıfa dönmesi sağlanacaktır. Rehberlik servisi sadece öğrencinin sakinleşme alanı olarak kullanılacaktır. Rehber öğretmen özel bir ilgi göstermeyecektir.

Uygulama Planı (Davranış Müdahale Planı'nı hangi gün ve saatlerde, hangi derslerde uygulayacaksınız?):

Bu plan, haftanın her günü bir ders saati uygulanacaktır. Değerlendirme için her hafta üç kez 20'şer dakika gözlem yapılacaktır. Uygulamaya ilişkin çizelge aşağıdadır:

Günler	1.ders	2. ders	3. ders	4. ders	5. ders	6. ders
Ptesi	Hayat Bilgisi					
Salı			Matematik			
Çarşamba		Gör. San.				
Perşembe			GÖZLEM	Türkçe		
Cuma		Türkçe			GÖZLEM	GÖZLEM

EK 17-e: DAVRANIŞ DEĞERLENDİRME FORMU

Bu form öğrencinizde değiştirmeyi planladığınız problem davranıştaki değişiklikleri izlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Form tanımladığınız problem davranışlardaki değişiklikleri sıklık ve süre kaydı olarak değerlendirmenize olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.

Bu formu, problem davranışlara müdahale etme raporunuza ekleyebilirsiniz.

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ							
Öğrencinin adı-soyadı: Duru ÖZTÜRK				Yaşı: 9			
Cinsiyeti: Kız				Sınıfı: 3/A			
Öğretmeni: Feride ÇALI							
Davranışın Tanımı: Bağırma							
Davranışın İşlevi: İlgi elde etme							
Müdahale Etme Yolu: Alternatif davranış öğretimi, pekiştirme, görmezden gelme							
İZLEME							
Sıklık Kaydı (Sayılabilir Davranışlar) Gözlem sırasında davranış ortalama kaç kez ortaya çıktı?				Süre Kaydı (Sürekliliği olan davranışlar) Gözlem sırasında davranış ortaya çıktığında ortalama ne kadar süre devam etti?			
İlk Gözlem	1. hafta	2.hafta	3.hafta	İlk Gözlem	1.hafta	2. hafta	3. hafta
6 kez	3 kez	0	1 kez	3 dk	1 dk	0	1 dk
Görüşleriniz: Duru'nun davranışlarında beklenen şekilde azalma olmuştur. Ancak henüz sınıf düzeyinde kazanım olmadığı için Davranış Müdahale Planı'nın uygulanmasına devam edilecektir. Bunun için 2 hafta daha uygulama ve değerlendirme yapılmasına karar verilmiştir.							
Davranış Müdahale Planını Değerlendirme							
					Uygun	Uygun Değil	
Davranış doğru tanımlandı.					√		
Davranışın işlevi doğru belirlendi.					√		
Alternatif davranışlar doğru belirlendi.					√		
Davranışa yol açan durumlar (öncüller) doğru belirlendi.					√		
Davranış sonrası durumlar (sonuçlar) doğru belirlendi.					√		
Pekiştireçler doğru belirlendi.					√		
Müdahale için seçilen yollar doğru belirlendi.					√		
Müdahale planı öğrenci gereksinimlerine uygun olarak yapıldı.					√		
Müdahale planı hedeflendiği şekilde uygulandı.					√		
Müdahale planı öğrencinin problem davranışını değiştirmede etkili oldu.					√		
<u>Müdahale planı etkili olmadıysa;</u>							
Davranış müdahale planı öğrenci gereksinimlerine uygun değildi →					Planlamayı yeniden yap.		
Davranış müdahale planı hedeflendiği gibi uygulanamadı →					Düzenleme yap, planı yeniden uygula		

EK: GÖZLEM FORMU

İLK GÖZLEM (Başlangıçta Davranışın Durumu): *Bu alana ilk gözlem formundan elde ettiğiniz değerleri aktarabilir veya yeniden gözlem yapabilirsiniz.*

(Seçtiğiniz davranışa uygun olarak “Sıklık Kaydı” veya “Süre Kaydı” alanlarından birini veya her ikisini kullanabilirsiniz.

SIKLIK KAYDI

Davranış: Bağırma					
Gözlem tarihleri (En az üç farklı tarihte gözlem yapmanız önerilir):					
1.Gözlem: 20 Kasım Salı (40 dk)		2.Gözlem: 21 Kasım Çarşamba (40 dk)		3. Gözlem: 21 Kasım Çarşamba (40 dk)	
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders (Hayat Bilgisi)		x x x x x x			
2. Ders (.....)					
3. Ders (Matematik)			x x x x x x x x		
4. Ders (.....)					
5. Ders (.....)					
6. Ders (Gör. San.)			x x x x x		
7. Ders (.....)					
Ortalama sıklık:	6+8+5 = 19, 19/3 = 6 (yaklaşık değer)				

SÜRE KAYDI

Davranış:										
Gözlem Zamanı	1.davranış	2.davranış	3.davranış	4.davranış	5.davranış	6.davranış	7.davranış	8.davranış	9.davranış	10.davranış
1. Gözlem (Hayat Bil.)	3 dk	2 dk	4 dk	2 dk	3 dk	5 dk				
2. Gözlem (Matematik)	5 dk	3 dk	1 dk	3 dk	2 dk	4 dk	3 dk	5 dk		
3. Gözlem (Gör.San.)	3 dk	3 dk	2 dk	1 dk	4 dk					
Ortalama:	3+2+4+2+3+5+5+3+1+3+2+4+3+5+3+3+2+1+4=57; Davranış 19 kez ortaya çıktığı için; 58/19= 3 dk. (yaklaşık değer)									
Gözlem tarihi										

DEĞERLENDİRME

1. DEĞERLENDİRME (Davranış Müdahale Planını uygulamaya başladıktan sonra birinci hafta)

SIKLIK KAYITLARI

1.Hafta (Davranış Müdahale Planını uygulamaya başladıktan sonra birinci hafta öğrenci davranışındaki değişiklikler)

SIKLIK KAYDI

Davranış: Bağırma					
Gözlem tarihleri (En az üç farklı tarihte gözlem yapmanız önerilir):					
1.Gözlem: 29 Kasım Perşembe (40 dk)		2.Gözlem: 30 Kasım Cuma (40 dk)		3. Gözlem: 30 Kasım Cuma (40 dk)	
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders (.....)					
2. Ders (.....)					
3. Ders (Türkçe)				x x x	
4. Ders (.....)					
5. Ders (Hayat Bilgisi)					xx
6. Ders (Gör. San.)					x x x
7. Ders (.....)					
Ortalama sıklık:	3+3+2 = 8, 8/3 = 3 (yaklaşık değer). Bu değeri ilk sayfadaki “İZLEME” alanına yazınız.				

SÜRE KAYDI

Davranış:										
Gözlem Zamanı	1.davranış	2.davranış	3.davranış	4.davranış	5.davranış	6.davranış	7.davranış	8.davranış	9.davranış	10.davranış
1. Gözlem (.....)	2 dk	4 dk	3 dk							
2. Gözlem (.....)	3 dk	3 dk								
3. Gözlem (.....)	4 dk	3 dk	4 dk							
Ortalama:	2+4+3+3+3+4+3+4=26; Davranış 8 kez ortaya çıktığı için; $26/8 = 3$ dk. (yaklaşık değer) <i>Bu değeri ilk sayfadaki “İZLEME” alanına yazınız.</i>									

SIKLIK KAYITLARI

SIKLIK KAYDI

Davranış: Bağırma					
Gözlem tarihleri (En az üç farklı tarihte gözlem yapmanız önerilir):					
1.Gözlem: 6 Aralık Perşembe (40 dk)		2.Gözlem: 7 Aralık Cuma (40 dk)		3. Gözlem: 7 Aralık Cuma (40 dk)	
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders (.....)					
2. Ders (.....)					
3. Ders (.....)				0	
4. Ders (.....)					
5. Ders (.....)					0
6. Ders (.....)					0
7. Ders (.....)					
Ortalama sıklık:	0 (sıfır) Bu değeri ilk sayfadaki “İZLEME” alanına yazınız.				

SÜRE KAYDI

Davranış:										
Gözlem Zamanı	1.davranış	2.davranış	3.davranış	4.davranış	5.davranış	6.davranış	7.davranış	8.davranış	9.davranış	10.davranış
1. Gözlem (.....)										
2. Gözlem (.....)										
3. Gözlem (.....)										
Ortalama:	0 (sıfır) <i>Bu değeri ilk sayfadaki “İZLEME” alanına yazınız.</i>									

ta (Davranış Müdahale Planını bir hafta uygulamaya başladıktan sonra izlenen)

SIKLIK KAY

SIKLIK KAYDI

Davranış: Bağırma					
Gözlem tarihleri (En az üç farklı tarihte gözlem yapmanız önerilir):					
1.Gözlem: 13 Aralık Perşembe (40 dk)		2.Gözlem:14 Aralık Cuma (40 dk)		3. Gözlem: 14 Aralık Cuma (40 dk)	
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders (.....)					
2. Ders (.....)					
3. Ders (.....)				x	
4. Ders (.....)					
5. Ders (.....)					0
6. Ders (.....)					0
7. Ders (.....)					
Ortalama sıklık	1 kez (Bu değeri ilk sayfadaki “İZLEME” alanına yazınız.)				

SÜRE KAYDI

Davranış:										
Gözlem Zamanı	1.davranış	2.davranış	3.davranış	4.davranış	5.davranış	6.davranış	7.davranış	8.davranış	9.davranış	10.davranış
1. Gözlem (.....)	1 dk									
2. Gözlem (.....)										
3. Gözlem (.....)										
Ortalama	1 dk (Bu değeri ilk sayfadaki “İZLEME” alanına yazınız.)									

Ek 17-f: DAVRANIŞ DEĞİŞTİRME SONUÇ RAPORU

Bu form, problem davranışlarını değiştirmek istediğiniz özel gereksinimli öğrencinize özel olarak bir “Davranış Müdahale Planı” hazırlamanıza yönelik olarak hazırlanmıştır. Form, aynı zamanda davranış değiştirme için izleyeceğiniz yolların şemasını içermektedir.

Bu formu, problem davranışlara müdahale etme raporunuza ekleyebilirsiniz.

Öğrenci: Duru ÖZTÜRK
Öğretmen: Feride ÇALI
Gözlenen Problem Davranışlar: Konuşma sesinden farklı olarak, sınıftaki herkesin duyabileceği şekilde bağlam dışı yüksek sesle konuşma (Bağırma)
Problem Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşü: Bu davranış Duru’nun hem öğrenmesini hem de sosyal kabulünü olumsuz olarak etkilemektedir. Ayrıca ders akışını da bozmaktadır. Bu nedenlerle problem davranış olarak ele alındı.
Davranışa İlişkin Yapılan Çalışmalar: Önce davranış belirlendi, tanımı yapıldı. Gözlem yoluyla işlevi ve şiddeti ortaya kondu. Davranışın işlevi “ilgi etme” olarak ortaya kondu. Davranışın ortaya çıkmasına engel olacak önlemler belirlendi. Davranıştan sonra sınıfta gerçekleşen olaylarda değişiklik yapıldı. Sistematiik olarak belirlenen gün ve saatlerde öğrenci davranışını değiştirmeye yönelik çalışmalar yapıldı. Öğrenci davranışında belirgin bir azalma olduğu görüldü.
İzleme: Duru’nun bağırma davranışında belirgin bir azalma görüldükten sonra diğer derslerde de aynı uygulamalar yapıldı. 4. Haftanın sonunda pekiştirme için kullanılan çubuk kraker kaldırıldı. Diğer öğrenciler gibi sosyal pekiştirme yapıldı. Duru’nun gereksinim duyduğu derse hazırlık uygulamaları bütün derslerde kullanıldı. Özellikle sınıf arkadaşlarının yaklaşımları, Duru’nun motivasyonu üzerinde olumlu sonuçlar doğurdu.
Sonuç: Duru’nun bağırma davranışları ortadan kalktı. Sınıf arkadaşları derslerde ve teneffüslerde Duru ile daha çok zaman geçirmeye başladılar.
Görüş ve Öneriler: Duru’nun davranışları izlendikten sonra ilgi elde etmek için problem davranışlar sergilediği anlaşıldı. Gereksinim duyduğu ilgi, öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından uygun davranış kalıplarıyla sunuldu. Duru, uygun davranışları öğrendi ve kullanmaya başladı. Sınıf etkinlikleri planlanırken Duru’nun özel ilgi alması göz önünde bulundurulursa duru etkinliklere daha çok katılım gösterecektir.

EK-18: ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU-3

Bu çalışma *“Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranışlarına Müdahale Etmede Öğretmenlere Sunulan Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programının Etkililiği”* başlıklı bir araştırma çalışması olup öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak bir çevrim içi mesleki gelişim programı geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi amacını taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda *Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu*, *Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği* ve *Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği*’ni doldurmanızı rica ederim.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket kullanılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Uludağ Üniversitesi özel eğitim bölümünden Şerife GEZER DEMİRDAĞLI’ya serifegezer@uludag.edu.tr e-posta adresi aracılığıyla yöneltebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-19: ÖĞRETMEN MESLEKİ YETKİNLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerde yazılı olanları yapabileceğinizden emin olma/yapabileceğinize güvenme derecenizi sizi en iyi ifade edeceğini düşündüğünüz yanıt seçeneğini seçerek belirtiniz. İfadelerin doğru ya da yanlış yanıtları yoktur. Yanıtlarınız hiçbir kişiye ve kuruma açıklanmayacak, sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen her ifadeyi yanıtlayınız.

(Kaner, 2007, s. 227-229'dan alınmıştır.)

Katkılarınız için teşekkür ederim.

1. Ders sırasında öğrenciler problem davranışlar göstermeye başladıklarında onların derse yönelmelerini sağlayacak teknikleri kullanabilirim	Kesinlikle yaparım	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
2. Öğrenciler problem davranışlar göstermeye başladıklarında hemen fark edebilir ve sorun şiddetlenmeden önlem alabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
3. Sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
4. Sınıftaki problem davranışların nedenlerini anlayabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
5. Eğer yeterince çabalarsam sınıftaki zor durumların üstesinden gelebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
6. Sınıftaki beklenmedik durumlarla etkili şekilde başa çıkabilecek güce ve güvene sahibim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
7. Kendi baş etme becerilerime güvendiğim için sınıfta güçlüklerle karşılaştığımda sakin kalabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
8. Sınıfta yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
9. Sınıfta ve okulda önüme çıkabilecek her türlü engelle başa çıkabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
10. Öğretim sırasında engellensem bile sükûnetimi koruyup en iyi şekilde öğretmeye devam edebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()

11. Bir öğrenci evde iyi disiplin edilmese de, sınıfta o çocuk için yapabileceğim çok şey vardır	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
12. En zor ana-babalarla bile etkili iletişim ve ortaklık kurabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
13. İletişim kurulması en güç ana-babaları bile ortak eğitsel hedefler doğrultusunda davranmaya ikna edebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
14. Öğrencinin okula güdülenmesinde ev ortamı çok önemli bir etkiye sahip olsa bile, sınıfta çok şey yapabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
15. Öğrencilerim, engelli olsalar bile onlarla etkili şekilde başa çıkabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
16. Engelli öğrenciler iş yükümü arttırsa bile onların eğitsel gereksinimlerine yanıt verebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
17. Yeterince çabaladığımda en zor öğrenciye bile ulaşabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
18. Zamanla, öğrencilerimin gereksinimlerini karşılamada daha yeterli olacağıma inanıyorum	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
19. Her öğrencinin akademik ve kişisel gelişim gösterebilmesi için gerekeni yapabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
20. Öğretmenlik becerilerimle, öğrencilerimin yaşamında olumlu değişiklikler yaratabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
21. Sınıfımı, öğrencilerin hoşlanarak gelebileceği bir yere dönüştürebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
22. Öğreteceklerimin güçlük düzeyini, öğrencilerin anlamalarını ve öğrenmelerini sağlayacak şekilde ayarlayabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
23. Öğrencilerimin sınıfta isteklerine ve yönergelerime isteyerek uymalarını sağlayabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()

	()	()	()	()	()
24. Öğrencileri, okulda başarılı olabileceklerine ikna edebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
25. Öğrencilerin işbirliğine dayalı olarak çalışmalarını sağlayabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
26. Öğrencinin öğrenmesini etkileyen çevresel koşulların olumsuz etkileriyle baş edebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
27. Öğrencilerimin öğretmenlerine güvenmelerini sağlayabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
28. Öğrencilerimi yeni projelere katılmaya güdüleyebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
29. Öğrencilerimden neler beklediğimi onlara açık bir şekilde iletebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
30. Öğrencilerimde yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
31. Öğrencilerim bir görevi yapmakta zorlandıklarında, onları çözüm bulmaya teşvik edebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
32. Öğrencilerimin duygularını ve düşüncelerini sınıfta özgürce ifade etmelerini sağlayabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
33. Kendilerine öğretilenlerin önemi ve gereği konusunda öğrencilerimi ikna edebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
34. Öğrencilerime öğrettiklerimin günlük yaşamla bağlantısını kurabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
35. Çeşitli değerlendirme sistemleri kullanabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
36. Öğrencilerim önceki derslerde verdiğim bilgileri	Kesinlikle	Genellikle	Yaparım	Nadiren	Kesinlikle

hatırlayamadıklarında, hatırlamalarını sağlayacak teknikleri kullanabilirim	yaparım ()	yaparım ()	()	yaparım ()	yapamam ()
37. Farklı öğretim yöntemlerini ve tekniklerini kullanabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
38. Etkili öğretim için yeni bir şeyi ilk kez denediğimde başarılı olmasam bile denemeye devam edebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
39. Öğretmen olarak başarısız olduğumda daha çok çabalayabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
40. Etkinliklerin pürüzsüz şekilde akıp gitmesi için gerekli işlemleri ve kuralları oluşturabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
41. Her zaman daha iyi öğretmenin yollarını araştırabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
42. Derslerimi hazırlarken ya da ders anlatırken bilgisayardan yararlanabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
43. İletişim kurmak için bilgisayarda e-postayı kullanabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
44. Bilgisayarda web sayfası oluşturabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
45. İnternette ihtiyacım olan bilgileri indirebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
46. Meslektaşlarımla arkadaşça ilişkiler kurabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
47. Gerektiğinde meslektaşlarımdan yardım isteyebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
48. İş yerinde karşılaştığım sorunların çözümünde meslektaşlarımla ve yöneticilerin görüşlerinden ve önerilerinden yararlanabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()

49. Meslektaşlarımla ya da yöneticilerle ilişkilerimde sorun yaşadığım zaman yeniden denerim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
50. Yöneticilerle ilişkilerimde onları ikna edebilirim	Kesinlikle yaparım	Genellikle yaparım	Yaparım	Nadiren yaparım	Kesinlikle yapamam
51. Okul yönetimine karşı görüşlerimi savunabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
52. Okul bütçesinin kısıtlı olması ya da yönetsel sorunlar gibi eğitim sisteminin sınırlılıklarıyla, yeni çözümler üretmek başa çıkabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
53. Sınıfımın/okulumun gelişimine katkıda bulunacak projeler üretebilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
54. Okulla ilgili ciddi sorunların çözümünde önemli rol oynayabilirim	Kesinlikle yaparım	Genellikle yaparım	Yaparım	Nadiren yaparım	Kesinlikle yapamam
55. Okulumla ilgili alınacak kararları etkileyebilirim	Kesinlikle yaparım	Genellikle yaparım	Yaparım	Nadiren yaparım	Kesinlikle yapamam
56. Eğer istersem, okulda yönetici konumuna gelebilirim.	Kesinlikle yaparım	Genellikle yaparım	Yaparım	Nadiren yaparım	Kesinlikle yapamam
57. Eğitim ve öğretimin daha etkili yürütülebilmesi için öğretmenler ile yönetim arasında etkili işbirliği ve ortaklık oluşmasına katkıda bulunabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()
58. Üniversitelerin, gönüllü kuruluşların, iş çevrelerinin okulla birlikte çalışabilmelerine katkıda bulunabilirim	Kesinlikle yaparım ()	Genellikle yaparım ()	Yaparım ()	Nadiren yaparım ()	Kesinlikle yapamam ()

EK-20: KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLER ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler;

Bu ölçek kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumların belirlenmesini sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Ölçekte bulunan maddelere ne ölçüde katıldığınızı, “Tümüyle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini göz önünde bulundurarak (X) işareti ile belirtiniz. Ölçeğe verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacaktır. Samimi yanıtlarınız için teşekkür ederim.

	Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler özel eğitim öğretmenleridir.					
2.Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapmasını gerektirir.					
3. Özel gereksinimli öğrenci normal sınıfta karmaşaya yol açabilir.					
4. Normal sınıftaki rahatlık özel gereksinimli öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açabilir.					
5. Özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfta davranış sorunları gösterme olasılığı yüksektir.					
6. Özel gereksinimli öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi diğer öğrencilerin zararına olur.					
7. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim özel gereksinimli öğrencilerin toplumsal ve duygusal gelişimi açısından yararlıdır.					
8. Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak kaynaştırma öğrencisi olmayan bir sınıfta kontrol sağlamaktan zor değildir.					
9. Normal sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahiptir.					
10. Normal sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerle çalışabilecek yetenektedir.					
11. Özel gereksinimli öğrencinin sınıf içi davranışları, öğretmenin diğer öğrencilere gösterdiğinden daha fazla sabır göstermesini gerektirmez.					
12. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması, kaynaştırma uygulamasında yer alacak normal sınıf öğretmenlerinin yoğun bir eğitim alması gerekir.					

13. Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.					
14. Özel gereksinimli öğrenci, normal sınıfta diğer öğrencilerden soyutlanmaz.					
15. Özel gereksinimli öğrenciye normal sınıftaki tüm etkinliklere katılabilmesi için her türlü fırsat verilmelidir.					
16. Özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırılması sınıftaki normal öğrenci açısından yararlıdır.					
17. Normal sınıfta bulunmanın yol açtığı zorlu koşullar özel gereksinimli öğrencinin akademik gelişimini hızlandırır.					
18. Özel gereksinimli öğrencilerin çoğu ödevlerini yapmada yeterli çabayı gösterirler.					
19. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.					
20. Sınıfta özel gereksinimli bir öğrencinin bulunması normal öğrencilerin bireysel farklılıkları kabul etmelerine katkıda bulunmaz.					

EK-21: PD-ÖF Ölçek Kullanım İzni

06.01.2017

İlgili Makama,

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engellilerin Eğitimi A.B.D. doktora öğrencisi Şerife Gezer'in, Prof. Dr. Atilla Cavkaytar danışmanlığında yürüttüğü "Kaynaştırma Uygulaması Yürütülen Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlere Problem Davranışları Azaltmada Sunulan Çevrim İçi Eğitimin Etkililiği" başlıklı tez çalışmasında, tarafımdan geliştirilmiş olan Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nu ve Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği'ni kullanmasında sakınca yoktur.

Gereğini bilgilerinize sunarım.

Saygılarımla.



Prof. Dr. Sema Kaner

Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

Gazimağusa, KKTC

EK-22: ÖMYÖ Ölçek Kullanım İzni

06.01.2017

İlgili Makama,

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engellilerin Eğitimi A.B.D. doktora öğrencisi Şerife Gezer'in, Prof. Dr. Atilla Cavkaytar danışmanlığında yürüttüğü "Kaynaştırma Uygulaması Yürütülen Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlere Problem Davranışları Azaltmada Sunulan Çevrim İçi Eğitimin Etkililiği" başlıklı tez çalışmasında, tarafımdan geliştirilmiş olan Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nu ve Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği'ni kullanmasında sakınca yoktur.

Gereğini bilgilerinize sunarım.

Saygılarımla.

Prof. Dr. Sema Kaner

Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

Gazimağusa, KKTC

EK-23: KİGÖ Ölçek Kullanım İzni

27.01.2020 Re: YNT: Ölçek Kullanım İzni - sserifegezer@gmail.com - Gmail
https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#search/giftar%40anadolu.edu.tr/CqMvqmLrwPIkNjnfTHKpTJGtTpjdlbVc
qScqRrjxRfpssVXjkKdvS... 1/1

Re: YNT: Ölçek Kullanım İzni

Serife Gezer <sserifegezer@gmail.com> 11 Ara 2018 12:48

Alıcı: Gönül

Çok teşekkür ederim hocam :)

Gönül Selver İFTAR <giftar@anadolu.edu.tr>, 10 Ara 2018 Pzt, 18:29 tarihinde şunu yazdı:

Şerife, bence bu değişikliğin bir sakıncası yok. Tezde bu değişikliği rapor edersin. Kolaylıklar... Sevgiler...

Gönül

Gönderen: Serife Gezer <sserifegezer@gmail.com>

Gönderildi: 10 Aralık 2018 Pazartesi 16:29:50

Kime: Gönül Selver İFTAR

Konu: Re: YNT: Ölçek Kullanım İzni

İyi günler hocam. Doktora tez çalışmam kapsamında Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği'nizi kullanacağım. Muhtemelen 1996'da uyarlanmış olduğu için ölçekteki ifadeler

"Özrü öğrencim" olarak yer almakta. İzniniz ve onayınız olursa "Özrü öğrenci" ifadesini "Özel gereksinimli öğrenci" olarak değiştirebilir miyiz? Teşekkürler.

Gönül Selver İFTAR <giftar@anadolu.edu.tr>, 5 Oca 2017 Per, 09:24 tarihinde şunu yazdı:

Şerife Gezer'in 'Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği'ni doktora tezinde kullanmasına onay veriyorum.

Gönül Kırcalı İftar

Kimden: Serife Gezer [sserifegezer@gmail.com]

Gönderildi: 05 Ocak 2017 Perşembe 08:02

Kime: Gönül Selver İFTAR

Konu: Re: YNT: Ölçek Kullanım İzni

Teşekkür ederim hocam. Etik kurula sunabilmem için ölçeği kullanabileceğime dair bir onay cümlesi yazmanızı rica edebilir miyim?

Saygılarımla

5 Oca 2017 08:46 tarihinde "Gönül Selver İFTAR" <giftar@anadolu.edu.tr> yazdı:

Sevgili Şerife,

Bu ölçeğe ilişkin olarak elimde kalan tek dokümanı ekte gönderiyorum. Kolaylıklar dilerim...

Gönül Kırcalı İftar

Kimden: Serife Gezer [sserifegezer@gmail.com<mailto:sserifegezer@gmail.com>]

Gönderildi: 04 Ocak 2017 Çarşamba 23:21

Kime: Gönül Selver İFTAR

Konu: Ölçek Kullanım İzni

İyi günler hocam,

Doktora tez çalışmamda uyarlanmış olduğunuz Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği'ni kullanmak istiyoruz. Prof. Dr. Atilla Cavkaytar hocamın danışmanlığında çalışmakt

olduğum tezin konusu "Sınıfında kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenlerine yönelik geliştirilen problem davranışları azaltma içeriğine sahip bir eğitim

programının etkililiğinin değerlendirilmesi"dir.

Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği, eğitim programına katılan öğretmenin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığının değerlendirilmesinde

kullanılacaktır.

Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği'ni tez çalışmamızda kullanmak için izninizi rica ediyorum.

İlgili ölçeği ve kullanma yönergesini edinebilirim çok mutlu olurum.

Teşekkürler, iyi çalışmalar.

Şerife GEZER

İletişim: sserifegezer@gmail.com<mailto:sserifegezer@gmail.com><mailto:sserifegezer@gmail.com<mailto:sserifegezer@gmail.com>>

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Şerife GEZER DEMİRDAĞLI
Yabancı Dil : İngilizce (YÖKDİL: 88.75)
Doğum Yeri ve Yılı : Merzifon / 1980
E-Posta : serifegezer@uludag.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

2015-2019, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Öğretmenliği Doktora Programı.
2010-2014, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı.
2002-2006, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Öğretmenliği Lisans Programı.
2017-.... Araştırma Görevlisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Bursa
2015-2017, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir
2013-2015, Araştırma Görevlisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul
2007-2013, Eğitim Koordinatörü, Elit Gençler Koleji, Özel Eğitim Birimi, İstanbul
2006-2007, Öğretmen, Süha Alemdar Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi, II. Kademe, Ankara

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Gezer-Demirdağlı, Ş. ve Cavkaytar, A. (2019) Bir durum çalışması: Bremen’de bir ilkokulda yürütülen kaynaştırma uygulamasının gözlemlenmesi. 29. Ulusal Özel eğitim Kongresi, Sözlü bildiri, 6-9 Kasım, Aydın
Gezer-Demirdağlı, Ş. ve Cavkaytar, A. (2019) Professional development program based on Wulf and Schave model for problem behaviors in inclusion. 7th International congress on curriculum and instruction, 9-12 Ekim, Ankara

Gezer-Demirdağlı, Œ. ve Gezer, M.S. (2016) APA, WHO, AAIDD ve MEB Tarafından Yapılan Zihinsel Yetersizlik Sınıflandırmalarının Karşılaştırılması, Ulusal Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO), Poster bildirisi, 31 Mart-3 Nisan, Eskişehir.

Gezer, M.S. ve Gezer-Demirdağlı, Œ. (2016) Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Çocuklara Oyun Öğretiminde Kullanılan Teknolojiler, Ulusal Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO), Poster bildirisi, 31 Mart-3 Nisan, Eskişehir.

Gezer-Demirdağlı, Œ. ve Kanak, D. (2012) Uygulamalı davranış analizi otizmlı bireylerin eğitiminde kullanımına bir örnek, 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Sözlü bildiri 10-12 Ekim, Trabzon

Gezer-Demirdağlı, Œ. (2018) Özel eğitimde sosyal bilgiler öğretimi ve önemi. *Özel eğitime fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (121-144) Pegem: Ankara

Gezer-Demirdağlı, Œ. (2018) Çoklu engellilerin öğretim yaklaşımları. *Çoklu engellilerin bakım ve rehabilitasyonu* içinde (107-138) Anadolu Üniversitesi yayınları, Yayın no: 3747: Eskişehir