

Examining Teachers' Behavior Related to Students with Special Needs in Inclusive Classrooms

Nevin Güner Yıldız¹ and Elif Sazak Pınar²

¹Eskişehir Osmangazi University, Education Faculty, Department of Special Education, Turkey; ²Abant İzzet Baysal University, Education Faculty, Department of Special Education, Turkey.

ARTICLE INFO

Article History:

Received 25.07.2011

Received in revised form

04.01.2012

Accepted 17.01.2012

Available online

10.08.2012

ABSTRACT

In this study, teachers' behaviors which are related to students with special needs in inclusive classrooms were investigated. Forty-five teachers who worked in three elementary schools in Ankara and had students with special needs participated in this study. Data were obtained using 15 items which are related to special needs students in Preventive Classroom Management Observation Form (PCMOF), developed by Sucuoğlu Akalın and Sazak Pınar (2007). The maximum score which can be taken from this part of observation form was 15. The analysis of the research data revealed that average score of teachers obtained 15 items in PCMOF was 4,09 and scores of teachers did not differ significantly in terms of their gender, age, experience and departments they graduated. However scores of teachers changed significantly in terms of socio-economic level of parents of children who are attending to the schools.

© 2012 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Student with special needs, teacher behaviors, inclusion

Extended Summary

Purpose

Inclusion model which has been implemented for 30 years in Turkey has many problems such as teachers' negative attitude, inability to meet the needs of students with special needs, not using different teaching methods and inability to cope with students' problem behaviors. Even if the teachers complain about students problem behaviors, problem behaviors of students with and without special needs are related to teachers' behaviors. While some studies which examined teachers behaviors related to students with special needs revealed that teachers focused on students with special needs more, other studies which had been conducted in Turkey showed that teachers are generally unconcerned about these students. Teachers behaviors have fundamental importance for students with special needs and inclusive classrooms, thus this study's purpose was to gather data about teachers behaviors working in inclusive classrooms related to students with special needs.

Method

The study group consisted of 45 teachers who worked in three public schools in Ankara and who had students with special needs in their classrooms. Demographic Information Form was used for gathering data

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir/TÜRKİYE

Telephone: +90 (222) 239 37 50 / 1662

Fax: +90 (222) 229 31 24

e-mail antreh@gmail.com

about teachers' age, gender, experience and departments they graduated. Data which were about teachers behaviors related to students with special needs were gathered using 15 items which are related to special needs students in Preventive Classroom Management Observation Form (PCMOF), developed by Sucuoğlu Akalın and Sazak Pınar (2007). The maximum score which can be taken from observation form was 15.

Results

In terms of the analysis of data, mean of teachers score obtained from 15 items in PCMOF was found 4,09. Also, 96% of teachers obtained from the form were half of the maximum score or less. The scores of teachers did not differ significantly in terms of their gender, age, experience and departments they graduated, however scores of teachers changed significantly in terms of socio-economic level of parents of children who are attending to the schools. The score of teachers who worked in schools that have upper socio-economic status of parents of children was significantly more than the score of teachers who worked in schools that have lower socio-economic status of parents of children.

Discussion and Conclusion

Results of the analyses showed that the mean score of teachers who participated in this study obtained from PCMOF which can be obtained maximum 15 was 4.09, in other words teachers in this study did not focus on students with special needs at desirable level. Also this result can be considered that the teachers who worked in inclusive classrooms in Turkey are inadequate for answering learning necessity of students with special needs. This result is not compatible with the results of the some studies showed that teachers focused more the students with special needs. Lastly, the score of teachers obtained from the form did not significantly differ in terms of age, gender, experience and departments they graduated from, however the socio-economic status of parents of children who are attending to the schools was effective on teachers' score. Teachers having students of parents in high-level socio-economic status exhibited more desirable behavior for students than the other teachers. This result can be explained with teachers' expectancies for students are attending in upper or lower socio-economic status schools. In the literature, studies have shown that teachers have more expectations for students are attending in upper socio-economic status schools. Also teachers who are working in low socio economic schools make less effort for students' success in classroom than the other teachers.

Consequently it can be said that teachers' behaviors for students with special needs are not at desired level and quality. Therefore it is strongly suggested that teachers' knowledge and skills should be developed to meet the needs of students with special needs in inclusive classroom. Body text and all the headings will be Palatino Linotype, 10 pts, single space

Kaynaştırma Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilere Yöneltilen Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi

Nevin Güner Yıldız¹ ve Elif Sazak Pınar²

¹Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Türkiye; ²Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Türkiye

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:

Alındı 25.07.2011

Düzeltilmiş hali alındı

04.01.2012

Kabul edildi 17.01.2012

Çevrimiçi yayınlandı

10.08.2012

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim birinci kademedeki kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin davranışları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki 3 devlet ilköğretim okulunda görev yapan ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan 45 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar (2007) tarafından geliştirilen Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu'nun (ÖSYGF) özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olan 15 maddesi kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizine göre, toplam 15 puan alınabilecek gözlem formunun ilgili bölümünden, öğretmenlerin ortalama 4,09 puan aldıkları; öğretmenlere ait yaş, cinsiyet, deneyim ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre alınan puanların değişmediği; ancak okula devam eden çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyinin alınan puanlarda anlamlı fark yarattığı belirlenmiştir.

© 2012 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Özel gereksinimli öğrenci, öğretmen davranışları, kaynaştırma

Giriş

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile aynı eğitim ortamlarında birlikte eğitim görmeleri ve gereksinimleri olan destek hizmetlerini almaları olarak tanımlanmaktadır (Odom, 2000). Her çocuğun yaşadığı çevrede en nitelikli eğitimi almasını savunan kaynaştırma, tüm öğrencilere akademik ve sosyal başarılar kazandırarak, toplumun bir bireyi olma fırsatı sunan bir eğitim yaklaşımıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırmanın en temel amacı, engelli öğrenciler ve akranları arasında olumlu sosyal ilişkinin desteklenmesi ve engelli öğrencilerin sınıflarının aktif üyeleri olmalarının sağlanması olarak kabul edilmektedir (Ünsal, 2007). Bununla birlikte kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarını artırmak (Buysse & Donald, 1993) ve özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler arasında hoşgörü ve anlayışı geliştirmek de amaçlanmaktadır (Soodak ve Mc Carthy, 2006).

Ülkemizde yaklaşık 30 yıldır yürütülen kaynaştırma uygulamalarında her yıl giderek artan sayıda özel gereksinimli öğrenci genel eğitim sınıflarına yerleştirilmektedir. Kaynaştırma uygulaması, öğretmenlerin yeni roller ve sorumluluklar üstlenmesine yol açmakta, öğretmenlerin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin gereksinimlerini bilmelerini ve bu gereksinimleri karşılamak için gerekli öğretimsel uyarlamaları yapmalarını zorunlu kılmaktadır (Baker & Zigmond, 1995; Bradley & West, 1994).

Öğretmenler genel olarak kaynaştırma eğitimi fikrini desteklemektedirler (Lian 2004; Leung & Mak, 2010). Ancak pek çok öğretmen kaynaştırma eğitiminin pek çok sorunu ortaya çıkardığını belirtmekte; bu sorunlar arasında öğretim programını tüm çocuklar için uyarlayamamaları, sınıflarındaki özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için gerekli olan farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanamamaları (Cwikla, 2004; Van Reusen, Shoho, & Barker, 2001) ve özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları ile baş edememeleri yer almaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunların nedenleri arasında kaynaştırma ile kaynaştırmada uygulanacak program hakkında yetersiz eğitim almaları, özel gereksinimli öğrencilerin

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir/TÜRKİYE

Tel: +90 (222) 239 37 50 / 1662

Faks: +90 (222) 229 31 24

e-posta: antreh@gmail.com

özellikleri hakkında bilgilerinin yetersiz olması gösterilmektedir (Lian, 2004; Sin 2007; Leung & Mak, 2010). Örneğin Scruggs ve Mastropieri (1996), özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına katılımına dair sınıf öğretmenlerinin algılarını inceleyen 28 araştırmayı gözden geçirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında özel gereksinimli öğrencilere eğitim vermeye yönelik yeterli eğitim almadıklarını ve bu nedenle sınıflarında kaynaştırmayı uygulayamadıklarını belirttiklerini vurgulamışlardır (Scruggs ve Mastropieri, 1996). Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin sadece üçte birinden azının zaman, beceri, eğitim ve kaynaklar açısından kendisini kaynaştırma için yeterli gördüğü belirtilmiştir. Benzer bir bulgu Mitchem ve Benyo (2000) tarafından ifade edilmiş, pek çok öğretmenin eğitim zamanını büyük ölçüde azaltan yıkıcı öğrenci davranışlarıyla baş etmede kendilerini hazırlıksız hissettiği ve bu nedenle duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukları sınıflarına kabul etmekte isteksiz davrandıkları ifade edilmiştir. Genel eğitim sınıfı öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarının akranlarına göre daha fazla olduğunu ve bu davranışların sınıf düzenini bozduğunu ileri sürmekte, özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarıyla baş etmek ve onları derse katmak için özel ilgi ve zamana ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler (Daniels, 1998; Niesyn, 2009). Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarıyla baş etmek için harcanan zamanın diğer öğrencilere ayrılan öğretim zamanını azalttığını ve bu nedenle bu çocukların ayrı sınıflarda olmaları gerektiğini öne sürmektedirler (Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009; McClean, 2007). Oysa Niles (2005), öğretmenlerin tüm öğrencilerin derse katılımını sağlayacak önlemleri almış olmaları halinde, öğrencilerle bire-bir ilgilenebilecekleri zamanı elde etmelerinin mümkün olacağını belirtmektedir. Bu konuda Kounin'in (1970) şu sözü açıklayıcıdır: 'Grup yönetimi becerileri ile öğretmenler, aslında öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme fırsatı yakalarlar. Tüm öğrenciler dersle en üst düzeyde ilgili olduklarında, öğretmenler tek tek öğrencilerle ilgilenecek zamanı bulabilirler.'

Alanyazında öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı davranışlarını inceleyen araştırmalara (McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager ve Lee, 1993; Skrtic, 1980) rastlanmakta, bu çalışmalarda çeşitli bulgular ortaya konulmaktadır. Örneğin Skrtic (1980) yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı daha eleştirel davranışlar sergilediğini ve bu öğrencileri daha az onayladıklarını ortaya çıkarmıştır. Bir başka araştırmada ise özel gereksinimli öğrencilerin normal akranlarına kıyasla öğretmenleriyle olan ilişkilerinin çok az olduğu ancak öğretmen davranışlarının özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere göre değişmediği belirlenmiştir (McIntosh ve ark., 1993). Benzer şekilde yapılan diğer iki ayrı araştırmada ise ortak olarak genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenci davranışlarının normal akranlarının davranışlarından farklılaşmadığı ancak öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere daha fazla dikkat yönelttiği ortaya konulmuştur (Brown, Odom, Li & Zercher, 1999; Wallace, Anderson, Bartholomay & Hupp, 2002).

Ülkemizde sınırlı sayıda araştırma ile kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda öğretmen ve öğrenci davranışları incelenmiş (Akalin, 2007; Çifci, Yıkılmış ve Akbaba-Altun, 2001; Sucuoğlu, Akalin, Sazak-Pınar ve Güner, 2008; Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner, 2009), elde edilen sonuçların genellikle birbirine benzer olduğu görülmüştür. Örneğin bu konuda rastlanılan ilk çalışmada (Çifci ve ark., 2001), kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerin uygun davranışlarını pekiştirip pekiştirmedikleri öğretmenlerle görüşülerek ve sınıflarda gözlem yapılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri ödüllendirmedikleri, hatta bu öğrencilerin farkında bile olmadıkları ortaya çıkarılmıştır. İkinci bir araştırmada (Sucuoğlu ve ark., 2008) ise öğretmenlerin gözlem süresinin %61'inde özel gereksinimli olmayan öğrencilere, %26'sında özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere birlikte dikkat yönelttiği; gözlem süresinin sadece %5'inde ise özel gereksinimli öğrenciye odaklandığı belirlenmiştir. Benzer bir bulgu Akalin (2007) tarafından yapılan araştırmada da ortaya çıkarılmış, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere çok az odaklandıkları bulunmuştur. Konuya ilişkin son çalışmada (Sucuoğlu ve ark., 2009) kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan 201 öğretmenin sınıfında Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu-ÖSYGF kullanılarak bir ders saatinde gözlem yapılmış ve öğretmenlerin kullandıkları stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin %38.31'i özel gereksinimli öğrenci ile kısa süreli de olsa bireysel olarak çalışmış, %11.99'u arkadaşlarından yardım almalarını sağlamış, sadece %7.46'sı bu çocukların gereksinimlerine göre öğretimin içeriğinde uyarlamalar yapmıştır. Buna karşın, öğretmenlerin %41.79'u ders sırasında kolayca özel gereksinimli öğrenciye ulaşmış, %43.78'i güç ödevler için onlara model olmuşlardır. Son olarak grubun %38.31'i özel gereksinimli öğrencilere öğrenme fırsatı vermiş ve sadece %27.36'sı özel gereksinimli çocuğun dersteki en az bir ya da iki akademik ya da sosyal davranışını ödüllendirmiştir (Sucuoğlu ve ark., 2009).

Öğretmen davranışlarının, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini etkileyen en önemli faktör olduğu (Brophy, 1979; Fidler, 2002; Wright, Horn ve Sanders, 1997), özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerin olumlu veya olumsuz davranışlarının öğretmen davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğu (Greenwood ve Carta, 1987) alan yazında sıklıkla belirtilmektedir. Ayrıca öğretmen davranışlarının belirlenmesinin özellikle kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflardaki öğrencilerin başarıları için oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Hines, 2001; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu nedenle kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin davranışlarının belirlenmesi; sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik davranışlarını düzenleyebilmelerine, ayrıca bu öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılayabilmeleri için hazırlanacak olan hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin daha işlevsel hale getirilmesine ışık tutacaktır. Bu çalışmada ilköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır; bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin, ÖSYGF'nun özel gereksinimli çocuklarla ilgili 15 maddesinden aldıkları puanlar nedir?
- Öğretmenlere ait yaş, cinsiyet, deneyim, mezun olunan bölüm değişkenleri ile öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni, öğretmenlerin aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?
- Öğretmenlerin ÖSYGF'nun 15 maddesine göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik sergiledikleri davranışlar ve bu davranışların frekansları nelerdir?

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilindeki 3 devlet ilköğretim okulunda görev yapan ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan 45 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, deneyim ve mezun oldukları bölümle birlikte çalıştıkları okuldaki öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi de (SED) değişken olarak ele alınmıştır. Okullardaki öğrencilerin ailelerinin SED düzeyi, öğretmen görüşlerine ve okulun bulunduğu yere göre belirlenmiş; böylece üst-SED olduğu kabul edilen öğrencilerin bulunduğu ve Çankaya ilçe sınırları içindeki iki okuldan 33 öğretmen ve alt-SED olduğu kabul edilen öğrencilerin bulunduğu ve Mamak ilçe sınırları içindeki üçüncü okuldan 12 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma grubu öğretmenlerine ait demografik değişkenler

Demografik Değişkenler	Sayı (N)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	34	%76
	Erkek	11	%24
Yaş	28-42 yaş	23	%51
	43-60 yaş	22	%49
Deneyim	6-18 yıl	21	%51
	19-42 yıl	24	%49
Mezun Olduğu Bölüm	Sınıf Öğretmenliği Mezunu	31	%69
	Diğer bölüm mezunu	14	%31
Öğrenci Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Alt SED	12	%27
	Üst SED	33	%63

*Diğer bölüm mezunu: Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünden ya da öğretmen liselerinden sınıf öğretmeni olarak mezun olmuş olan öğretmenlerin dışında kalan, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Resim Öğretmenliği, Filoloji, Sanat Tarihi gibi bölümlerden mezun olup, sınıf öğretmenliği yapan öğretmenler.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, kaynaştırma sınıflarında görev yapan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik davranışlarını incelemeye yönelik betimsel bir çalışmadır.

Veri Toplama Araçları

Demografik bilgi formu. Form, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, deneyim ve mezun oldukları bölüm gibi demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Önleyici sınıf yönetimi gözlem formu (ÖSYGF). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin değerlendirilmesi amacıyla Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004) tarafından 17 maddeden oluşan bir form halinde geliştirilen gözlem formu daha sonra özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimlerini değerlendirmek amacıyla Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar (2007) tarafından kaynaştırmaya ilişkin alan yazın taranarak genişletilmiştir. Böylece daha önce 17 maddeden oluşan gözlem formu, 13 alt boyuttan toplanan 86 maddeden oluşan ve heterojen sınıflar için sınıf yönetiminin tüm boyutlarını kapsayan bir forma dönüştürülmüştür. Gözlem formunda yer alan 86 maddeden 73'ü öğretmenlerin kullandığı etkili stratejileri tanımlamakta ve bu stratejilerin gözlenmesi durumunda öğretmen her madde için bir (1), gözlenmemesi durumunda ise sıfır (0) puan almaktadır. Formda bulunan maddelerden 13'ü ise sınıf öğretmenlerinin kullandığı ancak uygun olmayan yönetim stratejilerini tanımlamakta ve bu maddeler tersten puanlanmaktadır. Bir başka deyişle öğretmen bu maddelerde ifade edilen stratejiyi kullanmıyorsa bir (1), kullanıyorsa sıfır (0) almaktadır. Dolayısıyla bir öğretmenin ÖSYGF'dan alabileceği en yüksek puan 86'dır. Gözlem formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşağıda açıklanmıştır:

ÖSYGF'nun kapsam geçerliği: Geçerlik çalışması kapsamında ÖSYGF ve formun anahtarı sınıf yönetimi, ilköğretim, özel eğitim alanlarında çalışan 10 uzmana (hakeme) gönderilerek, uzmanlardan formda yer alan her maddeyi anlaşılabilirlik, amaca uygunluk ve dil açısından 5'li dereceleme ile değerlendirmeleri (5: çok uygun, 1: hiç uygun değil) ve araca ilişkin önerileri istenmiştir. Daha sonra formda yer alan her madde için, uzmanların verdikleri puanların ortalamaları, standart sapmaları ve değişim katsayıları hesaplanmıştır. Analizler sonucunda, öğretmen davranışlarını ifade eden maddelere verilen puanların homojen olduğu, standart sapmalarının 1'den küçük ve değişim katsayılarının ise %25'den az olduğu bulunmuş; bu nedenle araçtan hiçbir madde çıkarılmamıştır. Hakemlerin gözlem formunun maddeleri, içeriği ya da diline ilişkin önerileri de göz önüne alınmış; gerekli düzeltmeler yapılarak, 13 alt boyut ve 86 maddeden oluşan ÖSYGF'na son şekli verilmiştir (Sucuoğlu ve ark., 2007).

ÖSYGF'nun güvenirliği: Sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan 91 sınıf öğretmeni bir ders saatinde, öğretim sürecinde gözlenerek sınıf yönetimine ilişkin toplanan veriler SPSS programına aktarılmış; aracın güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Gözlem formunun iç tutarlılığını incelemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. ÖSYGF'nun Cronbach alpha değeri 0,87 olarak bulunmuştur (Sucuoğlu ve ark., 2008). ÖSYGF'nin 86 maddesinden 15'i öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci ile ilgili yapıları beklenen davranışları yoklamaktadır. Bu araştırmanın verilerini, ÖSYGF'nun özel gereksinimli çocuklarla ilgili 15 maddesinden alınan puanlar oluşturmuştur. Bu araştırma kapsamında, formdan alınabilecek en yüksek puan 15, en düşük puan ise sıfırdır. Puanların artması öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin başarısı ve uyumu için gerekli davranışları sergilediğini göstermektedir.

İşlem

Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde yapılan ve kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını inceleyen bir araştırma kapsamında (Güner, 2010), 3 devlet ilköğretim okulundaki 45 sınıf öğretmenin sınıfında ÖSYGF ile gözlem yapılmıştır. Gözlem, Milli Eğitim İl Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmasının ardından her öğretmenin sınıfında akademik derslerden birinde (Türkçe, Matematik, Sosyal, Fen ya da Hayat Bilgisi) ve öğretmenin aktif olarak ders anlattığı sırada (örn. yeni bir konu öğretimi sırasında) yapılmıştır. Öğretmenlerle gözlemden önce yapılan görüşmelerde gözlemin, akademik derslerde ve yeni bir konu anlatımı sırasında yapılacağı açıklanmış ve gözlem yapılacak ders saati öğretmenlerle birlikte belirlenmiştir. Yapılan gözlemler ile her bir öğretmenin sınıfında bir ders saatinde ÖSYGF doldurulmuş ve öğretmenlerin en fazla 86 puan alınabilen formdan aldıkları toplam puanlar, ilgili araştırmanın (Güner, 2010) sorularına cevap bulabilmek amacıyla analiz edilmiştir.

Bu makalenin verilerini ise 45 öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlere göre ÖSYGF'nun özel gereksinimli öğrencilerle ilgili 15 maddesinden öğretmenlerin aldıkları puanlar oluşturmuştur. Bu amaçla,

ÖSYGF’nda yer alan ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgili öğretmen davranışlarını yoklayan 15 maddeden her bir öğretmenin kaç puan aldıkları hesaplanmış; bu puanlara ait ortalama, ortanca, standart sapma gibi değerler belirlenmiş ve puanların öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değişip değişmediği t-testi ile analiz edilmiştir.

Gözlemci eğitimi. Gözlemci eğitimi, Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde öğrenim gören 10 öğrenci ile yapılmıştır. Eğitim, ÖSYGF’nun nasıl kullanılacağına açıklanması ile başlamış, Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü tarafından kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çekilmiş örnek video kayıtlarının gözlemciler tarafından ÖSYGF kullanılarak değerlendirilmesi ile devam etmiştir. Bu süreç altı farklı sınıfın video kaydının izlenmesi ve bir ilköğretim sınıfta gözlem yapılması ile devam etmiştir. İzlenen altı video örneği ile bir sınıfta ders sırasında yapılan gözlemin araştırmacı ile gözlemciler arasındaki güvenilirlikleri hesaplanmış; 10 gözlemcinin araştırmacı ile gözlem tutarlılıkları %80 ile %92 arasında bulunmuş ve böylece gözlemci eğitimine son verilmiştir.

Bulgular

a) Öğretmenlerin ÖSYGF’nun özel gereksinimli çocuklarla ilgili 15 maddesinden aldıkları puanlar nedir?

Öğretmenlerin ÖSYGF’nun özel gereksinimli çocuklarla ilgili 15 maddesinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin aldıkları toplam puanların frekans ve yüzdelik değerleri

Alınan Toplam Puan	Frekans (n)	Yüzde (%)
0	6	%13,3
1	1	%2,2
2	5	%11,1
3	6	%13,3
4	9	%20,0
5	4	%8,9
6	5	%11,1
7	7	%15,6
9	1	%2,2
11	1	%2,2
Toplam	45	%100

Tablo 2 incelendiğinde, toplam 15 puan alınabilecek ÖSYGF’nin özel gereksinimli çocuklarla ilgili maddelerinden öğretmenlerin en fazla 11 puan alabildikleri, 6 öğretmenin ise hiç puan alamadığı görülmüştür. Ayrıca grubun yaklaşık %96’sı toplam puanın yarısından daha az puan (7 ve daha az puan) alırken; çalışma grubunun aldığı ortalama puanın 4.09, standart sapmanın ise 2.56 olduğu belirlenmiştir.

b) Öğretmenlere ait yaş, cinsiyet, deneyim, mezun olunan bölüm değişkenleri ile öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni öğretmenlerin aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?

Öğretmenlerin ÖSYGF’nin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili 15 maddesinden aldıkları toplam puanların demografik değişkenlerine göre değişip değişmediğini test etmek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri araştırılmıştır. Bunun için betimsel istatistiklerden çarpıklık katsayısı, aritmetik ortalama, ortanca ve standart sapma değerleri hesaplanmış; ayrıca örneklem büyüklüğü 50’den küçük olduğu için (n=45) Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin ÖSYGF’nun 15 maddesinden aldıkları toplam puanlara ait çarpıklık ve sivrilik katsayılarının 1’den küçük oldukları görülmektedir. Ayrıca puanlara ait ortalama ve ortanca değerleri de birbirine yakındır. Buna göre

öğretmenlerin aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Normallik testinde hesaplanan p değerinin .05'den büyük çıkması da ($p=.08$) bu görüşü desteklemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ÖSYGF'nin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili 15 maddesinden aldıkları toplam puanların demografik değişkenlerine göre değişip değişmediği parametrik tekniklerden t-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, yaş, cinsiyet, deneyim ve mezun olunan bölüm değişkenlerinin öğretmenlerin aldığı puanlar üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir. Buna göre, kadın ve erkek öğretmenler ($t(43)=.13$, $p>.05$), yaşları 28-42 arasında olanlarla, 43-60 arasında olanlar ($t(43)=.35$, $p>.05$), deneyimleri 6-18 yıl ile 19-42 yıl arasında olanlar ($t(43)=.33$, $p>.05$) ve sınıf öğretmenliği mezunu olanlar ile başka bölümlerden mezun olanlar arasında ($t(43)=.59$, $p>.05$) özel gereksinimli öğrencilerle ilişkili davranışları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin aldıkları puanların demografik değişkenlere göre analiz sonuçları

Demografik Değişkenler	Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Cinsiyet	Kadın	34	4.12	2.69	.13	.90
	Erkek	11	4.00	2.28		
Yaş	28-42 yas	23	3.96	2.27	-.35	.73
	43-60 yas	22	4.23	2.91		
Deneyim	6-18 yıl	21	3.95	2.65	-.33	.74
	19-42 yıl	24	4.20	2.55		
Mezun Olduğu Bölüm	Sınıf öğretmenliği mezunu	31	3.93	2.54	-.59	.56
	Sınıf öğretmenliği mezunu değil	14	4.42	2.70		
Öğrenci ailelerinin (kabul edilen) SED'i	Alt-SED	12	2.83	2.41	22.04	...04
	Üst-SED	33	4.55	2.51		

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci ailelerinin SED'ine göre özel gereksinimli öğrencilerle ilgili maddelerden aldıkları toplam puanların analizinde ise istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($t(43)=2.04$, $p<.05$). Bu sonuca göre, üst SED grubu olduğu kabul edilen öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenler, alt SED grubunda çalışanlara göre anlamlı düzeyde yüksek puan almışlardır.

c) Öğretmenlerin ÖSYGF'nun 15 maddesine göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik sergiledikleri davranışlar ve bu davranışların frekansları nelerdir?

Tablo 4'te ÖSYGF'daki 15 maddeye göre, davranışı yapan öğretmen sayısı ve yüzdesi verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde öğretmenler tarafından en sık yapılan davranışların, özel gereksinimli öğrencinin derse aktif katılımını sağlama (%73), özel gereksinimli öğrencinin dikkatini soru sorarak ve 'buraya bak' diyerek sürdürme (%69) ve özel gereksinimli öğrenciyi izleyerek ve ona sorular sorarak ders anlatma (%56) olduğu görülmektedir.

Öğretmenler tarafından en az yapılan davranışların ise özel gereksinimli öğrencinin kurallara uyma davranışını ödüllendirme (%0), öğrencinin ödevleri yazıp yazmadığını kontrol etme (%2), öğrencinin bir arkadaşından yardım almasını sağlama ve ders içeriğinde öğrenciyi uygun değişiklikler yapma (%3) ve öğrenciyi öğrenme fırsatları sağlama (%9) olduğu görülmektedir.

Tablo 4. ÖSYGF’da yer alan özel gereksinimli öğrencilerle ilgili 15 maddenin öğretmenler tarafından yapıma sıklığı

ÖSYGF Madde No	Madde İçeriği - Tanımlanan Öğretmen Davranışı	Davranışı Yapan Öğretmen Sayısı	%
9	Öğretmen özel gereksinimli öğrenciyi de kurallara uyduğunda en az bir kez ödüllendirmiştir.	0	%0
16	Öğretmen ders sırasında özel gereksinimli öğrenciyi / öğrencilere kolaylıkla ulaştırmıştır.	11	%24
20	Öğretmen derse başlarken özel gereksinimli öğrenci / öğrenciler dâhil tüm öğrencilerin dikkatini derse çekmiştir.	13	%29
39	Öğretmen ders süresince özel gereksinimli öğrenciyi de izlemiş, ona sorular sormuş ve / veya onunla göz teması kurarak ders anlatmıştır.	25	%56
40	Öğretmen kısa süreli de olsa özel gereksinimli öğrenciyle bireysel olarak çalışmıştır.	9	%20
41	Öğretmen özel gereksinimli öğrencinin bir arkadaşından yardım almasını sağlamıştır.	3	%7
42	Özel gereksinimli öğrenci verilen görevi yapamadığı zaman öğretmen ona model olmuştur / yardım etmiştir.	18	%40
43	Öğretmen dersin içeriğinde özel gereksinimli öğrenciyi uygun değişiklik(ler) yapmıştır.	3	%7
44	Öğretmen özel gereksinimli öğrencinin derse aktif katılımını sağlamıştır.	33	%73
45	Öğretmen özel gereksinimli öğrenciyi öğrenme fırsatları vermiştir.	4	%9
49	Öğretmen özel gereksinimli öğrenci de dahil olmak üzere gereksinim duyan tüm öğrencilere verdiği yönergeyi / yönergeleri tekrarlamış; onların yönergeleri anlamalarını sağlamıştır.	17	%38
53	Öğretmen ders esnasında, özel gereksinimli öğrencinin / öğrencilerin de dikkatini soru sorarak, “buraya bak” diyerek, adını söyleyerek ya da kullandığı materyali göstererek sürdürmüştür.	31	%69
60	Öğretmen özel gereksinimli öğrenci de dâhil tüm öğrencilerin bir sonraki etkinliğe zamanında geçmesini sağlamıştır.	7	%16
69	Öğretmen özel gereksinimli öğrenci / öğrencilerin, derste uygun bir sosyal ya da akademik davranışını ödüllendirmiştir.	9	%20
79	Dersin sonunda öğretmen özel gereksinimli öğrencinin ödevlerini alıp almadığını / yazıp yazmadığını kontrol etmiştir.	1	%2

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere ilişkin davranışları incelenmiştir.

Bulgulara göre, öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerle ilgili maddelerden 15 puan üzerinden ortalama olarak 4.09 almışlardır. Öğretmenlerin 43 tanesi (%96’sı) ise toplam puanın yarısından az bir puan (7 puan) alabilmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yeterince dikkat yöneltmedikleri ve bu öğrencilerin derse katılmalarını sağlayacak davranışları çok az sergiledikleri söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, yurt dışında yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla (Brown ve ark., 1999; McIntosh ve ark., 1993; Skrtic, 1980; Wallace ve ark., 2002) tutarlılık göstermezken, ülkemizde yapılan araştırma bulgularıyla (Akalin, 2007; Çifci ve ark., 2001; Sucuoğlu ve ark., 2008; 2009) örtüşmektedir. Örneğin Brown ve ark. (1999) ile Wallace ve ark. (2002) özel gereksinimli öğrenci davranışlarının normal akranlarının davranışlarından farklılaşmadığını, ancak öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere daha fazla dikkat yönelttiklerini belirtmişlerdir. Oysa ülkemizdeki araştırma sonuçları tam tersi bulguları ortaya

çıkarmakta, bazı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin farkında dahi olmadıkları (Çifci ve ark., 2001) bazı öğretmenlerin ise özel gereksinimli öğrencilere çok az dikkat yönelttikleri (Akalin, 2007) ifade edilmektedir. Benzer sonuçlar Sucuoğlu ve arkadaşları tarafından yapılan iki çalışmada da vurgulanmış, öğretmenlerin bu öğrencilere çok az dikkat yönelttikleri, özel gereksinimli öğrencilere öğretim yapma ve davranışlarını yönetme konularında yetersiz kaldıkları belirlenmiştir (Sucuoğlu ve ark., 2008; , 2009).

Bu çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, öğretmenlerin ÖSYGF'nun 15 maddesine göre aldıkları puanların demografik özelliklerinden yaş, cinsiyet, deneyim ve mezun oldukları programa göre değişmemesi ancak öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyinin alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmasıdır. Alan yazında öğretmenlerin yaş ve deneyimlerinin sınıf davranışlarını etkilediği, daha yaşlı ve deneyimli olmanın, genç ve deneyimsiz olan öğretmenlere göre öğrencilerle ilişkiler ve sınıfı yönetme davranışlarında değişikliklere yol açtığı vurgulanmaktadır (Martin, Yin ve Mayall, 2006; Melnick ve Meister, 2008). Benzer şekilde araştırmalar öğretmenlerin cinsiyetlerinin de sınıf davranışlarında değişikliğe yol açtığını göstermektedir (Alkan, 2007; Bolduramaz, 2000; Martin ve ark., 2006; Pang, 1992). Ancak bu çalışmada elde edilen bulgular öğretmenlerin yaşları, hizmet yılları ve cinsiyetlerine göre özel gereksinimli öğrencilere ilişkin davranışlarının değişmediğini göstermiştir. Sınıf öğretmenliği mezunu olup olmamanın öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili davranışlarını değiştirmede gösteren araştırma bulgusu ise, sınıf öğretmenliği mezunları ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıf davranışlarının farklılık göstermediğini belirleyen araştırma sonuçlarıyla (Bolduramaz, 2000) uyumlu görünmektedir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenliği mezunu olsun ya da olmasın tüm öğretmenlerin formdan düşük puan almış olmaları, öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler açısından özel gereksinimli çocukların eğitimini verimli ve etkili bir şekilde sürdürmelerine katkı sağlayacak davranışları kazanamamış olduklarını göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin aldıkları toplam puanların, öğrencilerin ailelerinin SED'ine göre değişip değişmediğine ilişkin yapılan analiz ise üst SED grubunda yer alan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerin puanlarının alt SED'de yer alan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka ifadeyle öğretmenler, sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan ailelerin çocuklarına yönelik olarak ÖSYGF'nda yoklanan etkili stratejileri daha fazla kullanırlarken, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına yönelik olarak bu stratejileri daha az kullanmaktadırlar. Bu durum, üst-SED grubu ailelerin, çocuklarının eğitiminde ve haklarını aramakta daha etkin olabileceği ve bu etkinin de katkısıyla öğretmenlerin bu ailelerin çocuklarına karşı hem beklentilerinin hem de davranışlarının etkilenmiş olabileceğini akla getirmektedir. Öğrenci ailelerinin SED'leri ile öğretmen davranışları ve öğrencilerden başarı beklentileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar (Brophy, 1975; Alexander, Entwisle ve Thompson, 1987; Whelan ve Teddlie, 1989) öğretmenlerin üst SED'deki ailelerin çocuklarından daha fazla başarı beklentileri olduğunu ortaya koymaktadır. Konuyla ilgili bir başka çalışmada (Shen, Mansberger ve Yang, 2004), alt SED'deki ailelerden gelen öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, üst SED'e sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği okullarda çalışanlara göre istedik öğretmen nitelikleri açısından daha yetersiz oldukları ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuç da alt SED grubu öğrencilerden aileler ve okul yönetiminin beklentilerinin düşük olması ile ilişkili olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin ÖSYGF'nun 15 maddesine göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik davranışları değerlendirilmiş, öğretmenlerin en sık ve en az sergiledikleri davranışlar belirlenmiştir. Öğretmenlerin en sık sergiledikleri davranışların, özel gereksinimli öğrencinin derse aktif katılımını sağlama (%73), özel gereksinimli öğrencinin dikkatini soru sorarak, buraya bak diyerek, adını söyleyerek ve kullandığı materyali göstererek sürdürme (%69) ve özel gereksinimli öğrenciyi izleme, sorular sorma ve onunla göz teması kurarak ders anlatma (%56) davranışları olduğu görülmüştür. Bu davranışlar öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri yetersiz de olsa derse katma çabalarının sonucu olarak değerlendirilebilir. Ancak diğer 12 davranışa bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel gereksinimli öğrencilerle ilgili davranışlarının bu öğrencilerin bu sınıflarda başarılı olmalarına zemin hazırlayacak sıklıkta olmadığı görülmektedir. Özellikle ödüllendirme davranışları dikkat çekici derecede yetersizdir. Bu sonuç ödüllendirmenin öğretmenler tarafından yetersiz sergilendiğini gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır (Çifci ve ark. 2001; Skrtic, 1980; Sucuoğlu ve ark., 2009). Oysa ödüllendirme özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıfların yönetiminde en etkili araçlardan biri olarak gösterilmektedir

(Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını yönetmede ödüllendirmeyi kullanmalarının yetersizliğine karşın özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarından sıklıkla yakınmaları (Daniels, 1998; Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009; McClean, 2007; Niesyn, 2009; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Sucuoğlu & Kargın, 2006) ödüllendirmeyi davranış yönetiminde etkili bir araç olarak kullanmadaki yetersizliklerini ortaya koymaktadır.

Özel gereksinimli öğrencinin oturduğu yerin öğretmene yakın ya da öğretmenin kolayca ulaşabileceği bir yer olması, bu öğrencilerin derse katılımları için önemlidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Araştırmaya katılan 45 öğretmenin sadece %24'ünün öğrenciye kolay ulaşabilme ile ilgili 16.maddeden puan alabildikleri görülmüştür. Öğrencinin derse katılabilmesi için gerekli olan bu düzenleme konusunda yetersiz oldukları görülen öğretmenlerin, öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak için öğretmenin yapması gerekenleri içeren 39, 44 ve 53. maddeleri en sık yapıyor olduklarının belirlenmesi ilginçtir. Bu çelişkili durum, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili sınıflarında gözlem yapılıyor olmasından etkilenerek bu çocuklarla ilgili daha fazla soru sorma, dikkat yöneltme, ismini söyleme vb. gibi olumlu davranışlar sergilemiş olabileceklerini düşündürmektedir.

Bulgulara göre öğretmenler, özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerine uygun olarak ders içeriğinde değişiklik yapma (%7), öğrenci ile bireysel olarak çalışma (%20), öğrencinin yardım almasını sağlama (%7), öğrencinin bir sonraki etkinliğe zamanında geçmesini sağlama (%16), öğrenciye öğrenme fırsatları verme (%9), öğrencinin ödevlerini yazıp yazmadığını kontrol etme (%2) gibi davranışlarını oldukça düşük sıklıkta gerçekleştirmektedir. Bu durum öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenciler için öğretimi uyarlayamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, ülkemizde yapılan ve öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yetersiz davranışlar sergilediğini gösteren araştırma sonuçlarıyla uyumludur (Akalin, 2007; Çıfci ve ark., 2001; Sucuoğlu ve ark., 2008; 2009).

Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda öğretmenlerin davranışları, bu sınıfların başarısı için anahtar rodedir (Hines, 2001; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Diğer taraftan alanyazında yapılan çalışmalar (Daniels, 1998; Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009; McClean, 2007; Niesyn, 2009; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Sucuoğlu & Kargın, 2006; Uysal, 2004), öğretmenlerin gerek özel gereksinimli öğrencilere gerekse kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu, bu durumun da öğretmen davranışlarını etkilediğini vurgulamaktadırlar. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçların da öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla ilgili davranışlarının istenen düzey ve kalitede olmadığını gösterdiği söylenebilir. Araştırma, Ankara ilindeki 45 sınıf öğretmeni ile sınırlı olsa da, öğretmenlerin davranışlarına ilişkin elde edilen verilerin ülkemizde kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin davranışlarını örneklendirdiği kabul edilebilir.

Bu çalışmada, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf davranışları gözlem yoluyla incelenmiş ancak öğretmenlerin daha uzun süreler gözleme izin vermemeleri nedeniyle gözlemler 1 ders saati ile sınırlandırılmıştır. Farklı illerde, özel gereksinimli olmayan öğrencileri de kapsayacak şekilde ve daha uzun sürelerle yapılacak gözleme dayalı araştırmalar, kaynaştırma sınıflarının öğretimsel özelliklerini ortaya koyan kapsamlı bilgi edinilmesini sağlayabilecektir.

Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıfların başarısı için, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelttikleri davranışlarının, bu çocukların katılımını ve başarısını destekleyecek özellikte olması gerekmektedir. Bu sınıflarda çalışan öğretmenlerin, daha başarılı ve etkili uygulamaları gerçekleştirebilmeleri için, nelere gereksinim duyduklarının araştırmalarca belirlenmesi ve öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerle ilgili gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akalin, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., Thompson, M.S. (1987). School performance status relations, and the structure of sentiment: Bringing the teacher back in. ED 291841 *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 13 Şubat 2011'de alınmıştır.
- Alkan, H.B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Baker, J. M., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for student with disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 19(2), 163-180.
- Boldurmaz, A. (2000). *İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bradley, D.F., West, J.F. (1994). Staff training for the inclusion of students with disabilities: Visions from school-based educators. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 117-128.
- Brophy, J. E. (1975). Reflections on research in elementary schools. ED 128341 *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 20 Mart 2011'de alınmıştır.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 733-750.
- Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S., Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, 33(3), 138-153.
- Buysse, V., & Donald, B. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of Special Education*, 26(4), 434-462.
- Çifci, İ., Yıkılmış, A., Akbaba Altun, S. (2001). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırılmış öğrencilere yönelik pekiştiriciler kullanma durumlarının belirlenmesi. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi serbest bildiri. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları, 217-229.
- Cwikla, J. (2004). Less experienced mathematics teachers report what is wrong with their professional support system. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 10, 181-197.
- Daniels, V.I. (1998). How to manage disruptive behavior in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 30(4), 26-31.
- Fidler, P. (2002). The relationship between teacher instructional techniques and characteristics and student achievement in reduced size classes. ED473460 *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Greenwood, C. R., & Carta, J.J. (1987). An ecobehavioral interaction analysis of instruction within special education. *Focus on Exceptional Children*, 19(9), 1-12.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hines, R. A. (2001). Inclusion in middle schools. ED 459000 *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Kounin, J.S. (1970) *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Leung, C., & Mak, K. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 829-842.
- Lian, M. & G. J. (2004). Inclusion education: Theory and practice. *Hong Kong Special Education Forum* 7(1), 57-74.
- Martin, N.K., Yin, Z., Mayall, H. (2006). Classroom management training, teaching experience and Gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style?.

- ED494050 *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 11 Aralık 2010'da alınmıştır.
- McClellan, W.A. (2007). An investigation into the need for effective leadership mechanisms in the management of a successful inclusive programme in the primary school system. ED 500461 *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 10 Ocak 2011'de alınmıştır.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261.
- Melnick, S. A., Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56.
- Mitchem, K. & Benyo, J. (2000). A classwide peer-assisted self-management program all teachers can use: Adaptations and implications for rural educators. ED 439868 *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Niesyn, M. E. (2009). Strategies for success: Evidence-based instructional practices for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 53(4), 227-233.
- Niles, W. J. (2005). Building a classroom management plan for inclusive environments: From fear to F.E.A.R. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(1) Article 1.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here? *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Pang, S.N. (1992). School climate: A discipline view. ED 354589 *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 03 Nisan 2011'de alınmıştır.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Shen, J., Mansberger, N.B., Yang, H. (2004). Teacher quality and students placed at risk: Results from the baccalaureate and beyond longitudinal study 1993-97. *Educational Horizons*, 82(3), 226-235.
- Sin, K. F. (2007). Ideal and reality: The implementation of inclusive education in Hong Kong: A study of the development of inclusive education in Hong Kong. *Hong Kong Special Education Forum* 9(1), 105-110.
- Skrtec, T.M. (1980). The regular classroom interactions of learning disabled adolescents and their teachers. ED 217625 *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 22 Aralık 2010'da alınmıştır.
- Soodak, L.C., McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, 3-15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., & Sazak-Pinar, E. (2007). Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi. TÜBİTAK Destekli Araştırma Projesi, No: 106K/ 127-105.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pinar, E., & Güner, N. (2008). Assessing classroom management of the inclusive classrooms. Teacher Education and Special Education in Changing Times: Personnel Preparation and Classroom Intervention. TED Conference, November 5-8, 2008, Dallas, USA.
- Sucuoğlu, B., Demirtaşlı, N., & Güner, N. (2009). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi (2008-2009) Tübitak Destekli Araştırma Projesi, No: 108K-183.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.

- Tekin, E., Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Uysal, (2004). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşleri. *Özel Eğitimden Yansımalar*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Ünsal, P. (2007). *Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Artırmak için Uygulanan İki Farklı Müdahale Yaklaşımının Etkililiklerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Van Reusen, A.K., Shoho, A.R., Barker, k.s. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Wallace, T., Anderson, A.R., Bartholomay, T., Hupp, S. (2002). An ecobehavioral examination of high school classrooms that include students with disabilities. *The Council for Exceptional Children*, 68(3), 345-359.
- Whelan, C.S., & Teddlie, C. (1989). Self-fulfilling prophesy and attribution of responsibility: Is there a casual link to achievement?. ED 323211 *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 29 Ağustos 2010'da alınmıştır.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.