

**KAYNAŞTIRMA SINIFI ÖĞRET MENLERİNE FEN ve TEKNOLOJİ
DERSLERİNDE SUNULAN DAVRANIŞSAL DANIŞMANLIĞIN
ÖĞRET MENLERİN ÖĞRET İM DAVRANIŐSLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Mustafa KURT

DOKTORA TEZİ

ÖZEL EĞİT İM BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİT İM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mustafa
Soyadı : KURT
Bölümü : Özel Eğitim
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerine Fen ve Teknoloji Derslerinde Sunulan Davranışsal Danışmanlığın Öğretmenlerin Öğretim Davranışları Üzerindeki Etkisi

İngilizce Adı : The Effects of Behavioral Consultation Provided in Science and Technology Courses to Inclusive Class Teachers on their Instructional Behavior

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mustafa KURT

İmza:

Jüri Onay Sayfası

Mustafa Kurt tarafından hazırlanan “Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerine Fen ve Teknoloji Derslerinde Sunulan Davranışsal Danışmanlığın Öğretmenlerin Öğretim Davranışları Üzerindeki Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. A. Tuba TUNCER

Zihin Engellilerin Eğitimi A.B.D. Biruni Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Eğitim Bilimleri A.B.D. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

Zihin Engellilerin Eğitimi A.B.D. Anadolu Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Çıgıl ESİRGEMEZ AYKUT

Zihin Engellilerin Eğitimi A.B.D. Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Y. Ziya TAVİL

Zihin Engellilerin Eğitimi A.B.D. Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 03-07-2015

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Büşra'm ve Mustafa Kemal'ime

TEŞEKKÜR

Bu tezi tamamlama sürecinde yaşadığımız onca inanılmaz sıkıntı ve problemlere rağmen benden umudunu hiç kesmeyen, ne olursa olsun beni ortada bırakmamak için gerçek anlamda hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, büyüğüm, ailemden biri olarak gördüğüm ve tabi ki hocam A. Tuba Tuncer’e teşekkürü bir borç bilirim ki ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tabi ki her konuda, her zaman ve her yerde yanımda olmaktan bir an bile imtina etmeyen, güzeller güzeli eşim Büşra GÜLSÜN KURT ve ailemize bu tezin yazımı sürecinde katılıp farkında olmadan bana destek ve moral olan biricik oğlum Mustafa Kemal Kurt’a çok teşekkür ederim.

Bursa’ya yerleştikten sonra tezimin bürokrasi sürecine ilişkin Ankara’daki işlerin tamamını benim hatırım için takip eden ve bu süreçte bana en ufak bir olumsuz tepki vermeden bana yardımcı olan, dost ve arkadaşım zor günlerde belli olacağı konusunda tam bir örnek teşkil eden eski öğrencim yeni arkadaşım Cem ASLAN’a büyük bir teşekkürü borç bilirim...

**KAYNAŖTIRMA SINIFI ÖĞRETMENLERİNE FEN VE TEKNOLOJİ
DERSLERİNDE SUNULAN DAVRANIŖSAL DANIŖMANLIĖIN
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM DAVRANIŖLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

(Doktora Tezi)

Mustafa KURT

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS 2015

ÖZ

Bu araştırma iki farklı genel amaç doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci genel amacı, görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışlarını; a) öğrencilere sundukları öğrenme fırsatları, b) öğrencilere öğretimi açık ve anlaşılır bir şekilde sunup sunmadıkları bakımından ve c) görme yetersizliği olan öğrencileri bu derslerde gerçekleştirilen öğretim sürecine katmaları bakımından betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma modeli olarak tarama modellerinden Tekil Tarama Modeli kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasının katılımcıları, Ankara İli'ne bağlı merkez ilçelerdeki ilkokullarda görev yapan 11 sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında

eğitimine devam eden 11 görme yetersizliği olan öğrencidir. Bu aşamada araştırma verilerinin toplanması için veri toplama aracı olarak, sınıf  ğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde gerçekleştirilen video kayıtları ve toplanan video kayıtlarının değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen “ ğretim davranışları değerlendirme aracı” kullanılmıştır. Araştırma verileri tablo analizi şeklinde sunulmuştur. Araştırmanı birinci aşamasının verileri, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilere sundukları öğrenme fırsatları bakımından incelendiğinde, fen ve teknoloji derslerinde ders süresini verimli bir şekilde kullanmadıklarını, ders süresini akademik becerilerin  ğretimi için yeterince ayırmadıklarını göstermektedir. Araştırmanın birinci aşamasındaki veriler öğretmenlerin öğrencilere  ğretimi açık ve anlaşılır bir şekilde sunup sunmadıkları bakımından incelendiğinde, öğretmenlerin hemen hiç birinin dersin amacını ve içeriğini öğrencilere sunmadıklarını, öğrencilerin önceki öğrenmelerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer vermediklerini, gözden geçirme uygulamalarında öğrencinin tepkilerine doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirim vermediklerini, fen ve teknoloji derslerinde ya herhangi bir materyal kullanmadıklarını ya da kullandıkları materyali öğrencilerin incelemesi için yeterince zaman vermediklerini,  ğretim sırasında ya dersin birkaç alt amacına yönelik tepki almaya çalıştıklarını ya da öğrencilerin birkaçından tepki almaya çalıştıklarını, öğrencilerin  ğretim sırasındaki tepkilerine ya geribildirim vermediklerini ya da geribildirimleri öğrencilerin tepkilerine göre daha geç bir zaman diliminde verdiklerini ve  ğretim sonunda değerlendirmelere yer vermediklerini göstermektedir. Araştırma verileri görme yetersizliği olan öğrencileri bu derslerde gerçekleştirilen  ğretim sürecine katmaları bakımından incelendiğinde, öğretmenlerin hemen hepsinin sınıftaki öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler alırken ve öğrencilerin bu tepkilerine geribildirim sunarken görme yetersizliği olan öğrencileri genellikle bu sürecin dışında tuttuklarını, görme yetersizliği olan öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler almaya  abalamadıklarını, görme yetersizliği olan öğrenciler öğretime ilişkin tepkiler gösterse bile bu tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler vermediklerini ve  ğretim sonunda değerlendirmelere yer verseler bile görme yetersizliği olan öğrencileri bu değerlendirme sürecine dâhil etmediklerini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci genel amacı ise, görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine yapılan davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerindeki  ğretim davranışları üzerinde; a)  ğrencilere sundukları öğrenme fırsatları, b)  ğretimi açık ve anlaşılır bir şekilde sunmaları, c) görme yetersizliği olan öğrencileri  ğretim sürecine katmaları ve d) tüm bu davranışlarının sürekliliği bakımından

etkililiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada “Denekler Arası Eş Zamanlı Olmayan Çoklu Başlama Düzeyi Deseni” kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasının katılımcılarını, araştırmanın birinci aşamasına da katılan ve ikinci aşamaya katılmaya gönüllü olan 3 sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden 3 görme yetersizliği olan öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında veri toplama aracı olarak öğretim davranışları değerlendirme aracı, video kayıtları ve ses kayıtları kullanılmıştır. Elde edilen veriler, grafik analizi ve tablo analizi şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında elde edilen veriler, 8 oturum şeklinde yapılan davranışsal danışmanlığın, görme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma yoluyla eğitim verilen sınıflardaki sınıf öğretmenlerinin, öğretim davranışları üzerinde olumlu anlamda etkili olduğu ancak bu davranışların sürekliliği üzerinde etkili olmadığı yönündedir.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Davranışsal Danışmanlık, Kaynaştırma, Görme Engelli Öğrenci, Fen ve Teknoloji, Öğretim Davranışları, Etkili Öğretim

Sayfa Adedi : 189

Danışman : Doç. Dr. A. Tuba TUNCER

**THE EFFECTS OF BEHAVIORAL COUNSULTATION PROVIDED IN
SCIENCE AND TECHNOLOGY COURSES TO INCLUSIVE CLASS
TEACHERS ON THEIR INSTRUCTIONAL BEHAVIOR**

(Ph.D Thesis)

Mustafa KURT

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

APRIL 2015

ABSTRACT

The study was conducted to reach two different goals. The first general objective of the study is to describe the instructional behavior of the teachers that teach the inclusive class attended by students with visual impairments in science and technology courses based on a) the opportunities of learning they provide for the students; b) whether they provided an explicit instruction for the students; c) the participation of the students with visual impairments in the instructional process conducted in these courses. To fulfill this objective, “Single Screening Model” was utilized in the study as the research model. The participants of the first phase of the study were 11 classroom teachers employed in Ankara province central

primary schools and 11 students with visual impairments, who attend the classes instructed by these teachers. In this phase, video recordings of the science and technology courses instructed by classroom teachers and “Instructional Behavior Assessment Tool” developed by the author to assess the video recordings were used as data collection tools. The findings were presented in the related tables. Based on the students’ learning opportunities as provided by the participating teachers, the findings of the first phase of the study demonstrated that teachers did not utilized the science and technology courses effectively and did not allocate sufficient time for the instruction of academic skills. Based on whether the teachers provided explicit instructions to the students, the findings of the first phase of the study showed that none of the teachers provided information on the goals and content of the course; they did not spend time to review the subjects to activate the students’ prior knowledge; they did not provide corrective or explanatory feedback for the student responses during the review process; in science and technology classes, they either did not use any material or did not provide sufficient time for the students to examine the material; during the instruction, they either attempted to get responses on a few sub-objectives of the class, or attempted to get responses only from a few students; they either did not provide feedback to student responses or provided corrective feedback very late compared to the timeframe of the student responses; and they did not conduct an assessment of the class at the end. Based on the participation of students with visual impairment in the instructional process conducted in these courses, findings of the study determined that almost all of the teachers, while they received responses from the students in the classroom and while they provided feedback to these responses, generally ignored the students with visual impairments; they did not attempt to receive responses from the students with visual impairments; they failed to provide corrective and/or explanatory feedback even when the students with visual impairments responded; and even when they conducted an assessment of the class at the end, they excluded the students with visual impairments from this assessment process.

The second general objective of the study was to determine the effectiveness of the behavioral consultation that the teachers, who teach the inclusive class that was attended by students with visual impairments, received on their instructional behavior in science and technology courses based on a) learning opportunities they provided for the students; b) clear and explicit instructions they conducted; c) their inclusion of the students with visual impairments in the instructional process; and d) the sustenance of these behavior. To achieve this objective, “Noncurrent Multiple Baseline Design Across Subjects” was used in the

study. 3 classroom teachers and 3 students with visual impairments, who attend their inclusive classrooms and participated in the first phase and volunteered for the second phase, participated in the second phase. Instructional behavior assessment tool, video and audio recordings were used as data collection tools in the second phase of the study. Data was presented as graphical analysis and table analysis. The findings of the second phase of the study demonstrated that 8 sessions of behavioral consultation had positive effects on the instructional behavior of the classroom teachers that teach inclusive classrooms that include students with visual impairments, however it was not effective on the sustenance of these behavior.

Science Code : 189

Key Words : Behavioral Consultation, Inclusive Settings, Children with Visual Impairments, Science and Technology Lessons, Instructional Behaviors, Effective Teaching

Page Numbers :

Supervisor : Doç. Dr. A. Tuba TUNCER

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	i
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi	11
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	13
BÖLÜM 2	15
KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
Görme Yetersizliği.....	15
Fen Eğitimi.....	16
Kaynaştırma.....	18
Kaynaştırma Destek Özel Eğitim Hizmetleri.....	20
Danışmanlık	24

Davranışsal Danışmanlık	30
Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Rollerın Tanımı.....	31
Davranışsal Danışmanlık Modelinin Aşamaları	32
Öğretim Davranışları.....	34
Öğrencileri Öğrenme Sürecine Yoğunlaştırma	35
Öğrenci Başarı Oranı	36
Öğrenme Fırsatları Sunma	37
Öğretimin Anlaşılrlığı	38
Soru Sorma.....	39
Geri Bildirim Sunma	40
Rehberli ve Bağımsız Uygulamalar.....	40
Günlük Haftalık ve Aylık Gözden Geçirmeler	41
Değerlendirmeler	41
BÖLÜM 3	47
YÖNTEM.....	47
Araştırma Modeli	47
Eşzamanlı Olmayan Çoklu Başlama Düzeyi Deseni	48
Bağımlı Değişkenler	50
Bağımsız Değişken.....	52
Katılımcılar	52
Verilerin Toplanması	55
Veri Toplama Araçları.....	55
Video Kayıtları.....	56
Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracı	56
Rubrik ve Rubrik Geliştirme Süreci.....	57
Rubriklerde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	58
Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi.....	60

Performans Düzeylerinin Oluşturulması	61
Öğretmen Davranışları Değerlendirme Aracının Geçerlik ve Güvenirliğinin Belirlenmesi.....	62
Verilerin Toplanması	63
Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanması.....	64
Davranışsal Danışmanlık Uygulaması ve Verilerinin Toplanması	65
Video Kayıtlarının Alınması.....	67
Süreklilik Verilerinin Toplanması	67
Güvenirlik Verilerinin Toplanması	68
Verilerin Analizi	70
BÖLÜM 4	73
BULGULAR VE YORUM.....	73
Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerindeki Sergiledikleri Öğretim Davranışlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	73
Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Akademik Becerilerin Öğretimine Ayırdıkları Süreye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	75
Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Açık ve Anlaşılır Bir Öğretim Gerçekleştirmelerine Yönelik Öğretim Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	76
Sınıf Öğretmenlerinin Görme yetersizliği olan öğrencileri Fen ve Teknoloji Derslerinde Gerçekleştirilen Öğretim Etkinliklerine Katmaları Bakımından Sergiledikleri Öğretim Davranışlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	80
Sınıf Öğretmenlerinin Görme Yetersizliği Olan Öğrencileri Akademik Becerilerin Öğretim Etkinliklerine Aktif Olarak Kattıkları Süreye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerle Akademik Etkileşimde Bulundukları Toplam Süreye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83

Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencileri Öğretim Etkinliklerine Katmalarına Yönelik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	84
Davranışsal Danışmanlığın Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Öğrencilere Öğrenme Fırsatları Sunmak İçin Sergiledikleri Öğretim Davranışlarının Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	90
Davranışsal Danışmanlığın Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Akademik Becerilerin Öğretimine Ayırdıkları Süre Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	90
Davranışsal Danışmanlığın Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Açık ve Anlaşılır Bir Öğretim Gerçekleştirmelerine Yönelik Öğretim Davranışları Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	94
Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Açık ve Anlaşılır Bir Öğretim Gerçekleştirmelerine Yönelik Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracından Aldıkları Toplam Puanlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar	94
Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Açık ve Anlaşılır Bir Öğretim Gerçekleştirmelerine Yönelik Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracının Alt Basamaklarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	97
Davranışsal Danışmanlığın Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencileri Öğretim Etkinliklerine Aktif Bir Şekilde Katmalarına Yönelik Olarak Sergiledikleri Öğretim Davranışları Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	101
Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencileri Akademik Becerilerin Öğretim Etkinliklerine Aktif Olarak Kattıkları Sürenin Ders Süresine Oranına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	101
Davranışsal Danışmanlığın Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencilerle Akademik Etkileşimde Bulundukları Süre Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	104

Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencileri Öğretim Etkinliklerine Katmalarına Yönelik Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracından Aldıkları Toplam Puanlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar	108
Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencileri Öğretim Etkinliklerine Aktif Olarak Katmalarına Yönelik Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracının Alt Basamaklarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	111
BÖLÜM 5	115
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	115
KAYNAKLAR	125
EKLER.....	135

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Danışmanlık Modellerinin Analizi.....	25
Tablo 2. Araştırmanın Birinci Aşamasında Katılan Sınıf Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	53
Tablo 3. Araştırmanın Birinci Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Görme Engelli Öğrencilerin Demografik Bilgileri	54
Tablo 4. Araştırmanın İkinci Aşamasına Katılan Sınıf Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	55
Tablo 5. Araştırmanın İkinci Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Görme Engelli Öğrencilerin Demografik Bilgileri	55
Tablo 6. Bir Rubriğin Geçerliğini Denetlemek İçin Cevaplanması Gereken Sorular	59
Tablo 7. Cohen'in Kappa Değerleri ve Değerlerin Yorumlanması	60
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Akademik Becerilerin Öğretimine Ayırdıkları Sürenin Ders Süresine Oranı	75
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Açık ve Anlaşılır Öğretim Gerçekleştirmelerine Yönelik Öğretim Davranışlarının Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracı İle Puanlandırılması	77
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme Engelli Öğrencileri Akademik Becerilerin Öğretim Etkinliklerine Aktif Olarak Kattıkları Sürenin Ders Süresine Oranı	81

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme Engelli Öğrencilerle Akademik Olarak Birebir Etkileşimde Bulundukları Sürenin Ders Süresine Oranı 83

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme Engelli Öğrencileri Öğretim Etkinliklerine Katmalarına Yönelik Öğretim Davranışlarının Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracı İle Puanlandırılması 85

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Grafik 1.** Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Derslerinde Akademik Becerilerin Öğretimine Ayırdıkları Sürenin Ders Süresi İçindeki Yüzdeleri 91
- Grafik 2:** Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Derslerinde Açık Ve Anlaşılır Bir Öğretim Gerçekleştirmelerine Yönelik Olarak Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracından Aldıkları Toplam Puanların Yüzdeleri 95
- Grafik 3:** Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Açık ve Anlaşılır Öğretim Gerçekleştirmelerine Yönelik Öğretim Davranışlarının Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracı ile Puanlandırılması 98
- Grafik 4:** Davranışsal danışmanlık sürecinde sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme engelli öğrencileri akademik becerilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak kattıkları sürenin ders süresi içindeki yüzdeleri 102
- Grafik 5:** Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Görme Engelli Öğrencilerle Akademik Olarak Birebir Etkileşimde Bulundukları Sürenin Ders Süresi İçindeki Yüzdeleri 105
- Grafik 6:** Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme engelli öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları toplam puanların yüzdeleri 109

Grafik 7: Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme engelli öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif olarak katmalarına yönelik öğretim davranışlarının öğretim davranışları değerlendirme aracı ile puanlandırılması 112

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem Durumu

Ülke vatandaşlarını bilgiyle donatarak günün koşullarına uyum sağlamalarını başarmak ve bunu yaparken eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerindendir. Eğitimde fırsat eşitliği kadın, erkek ve maddi imkânlardan yoksun olan bireyleri kapsadığı gibi, özel eğitime gereksinimi olan bireyleri de kapsamaktadır (MEB, 2010). Bu bağlamda görme yetersizliği olan bireylerin de toplumsal ve eğitsel kaynaklara ulaşmak için akranlarıyla eşit fırsatlara sahip olmasının yanında çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donatılarak yetiştirilmesi önem arz etmektedir.

Görme yetersizliği seyrek rastlanan yetersizlik grubunda yer almaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde görülme sıklığı 1000 canlı doğumda 1,5 olarak belirtilmektedir. Normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldıklarında, görme yetersizliği olan bireylerin, gözlem ve taklit fırsatlarından görmedeki yetersizlikleri nedeniyle sınırlı bir şekilde yararlanmaları ya da hiç yararlanamamaları onların gözlem ve taklit yoluyla öğrenmelerini önemli ölçüde sınırlamaktadır. Bu durum görme yetersizliği olan bireyin dış dünyayı öğrenmesi için başkalarına bağımlı hale gelmesine neden olabilmektedir (Tuncer, 2011). Okul öncesi ve okul dönemlerinde herhangi bir özel düzenleme yapılmaması halinde, görme yetersizliği olan çocukların, bilişsel ve sosyal gelişiminde sorun oluşabilmekte ve onların öğrenme becerilerinin ve kişisel yeteneklerin gelişimi güçleşebilmektedir. (Bailey ve Wning; 1994, McAlliste ve Gray; 2007). Sonuç olarak, görme yetersizliği olan bireylere erken çocukluk, okul öncesi ve okul dönemlerinde desteklenmemeleri ve gereksinimlerine uygun ortam ve materyal düzenlemeleri yapılmaması halinde görme yetersizliği; bireylerin psikomotor,

(Houwen, Visscher, Lemmink ve Hartman, 2009) dil, sosyal ve bilişsel becerilerinin gelişimi (Tuncer, 2011), özbakım, günlük yaşam ve bağımsız hareket becerilerinin edinimi ve etkin kullanımı (Montarzino, Robinson, Ambrecht, Findlay, Hine ve Dhillon, 2007) ve okuma yazma (Simon ve Huertas, 2008), matematik, (Durre, 2010) gibi akademik alanlardaki başarı düzeyleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmekte ve bu alanlarda bireylerin akranlarından daha düşük bir performans göstermelerine neden olabilmektedir. Tüm bu gelişim ve disiplin alanlarının yanı sıra görme yetersizliği olan bireylerin olası sorun yaşayabileceği alanlardan biri de fen alanıdır (Durre, 2010).

Fen eğitimi, gerek karmaşık kavramlar içermesi gerekse görsel duyuya hitap eden bir yapıya sahip olması (Schleppenbach, 2006), deney yapma, gözlem, sınıflama yapma, iletişim kurma, ölçüm yapma ve tahmin etme gibi ağırlıklı olarak görme duyusuna hitap eden uygulamaları gerekli kılması fen konularının görme yetersizliği olan öğrenciler için ulaşılamaz olmasına neden olabilmektedir (Fraser ve Maguvhe, 2008; Kumar, Ramasamy ve Stefanich, 2001; Penrod, Haley ve Matheson, 2006). Bu bağlamda, görme yetersizliği olan bireylere sunulacak olan eğitim hizmetlerinin, onların normal gelişim gösteren akranlarına göre farklılaşan eğitsel gereksinimlerini karşılayacak ve var olan performans düzeyini en üst seviyeye çıkarabilecek nitelikte hazırlanması ve sunulması gerekliliği ortadadır. Görme yetersizliği olan bireylere sunulacak eğitim hizmetlerinin önemli noktalarından biri de onlar için en uygun eğitim ortamının belirlenmesidir.

Kaynaştırma, görme yetersizliği olanlar için son yıllarda giderek daha çok tercih edilen eğitim ortamıdır. Milli Eğitim Bakanlığı istatistikleri, ilköğretim çağında kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları hizmetlerinden yararlanan görme yetersizliği olan öğrenci sayısına yönelik bir veri içermemekle birlikte bu hizmetten yararlanan yetersizlikten etkilenmiş bireylerin toplam sayısının 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibarıyla ilkokulda, 72.095 ortaokulda ise 89.887 olduğunu göstermektedir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015).

Temelde bir felsefi görüş hareketi olarak tanımlanabilecek olan, (Diken ve Batu, 2010), “Bir öğrencinin ailesi ve akranlarıyla birlikte en fazla olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim ortamı” (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011) şeklinde tanımlanan en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kavramını temel alarak (Diken ve Batu, 2010) geliştirilen kaynaştırma uygulamaları, ülkemizde özellikle 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile açıkça tanımlanmış ve Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği ile de bu günkü şeklini almıştır. Kaynaştırma uygulamalarının

yetersizliği olan öğrenciler için beklenen faydayı sağlaması biraz da kaynaştırma destek hizmetlerinin yeterli ve kaliteli bir biçimde sunulmasına bağlıdır (Diken ve Batu, 2010; Kargın, 2004; Sucuoğlu ve Kargın 2010).

Kaynaştırma destek eğitim hizmetleri; a) destek eğitim sınıfı (kaynak oda eğitimi), b) sınıf- içi yardım c) özel eğitim danışmanlığı d) özel eğitim öğretmeni ile genel eğitim sınıfı ve e) gezici özel eğitim öğretmeni desteği şeklinde sınıflanabilir. (Batu, 2000; Kargın, 2004). Etkili kaynaştırma ilkelerinden biri olan, kaynaştırma destek eğitim hizmetlerini sunmadan gerçekleştirilen kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları, yetersizlikten etkilenmiş öğrenciyi sadece normal gelişim gösteren akranları ile fiziki bir birliktelik yaratılarak yapılmış bir müdahale demektir ve bu tür uygulamalar kaynaştırma yoluyla eğitimin olası etkililiği üzerinde önemli derecede olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Batu, 2000; Çolak, 2007; Kargın, 2004).

Ülkemizde kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlere sağlanan destek eğitim hizmetlerinin etkililiğini gösteren çalışmalar vardır. Örneğin; Duman-Sever (2007), öğretmen ve aile işbirliğine dayalı olarak yürütölen bir öğretmen destek programının okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi alan çocukların gelişim düzeylerine olan etkilerini incelemiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu 12 ayrı okuldan 120'si deney grubu ve 120'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 240 okulöncesi eğitimi alan öğrenci ve bu öğrencilerin aile ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma bulguları, kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programı uygulanan gruptaki hem normal gelişim gösteren hem de yetersizlikten etkilenmiş çocukların motor, sosyal, bilişsel ve dil gelişimlerinin kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın deney grubu lehine bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Timuçin (2008), çalışmasında kaynaştırma ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan doğrudan davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin sınıf kontrolü becerileri ve öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın deneklerini, kaynaştırma ortamına yerleştirilmiş olan biri öğrenme güçlüğü, ikisi de dikkat eksikliği ve hiperetkinlik bozukluğu tanısı almış üç öğrenci ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları yapılan doğrudan davranışsal

danışmanlığın; (a) öğretmenlerin bazılarının betimleyerek ve betimlemeden ödüllendirme davranışlarını artırdığı, (b) sınıftaki öğrencilerin ders dışı davranışlarının azalmasına yol açtığı, (c) bazı öğrencilerin ders dışı etkinliklerde bulunma davranışının başka derslerde de azalmasına yol açtığı ve (d) öğretmenlerin doğrudan davranışsal destek hakkında olumlu görüşler bildirmelerini sağladığını göstermektedir.

Ünal (2008), çalışmasında kaynaştırma ortamına yerleştirilmiş zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akademik alanlarda yapabildiklerine göre desenlenen eğitim planlarının, destek eğitim odasında özel eğitim öğretmeni tarafından uygulanmasının, öğrencilerin akademik alandaki amaçları gerçekleştirmesinde etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden, denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları kaynaştırma ortamına yerleştirilmiş zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, akademik alanda yapabildiklerine göre desenlenen eğitim planlarının, destek eğitim odasında özel eğitim öğretmeni tarafından uygulanmasının, öğrencilerin akademik alanlardaki amaçları gerçekleştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma destek özel eğitim hizmetleri, kaynaştırma ortamına yerleştirilmiş, yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Ancak, ülkemizde kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflara yönelik uygulanan kaynaştırma destek özel eğitim hizmetlerinin ne niceliği ne de niteliği hakkında herhangi bir şey bilinmemektedir. Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı istatistikler kaynaştırma sınıflarına devam eden öğrenci sayısını belirtmekte ancak gezici öğretmen sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfların öğrenci sayıları gibi veriler bu istatistikler içerisinde bulunmamaktadır. Bu belirsizliğin yanı sıra ülkemizde yapılan ve okulöncesi, sınıf ve alan öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik düşüncelerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmaların bulguları; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda kendilerini ya yetersiz gördükleri ya da bu konuda eğitime gerksinim duyduklarını (Akdemir-Okta, 2008; Atay, 1995; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Battal, 2007; Batu ve Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Bilen, 2007; Bozarslan-Malkoç, 2010; Çuhadar, 2006; Ertunç, 2008; Gök, 2009; Kaya, 2003; Kaya, 2005; Sanır, 2009; Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2010; Şekercioğlu, 2010; Özengi, 2009), kaynaştırma eğitimi uygulanan bu sınıflara yönelik herhangi bir destek eğitim almadıklarını (Akdemir-Okta, 2008; Aslan-Aydoğan, 2003; Kaya, 2005), var olan uzmanlardan yeterince destek

alamadıklarını, (Kaya, 2005), okullarında kendilerine destek verecek bir özel eğitim öğretmeninin olmadığını (Batu, 1998; Bilen,2007), kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların fiziki özelliklerinin yetersiz olduğunu (Bilen, 2007; Kaya, 2005) ve bu sınıflardaki sınıf mevcudunun kaynaştırma için uygun olmadığını (Bilen, 2007) düşündüklerini göstermiştir. Bu bulgular, ülkemizde uygulanan kaynaştırma eğitimi için gereken destek özel eğitim hizmetlerinin yeterince sağlanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Özel eğitim danışmanlığı, kaynaştırma destek eğitim hizmetlerinden biridir ve en az diğerleri kadar önem arz etmektedir.

Özel eğitim danışmanlığında amaç, kaynaştırma sınıflarında eğitim gören yetersizliği olan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine, öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sınıf ortamında sergiledikleri problem davranışların çözümüne ilişkin özel eğitim hizmetlerini sunmaktır. Özel eğitim danışmanlığı süreci, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yaşadıkları ve sergiledikleri problemleri çözmenin yanı sıra, öğretmenlerin bilgi ve becerisini geliştirmeyi de amaçlayan bir hizmet türüdür (Kırcaali – İftar ve Uysal, 1999; Freeland, 2002; Timuçin, 2008). Özel eğitim danışmanlığı, dolaylı bir hizmet biçimidir. Bu destek hizmet türünde, öğretmen aracılığıyla öğrenciye yardım söz konusudur (Batu ve Topsakal,2003).

Özel eğitim danışmanlığının uygulanması süreci bakımından yurt dışı alan yazın incelendiğinde, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öğretmenlerine sunulan danışmanlık hizmetlerinde en baskın yaklaşımlardan birinin “Davranışsal Danışmanlık (Behavioral Consultation)” olduğu görülmektedir (Bergan ve Kratochwill, 1990; Russel, 1978; Wilkinson, 2003; Wilkinson, 2007). Davranışsal danışmanlık, problem çözme süreci üzerine yapılandırılmış, dolaylı bir hizmet biçimidir. Bu yaklaşımda amaç, öğrenciye sunulacak hizmetin öğretmen üzerinden öğrenciye ulaştırılmasıdır. Davranışsal danışmanlık süreci; a) problemi tanımlama, b) problem analizi, c) sağıltım uygulama ve d) uygulanan sağıltımın değerlendirilmesi şeklinde sınıflanan dört temel aşamayı içerir (Bergan ve Kratochwill, 1990).

Davranışsal danışmanlık, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin hem akademik, hem de sosyal problemlerine çözüm üretmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu amaç doğrultusunda davranışsal danışmanlık, davranışları sayma, davranış öncesi ve sonrası değişkenleri tanımlama ve sağıltımı planlama gibi davranış analizi tekniklerini temel alan bir problem çözme yaklaşımını temel alır (Kratochwill ve Bergan, 1990; Wilkinson 2007). Davranışsal

danışmanlık modeli; okul danışmanlığı uygulamalarında sıklıkla tercih edilen (Kratochwill, ve Wan Someren, 1995; Segool, Brinkman ve Carlson, 2007; Watson ve Robinson, 1996) ve yapılan araştırmalar sonucunda, okul ortamında geliştirilen ve uygulanan müdahaleler için etkili bir yaklaşım olduğu savunulan bir danışmanlık modelidir (Busse, Kratochwill ve Elliott 1999; Coffee ve Kratochwill, 2013; Kratochwill ve Bergan, 1990; Shipley, 2013; Wilkinson, 1997; Wilkinson, 2003). Bu bağlamda davranışsal danışmanlık sürecinin öğrencilerin akademik ve sosyal problemlerini çözmek için uygulanabileceği alanlardan biri de öğretmenlerin öğretim davranışlarıdır.

Özellikle ABD’de 1990 yılında doğrudan devlet başkanının yaptığı sunumda, ülkede eğitime ayrılan kaynakların öğretmenlerin yetersizlikleri nedeniyle heba olduğunu ifade etmesi ülke araştırmacılarını bu sorunun kaynağını aramaya ve çözüm önerileri sunmak için çalışmalar yapmaya yönlendirmiştir (Ellis ve Worthington, 1994). Bu süreçte tekrarlanan araştırmalar, öğretmenlerin sergilediği öğretim davranışlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2002). Bu noktada araştırmacılar, farklı kuramlara ilişkin (davranışçı, bilişsel, sosyal öğrenme vb.) yapılan araştırmalardan elde edilen bulguları derleyerek öğrencilerin başarılarını artıran öğretmen davranışlarını çeşitli öğretim ilkelerine dönüştürmüşlerdir (Borich, 2004; Ellis ve Worthington, 1994; Kindswatter, Wilen ve Isher, 1988).

Öğretmenlerin, öğrencilerinin başarısını artıran ve sosyal davranışlarını geliştiren uygulamalara yer vermesi olarak tanımlanabilecek olan öğretmen davranışları (Mastropieri ve Scruggs, 2002) çeşitli başlıklar altında toplanmıştır. Bu başlıklardan bazıları; (a) öğrencileri öğrenme sürecine yoğunlaştırma (engagement in the learning process), (b) başarı oranı (success rate), (c) öğrenme fırsatları sunma (opportunity learn), (d) soru sorma (questioning), (e) geribildirim sunma (feedback), (g) rehberli ve bağımsız uygulamalar (guided and independent practice), (f) günlük, haftalık ve aylık gözden geçirmeler (daily, weekly and monthly review) ve (h) değerlendirmeler olarak sıralanmaktadır (Borich, 2004; Ellis ve Worthington, 1994; Kindswatter, Wilen ve Isher, 1988; Mastropieri ve Scruggs, 2002).

Tüm bu öğretim davranışlarını özellikle de kaynaştırma sınıflarında sergilemek, öğretmenlerin, öğrencilerinin başarılarını artırmalarında önemli etmen olacaktır. Ancak ülkemizde öğretmenlerin uygulamalarını ve kaynaştırma ortamındaki yetersizlikten etkilenmiş bireyler için var olan çevresel ve davranışsal değişkenleri inceleyen

araştırmalardan elde edilen veriler, bu sınıflardaki uygulamalarda farklılıklar olduğunu göstermektedir (Akalin, 2007; Sucuoğlu, Akalin ve Sazak-Pınar, 2008; Sucuoğlu, Akalin ve Sazak-Pınar, 2010; Vural ve Yıkılmış, 2008).

Bu bulgular, kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin öğretim davranışlarını destekleyecek uygulamalara yer verilmesi hususlarındaki gerekliliği gözler önüne sermektedir. Ayrıca ülkemiz alan yazınında, görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri sınıflardaki sınıf öğretmenlerinin, bu öğrenciler için ne tür çevresel ve öğretimsel düzenlemeler yaptığına ve bu öğrencilerin yapılan bu öğretimlerden ne kadar yararlandığına dair herhangi bir çalışmanın olmayışı, bu konuda herhangi bir şey bilinmemesi sonucunu birlikte getirmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışlarını incelemek ve yapılan davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin bu öğretim davranışları üzerindeki etkililiğini belirlemektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma iki farklı genel amaç doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci genel amacı, görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışlarını; a) öğrencilere sundukları öğrenme fırsatları, b) öğrencilere öğretimi açık ve anlaşılır bir şekilde sunup sunmadıkları ve c) görme yetersizliği olan öğrencileri bu derslerde gerçekleştirilen öğretim sürecine katmaları bakımından betimlemektir.

İkinci genel amaç ise; görme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma yoluyla eğitim verilen sınıflardaki sınıf öğretmenlerine yapılan davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışları üzerinde; a) öğrencilere sundukları öğrenme fırsatları, b) öğrencilere öğretimi açık ve anlaşılır sunmaları, c) görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim sürecine katmaları ve d) tüm bu davranışlarının sürekliliği bakımından etkililiğini belirlemektir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki şu sorulara yanıt aranmıştır;

- A. Birinci genel amaç doğrultusunda görme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma yoluyla eğitim verilen sınıflardaki sınıf öğretmenleri;

- a. Fen ve teknoloji derslerinde öğrencilere öğrenme fırsatları sunmak için,
- Akademik becerilerin öğretim etkinliklerine ne kadar süre ayırmaktadır?
- b. Fen ve teknoloji derslerinde öğrencilere öğretimi açık ve anlaşılır bir şekilde sunmak için
- Öğretim öncesinde düzenlenen amaçların kısa sunumunu yapıyorlar mı?
 - Yeni bilgi/becerilerin sunumundan önce öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer veriyorlar mı?
 - Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken öğrencilerden gelen tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler veriyorlar mı?
 - Yeni öğretim materyalleri, adım adım ve her bir adımda öğrencilere yeterince inceleme ve pratik yapma zamanı verilerek sunuyorlar mı?
 - Öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler alınmaya çalışıyorlar mı?
 - Öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerin öğretime ilişkin verdikleri tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler veriyorlar mı?
 - Öğretim etkinliklerinin sonunda öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için değerlendirmelere yer veriyorlar mı?
- c. Görme yetersizliği olan öğrencileri fen ve teknoloji derslerinde gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine katmak için;
- Sınıftaki görme yetersizliği olan öğrencilerle ne kadar süre birebir etkileşimde bulunuyorlar?
 - Görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif olarak ne kadar süre katıyorlar?
 - Önceki bilgi/becerileri harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verilirken görme yetersizliği olan öğrencileri sürece dâhil ediyorlar mı?
 - Önceki bilgi/becerileri harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler veriyorlar mı?

- Yeni öğretim materyallerini, görme yetersizliği olan öğrencilere adım adım ve her bir adımda yeterince inceleme ve pratik yapma fırsatı vererek sunuyorlar mı?
- Öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler almaya çalışıyorlar mı?
- Öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretime ilişkin verdikleri tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler veriyorlar mı?
- Öğretim etkinliklerinin sonunda öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için yapılan değerlendirmelere görme yetersizliği olan öğrencileri de katılıyorlar mı? Sorularına yanıt aranmıştır.

B. Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmenlere yapılan davranışsal danışmanlık, fen ve teknoloji derslerinde öğretmenlerin öğretim davranışları üzerinde;

- a. Öğretmenlerin öğrencilere öğrenme fırsatları sunmaları bakımından;
 - Akademik becerilerin öğretim etkinliklerine ayrılan süreyi artırmada etkili midir?
- b. Öğretmenlerin öğretimi öğrencilere açık ve anlaşılır bir şekilde sunmaları bakımından;
 - Öğretim öncesinde düzenlenen amaçların kısa sunumu yapılması üzerinde etkili midir?
 - Yeni bilgi/becerilerin sunumundan önce öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer vermede etkili midir?
 - Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken öğrencilerden gelen tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler verilmesi üzerinde etkili midir?
 - Yeni öğretim materyalleri, adım adım ve her bir adımda öğrencilere yeterince inceleme ve pratik yapma zamanı verilerek sunulması üzerinde etkili midir?
 - Öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler alınmaya çalışılması üzerinde etkili midir?

- Öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerin öğretime ilişkin verdikleri tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler verilmesi üzerinde etkili midir?
 - Öğretim etkinliklerinin sonunda öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için değerlendirmelere yer verilmesi üzerinde etkili midir?
- c. Öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmaları bakımından;
- Derslerdeki öğretim etkinliklerinde görme yetersizliği olan öğrencilerin aktif olarak etkinliklere katıldıkları süreyi artırmada etkili midir?
 - Derslerde öğretmen ve görme yetersizliği olan öğrencilerin etkileşimde bulundukları sürelerin toplamını artırmada etkili midir?
 - Yeni bilgi/becerilerin sunumundan önce öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verilirken görme yetersizliği olan öğrencilerin sürece dâhil edilmesi üzerinde etkili midir?
 - Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrencilerden gelen tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler verilmesi üzerinde etkili midir?
 - Yeni öğretim materyallerinin, görme yetersizliği olan öğrencilere adım adım ve her bir adımda öğrencilere yeterince inceleme ve pratik yapma zamanı verilerek sunulması üzerinde etkili midir?
 - Öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler alınmaya çalışılması üzerinde etkili midir?
 - Öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretime ilişkin verdikleri tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler verilmesi üzerinde etkili midir?
 - Öğretim etkinliklerinin sonunda görme yetersizliği olan öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için değerlendirmelere yer verilmesi üzerinde etkili midir?
- d. Öğretmenlerin öğretim davranışlarının sürekliliği bakımından

- Öğretmenlerin öğretim davranışlarının sürekliliği üzerinde etkili midir? Sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Önemi

Fen eğitimi tüm bireyler için olduğu kadar görme yetersizliği olan öğrencilerin de eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini kazandıran, onları yaşam boyu öğrenen ve dünya hakkında merak duygularını geliştiren bireyler olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı bir alandır. Bu amaç doğrultusunda fen ve teknoloji, görme yetersizliği olan öğrencilerin topluma bütünleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmanın, görme yetersizliği olan öğrencilerin fen ve teknoloji derslerinden daha etkin bir biçimde yararlanmalarına hizmet edecek ve diğer kaynaştırma uygulamaları için örnek teşkil edecek bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar ülkemizde kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflardaki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarının olumsuz yönde olduğunu göstermektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Metin ve Çakmak, 1998; Kaya, 2003; Uysal, 2003) . Bu çalışma kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflardaki sınıf öğretmenlerine yol gösterici sonuçlar üreteceğinden öğretmenlerin bu tutumlarının iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmada toplanacak verilerin görme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki öğretim uygulamalarının var olan durumunu gözler önüne sereceği düşünülmektedir. Bu verilerin, öğretim uygulamalarının kaynaştırma sınıflarında daha iyi hale getirilmesi için gerekli ipuçlarını sunacağı ve özel eğitim alanındaki öğretim uygulamalarına ilişkin verilerin güncelleştirilmesine yardımcı olacağı umulmaktadır.

Ülkemizde yapılan araştırmalar, kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okul, sınıf, bu sınıfların öğretmenleri ya da kaynaştırma öğrencilerine yeterince kaynaştırma destek hizmetin sunulmadığını göstermektedir (Akdemir-Okta, 2008; Aslan-Aydoğan, 2003; Kaya, 2005). Bu araştırma, kaynaştırma destek hizmetlerden birinin dahi, bu ortamlara sunulduğunda yaratacağı farklılığı ortaya koyması ve ilgili kurum ve kuruluşlara bu konuda bir örnek oluşturacak olması bakımından önemlidir.

Diğer taraftan davranışsal danışmanlık uygulamaları diğer kaynaştırma destek hizmetleri ile karşılaştırıldığında görece olarak daha pratik bir hizmet türüdür. Çünkü daha az ön hazırlık

ve uygulama için daha az süre gerektirmektedir. Bu noktada, ülkemizde kaynaştırma destek hizmetleri çeşitli nedenlerle gerçekleştirilemiyorken, uygulaması pratik yöntemlerin alan için önerilmesi, bu önerilerin hayata geçmesini kolaylaştıracaktır. Bu noktada araştırma, kaynaştırma uygulamalarında sorumlu tüm birimlere, pratik bir uygulama örneği sunması bakımından çok önemlidir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın birinci genel amacı doğrultusunda, araştırma Ankara İlinde görme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma eğitimi yapan 11 okul, bu okullardaki 11 sınıf öğretmeni ve bu sınıflarda eğitim gören 11 kaynaştırma öğrencisi ile sınırlandırılmıştır. Yapılan taramada Ankara İlinde dördüncü sınıf düzeyinde görme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma eğitimi veren 24 okul belirlenmiş ve bu okullardaki öğretmen ve/veya yöneticilerden 11'i araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur.

Araştırmanın ikinci genel amacı doğrultusunda ise, araştırmanın ilk aşamasında katılmaya gönüllü olan 11 öğretmenin dördü ile sınırlandırılmış, bu dört öğretmenin üçü araştırmanın ikinci genel amacı doğrultusunda araştırmaya dâhil edilmiş, biri ise yedek olarak tutulmuştur. Bu noktada araştırmanın ikinci genel amacı doğrultusunda araştırma kaynaştırma eğitimi veren üç okul, bu okullardaki üç sınıf öğretmeni ve bu sınıfta eğitim gören üç görme yetersizliği olan öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırmanın her iki aşamasında da öğretmenlerin araştırmaya katılmak için gönüllü olmaları, araştırmada elde edilen verilerin gerçek durumu yansıtmaya olasılığını azaltan bir durum olduğundan sınırlılık olarak kabul değerlendirilmelidir.

Araştırmanın ikinci genel amacı doğrultusunda yapılan davranışsal danışmanlık oturumları sekiz oturumla sınırlıdır. Bu araştırmanın ikinci genel amacına yönelik uygulama Şubat-Haziran ayları arasında başka bir deyişle eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Okullarda bir yarıyıl 18 hafta ders yapılmaktadır. Bu 18 haftanın bir bölümünün başlama düzeyi verileri alınması, bir bölümünün süreklilik verilerinin alınması bir bölümünün de okullarda yapılacak yazılılar için ayrılması sonucunda, davranışsal danışmanlık oturumları sekiz hafta ile sınırlanmıştır. Bu gerekçe ile süreklilik verileri de tek oturum olarak alınmıştır.

Tanımlar

Görme Yetersizliği olan Birey: Gerekli tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan kişiler ve görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişilerden oluşan bireylerdir. (Tuncer, 2013).

Kaynaştırma Yoluyla Eğitim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları (M.E.B., 2009).

Davranışsal Danışmanlık: Davranışsal danışmanlık danışmanın, öğrenciye ya da başka bir deyişle davranış değişikliği için seçilen hedef kişiye, danışan aracılığı ile dolaylı yoldan hizmet sunduğu bir danışmanlık türüdür (Kratochwill ve Bergan, 1990).

Öğretim Davranışları: Öğretmenlerin, öğrencilerin başarısını artırmak ve sosyal davranışlarını geliştirmek için yer verdiği uygulamalar (Mastropieri ve Scruggs, 2002).

BÖLÜM 2

KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Görme Yetersizliği

Görme yetersizliği seyrek rastlanan yetersizlikler grubunda yer almaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde görülme sıklığı 1000 canlı doğumda 1,5 olarak belirtilmektedir. (Tuncer, 2011). İnsanların dış dünyadan aldıkları bilgilerin %85'ini görme duyusunu kullanarak aldığı tahmin edilmektedir (Özyürek, 1995). Bu durum, görme yetersizliği olan bireylerin gören akranlarına göre %85 daha az bilgi alacağı anlamına gelmemektedir. Ancak görme yetersizliği olan bireylerin, gözlem ve taklit fırsatlarından görmedeki yetersizlikleri nedeniyle sınırlı yararlanmaları veya hiç yararlanamamaları onların gözlem ve taklit yoluyla öğrenmelerini önemli ölçüde sınırlamaktadır. Bu sınırlılık görme yetersizliği bireyin dış dünyayı öğrenmesi için başkalarına bağımlı hale gelmesine neden olabilmektedir (Tuncer, 2011).

Erken çocukluk, okulöncesi ve okul dönemlerinde herhangi bir özel düzenleme yapılmaması halinde, görme yetersizliği olan çocukların, bilişsel ve sosyal gelişiminde sorun oluşabilmekte ve onların öğrenme becerilerinin ve kişisel yeteneklerin gelişimi güçleşebilmektedir. (Bailey ve Wning; 1994, McAlliste ve Gray; 2007). Sonuç olarak, görme yetersizliği bireylere erken çocukluk, okul öncesi ve okul dönemlerinde herhangi bir düzenleme ve sağaltım uygulanmaması halinde görme yetersizliği; bireylerin psikomotor, (Houwen, Visscher, Lemmink ve Hartman, 2009) dil, sosyal ve bilişsel becerilerinin gelişimi (Tuncer, 2011), özbakım, günlük yaşam ve bağımsız hareket becerilerinin edinimi ve etkin kullanımı (Montarzano, Robinson, Ambrecht, Findlay, Hine ve Dhillon, 2007) ve okuma yazma (Simon ve Huertas, 2008), matematik, (Durre, 2010) gibi akademik alanlardaki başarı

düzeyleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmekte ve bu alanlarda bireylerin akranlarından daha düşük bir performans göstermelerine neden olabilmektedir. Tüm bu gelişim ve disiplin alanlarının yanı sıra görme yetersizliği bireylerin olası sorun yaşayabileceği alanlardan biri de fen alanıdır (Durre, 2010).

Fen Eğitimi

Çocuklar doğduklarında onların doğasında bilim adamlığı vardır. Doğdukları andan itibaren çocuklar dünyalarını fark etmeye ve dünyalarındaki nesne olay ve olguları sınıflamaya başlarlar. Etraflarında neler olduğuna, bu olanların nasıl olduğuna ve bu olanlar arasındaki ilişkilere dair doğal bir merak geliştirirler. Rüzgârın nasıl estiğini, yağmurun, karın ve dolunun nasıl yağdığını, balıkların suda nasıl nefes aldığını, kuşların nasıl uçabildiğini, bir tüyün nasıl bir taş parçasından daha yavaş yere düştüğünü hayranlık içeren bir merakla sorgularlar. Bu nedenle çocuklar okula gittiklerinde aldıkları fen eğitimi ile bu doğal meraklarını tatmin etme çabasına girerler (Martin, 2006). Fen eğitimi ülkemiz ilköğretim programlarının önemli alanlarından biridir. Fen ve teknoloji dersi eğitim programının en önemli vizyonu bireylere fen ve teknoloji okuryazarlığı kazandırmaktır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, fen ve teknoloji okuryazarlığını şu şekilde tanımlamıştır;

“Fen ve teknoloji okuryazarlığı, genel bir tanım olarak bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygularını sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin birikimidir.”

Fen ve teknoloji okuryazarı olan bir kişi, bilimin ve bilimsel bilginin doğasını, temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını anlayarak uygun şekillerde kullanır; problemleri çözerken ve karar verirken bilimsel süreç becerilerini kullanır, toplum ve çevre arasındaki etkileşimleri anlar; bilimsel ve teknik psikomotor beceriler geliştirir; bilimsel tutum ve değerlere sahip olduğunu gösterir. Fen ve teknoloji okuryazarı bireyler, bilgiye ulaşmada ve kullanmada, problemleri çözmede, fen ve teknoloji ile ilgili sorunlar hakkında olası riskleri, yararları ve eldeki seçenekleri dikkate alarak karar vermede ve yeni bilgi üretmede daha etkin bireylerdir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005).

Görme Yetersizliği Olan Bireylerde Fen Eğitimi

Fen eğitiminin gerek karmaşık kavramlar içermesi gerekse görsel duyuya hitap eden bir yapıya sahip olması nedeniyle (Schleppenbach, 2006) görme yetersizliği bireylerin çeşitli sınırlılıklar yaşadığı bir alan olarak görülmektedir. Fen eğitimi deney yapma, gözlem, sınıflama yapma, iletişim kurma, ölçüm yapma ve tahmin etme gibi süreçleri içermektedir ki bu beceriler ağırlıklı olarak görme duyusuna hitap eden uygulamaları gerekli kılmaktadır (Fraser ve Maguvhe, 2008; Kumar, Ramasamy ve Stefanich, 2001; Penrod, Haley ve Matheson, 2006).

Durre (2010) fen öğretimi sırasında görme yetersizliğinden kaynaklanan sınırlılıklarını, derslerde verilen örneklerin sadece sözel olarak verilmesi, basılı materyallerdeki grafik, harita gibi görsel öğeleri bireylerin algılamamaları ya da algılamalarının çok zaman alması, öğretmenlerin, görme algısı olmayan bireylerin not tutma için kullandıkları araçların (Braille not alma araçları, bilgisayar vb.) sınırlılıklarını göz önüne almadan ders işleyebilmeleri olarak tanımlamaktadır. Bu sınırlılıkları ortadan kaldırmaya yönelik sistematik öğretimin yapılmaması, fen konularının bu bireyler için ulaşılamaz bir hale gelmesine neden olabilmektedir (Kumar, Ramasamy ve Stefanich, 2001).

Amerikan Araştırma Enstitüsü'nün 2002 yılında yaptığı bir çalışma duyu (görme veya işitme) kaybı olan bireylerin fen performanslarının akranlarına göre korkutucu bir farkla daha düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır (Amerikan Araştırma Enstitüsü'nden aktaran Penrod, Haley ve Matheson, 2006). Benzer bir çalışmada Akkuş (2006), ülkemizdeki görme yetersizliği olan ve gören ilköğretim öğrencilerinin Matematik ve Fen ve Teknoloji derslerindeki başarı düzeylerini karşılaştırmış ve görme yetersizliği bireylerin gören akranlarına göre çok daha düşük başarıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar bize görme yetersizliği bireylerin fen eğitiminde, onların yetersizlik durumlarına uygun uyarlamaların (program, materyal, ortam vb. durumlar üzerinde) yapılmasının hayati bir önem taşıdığını göstermektedir. Bu bağlamda, görme yetersizliği bireylere sunulacak olan eğitim hizmetlerinin, onların normal gelişim gösteren akranlarına göre farklılaşan eğitsel gereksinimlerini karşılayacak ve var olan performans düzeyini en üst seviyeye çıkarabilecek nitelikte hazırlanması ve sunulması gerektiği ortadadır. Görme yetersizliği bireylere sunulacak eğitim hizmetlerinin önemli noktalarından biri de onlar için en uygun eğitim ortamının belirlenmesidir.

Görme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Eğitim Ortamları

Ülkemizde görme yetersizliği olan bireyler için var olan eğitim ortamları; (a) yatılı görme engelliler ilköğretim okulları, (b) özel eğitim sınıfları ve (c) kaynaştırma düzenlemesinin uygulandığı sınıflardır.

Yatılı görme engelliler ilköğretim okulları, hekimlerce kör tanısı alan ilköğretim çağı öğrencilerin, normal gelişim gösteren bireylerden ayrılarak eğitim hayatlarını sürdürdükleri eğitim kurumlarıdır (Tuncer, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2014-2015 eğitim-öğretim yılına yönelik olarak yayınladığı istatistiklere göre, ülkemizde halen faaliyette olan 16 adet görme yetersizlikleri ilk ve ortaokulu bulunmakta ve bu okullarda 1.268 görme yetersizliği olan öğrenci eğitim almaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015).

Ülkemizde görme yetersizliği olan öğrencilere iki farklı özel eğitim sınıfı düzenlemesi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi normal ilköğretim okulları bünyesinde görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri özel eğitim sınıfı düzenlemesidir. İkincisi ise, görme engelliler ilköğretim okulları bünyesinde açılan ve az gören öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri özel eğitim sınıfı düzenlemesidir (Tuncer, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerinde bu sınıfların ve bu sınıflarda eğitim alan öğrencilerin sayısına ilişkin herhangi bir istatistiki veriye ulaşılamamıştır.

Görme yetersizliği olan bireyler için var olan bir diğer eğitim ortamı ise kaynaştırma sınıfı düzenlemeleridir. Milli Eğitim Bakanlığı istatistikleri, ilköğretim çağında kaynaştırma eğitiminden yararlanan görme yetersizliği olan öğrenci sayısına yönelik bir veri içermemekle birlikte bu hizmetten yararlanan yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin toplam sayısının 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibarıyla ilkokulda, 72.095 ortaokulda ise 89.887 olduğunu göstermektedir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015).

Kaynaştırma

Ülkemiz alan yazınında genel kabul görmüş olan tanımıyla kaynaştırma; “Özel gereksinimi olan öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak kabul edilen genel eğitim sınıflarında eğitim görmesidir (Kırcaali-İftar, 1992). Yapılan yasal düzenlemelerle 2000 yılında yürürlüğe giren ve içeriğinde yapılan değişikliklerle birlikte 31.07.2009 tarihli Resmi Gazetede yeniden

yayınlanan Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği'nde ise kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarını şu şekilde tanımlanmıştır.

“Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır”(M.E.B., 2009)

Sucuoğlu ve Kargın (2010), kaynaştırma uygulamalarının çeşitli yönlerden olası yararları şu şekilde betimlenmiştir;

Yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için beklenen yararlar: Akademik ve sosyal yönden daha fazla yarar sağlama, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte yaşamayı ve arkadaşlık kurmayı öğrenme, diğer akranlarını gözleyerek yeni beceriler öğrenme ve toplum içinde yaşamaya hazırlık olacak nitelikte gerçek yaşam deneyimleri kazanma.

Normal gelişim gösteren öğrenciler için beklenen yararlar: Yetersizlikten etkilenmiş bireyler hakkında daha gerçekçi bir bakış edinmelerine, kendilerinden farklı olan bireyleri kabul etmeyi öğrenme, kendilerini başkalarının yerine koyma ve onları anlamayı öğrenme ve tüm zorluklara rağmen başarılı olan bireyleri tanıma fırsatını elde etme.

Sınıf öğretmenleri için beklenen yararlar: Sınıf ortamını ve öğretim programını sınıftaki öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleme becerisi kazanma, diğer meslek elemanları ile (örn. Özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen vb.) iletişim ve işbirliği kurma becerilerini geliştirme.

Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin aileleri için beklenen yararlar: Normal gelişimi öğrenme, kendilerini toplumdaki daha az soyutlanmış hissetme, kendilerine önemli bir destek sağlayabilecek normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle iletişimlerini geliştirme.

Normal gelişim gösteren çocukların aileleri için beklenen yararlar: Yetersizlikten etkilenmiş çocukların aileleriyle etkileşime girerek onlara katkı getirme, çocuklarına bireysel farklılıkları ve onlara saygı duymayı öğretme fırsatını elde etme.

Kaynaştırma uygulamalarının beklenen bu faydaları sağlaması, kaynaştırma in etkili kaynaştırma ilkeleri temelinde gerçekleştirilmesine bağlıdır (Batu ve Diken 2010; Kargın, 2004; Sucuoğlu ve Kargın 2010). (a) Tüm okul çalışanlarının yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici tutumlar sergilemesi, (b) sınıf öğretmenlerinin tutumlarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının olumlu olması, (c) genel eğitim sınıflarının

tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak, biçimde düzenlenmesi, (d) genel eğitim sınıflarındaki tüm öğrencilerin birlikte öğrenme, oynama ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olması, (e) genel eğitim sınıfındaki diğer öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler hakkında bilgilendirilmesi, (f) sınıftaki tüm öğrencilerin velileri ile işbirliği sağlanması ve son olarak (g) genel eğitim sınıfındaki yetersizlikten etkileniş öğrenciye ve öğretmene gereksinimlerine yönelik destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması başlıkları altında toplanan etkili kaynaştırma ilkeleri, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için hayati önem taşımaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Kaynaştırma Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Kaynaştırma uygulamalarının beklenen yararları sağlayacak şekilde yürütülmesi için kaynaştırma destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Kaynaştırma destek özel eğitim hizmetleri, kaynaştırılan yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye ve/veya kaynaştırma sınıfı öğretmenine sağlanan destek eğitim odası, sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı gibi özel eğitim hizmetleridir (Batu ve Uysal, 2009; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999, Lewis ve Doorlag, 1999). Kaynaştırma destek eğitim hizmetlerinin planlanması ve uygulanması sürecinde, ülkenin eğitim sisteminin yapısının, okulun olanaklarının, özel ve genel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarının dikkate alınması gerekmektedir (Akçamete, Kış ve Gürgür, 2009).

Batu (2000) kaynaştırma destek özel eğitim hizmetlerini; a) destek eğitim sınıfı (kaynak oda eğitimi), b) sınıf-içi yardım ve c) özel eğitim danışmanlığı olarak sınıflarken, Kargın (2004) kaynaştırma destek özel eğitim hizmetlerini; sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere ikiye ayrıldığını, sınıf içi destek eğitim hizmetlerinin a) danışman yardımlı destek eğitim sınıfı, b) özel eğitim öğretmeni ile genel eğitim sınıfı ve c) yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı şeklinde sınıflanabileceğini ifade etmiştir. Sınıf dışı destek eğitim hizmetlerinin ise a) Destek eğitim odası ve b) gezici özel eğitim öğretmeni desteği şeklinde sınıflanabileceğini belirtmiştir.

Etkili kaynaştırma ilkelerinden biri olan, kaynaştırma destek eğitim hizmetlerini sunmadan gerçekleştirilen kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları, yetersizlikten etkilenmiş öğrenciyi sadece normal gelişim gösteren akranları ile fiziki bir birliktelik yaratılarak

yapılmış bir müdahale demektir ve bu tür uygulamalar kaynaştırma yoluyla eğitimin olası etkililiği üzerinde önemli derecede olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Batu, 2000; Batu ve Uysal, 2009; Çolak, 2007; Kargın, 2004).

Destek Eğitim Odası

Kaynaştırma eğitimi alan yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler, eğitim gördükleri sınıfların eğitim programlarını takip edebilecek performans düzeyine sahip olmayabilirler. Bu tür bir durumla karşılaşıldığında, yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler, sorun yaşadıkları derslerle (okuma yazma veya matematik gibi) ya da gereksinim duydukları diğer alanlarla (dil ve iletişim becerileri gibi) ilgili olarak destek eğitime ihtiyaç duyarlar. Destek eğitim odası, kaynaştırma eğitimi alan yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin gereksinim duydukları bu alanlarda, alan uzmanlarından (özel eğitim öğretmeni, dil konuşma terapisti vb.) eğitim aldıkları bir destek eğitim düzenlemesidir (Batu, 2000; Batu ve Uysal, 2009; Batu, Kırcaali-İftar, 2011; Timuçin, 2008).

Destek eğitim odası düzenlemesinde, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere verilen eğitim bireysel ya da küçük grup eğitimi düzenlemesi şeklinde olabilir. Destek eğitim odası hizmetinin hangi düzenleme şeklinde verileceği, hizmete gereksinim duyan öğrencilerin sayısına ve performans düzeyine bağlı olarak karar verilecek bir durumdur (Batu 2000; Kırcaali-İftar, 2011, Kargın, 2004; Timuçin, 2008).

Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği'nin destek eğitim odasının açılması ve bu odalardaki eğitimin düzenlenmesine ilişkin 28'inci maddesi incelendiğinde bu madde; a) bu odada hizmet alacak öğrencilerin rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonunca belirleneceği, b) bir öğrencinin destek eğitim odasında alacağı haftalık ders saatinin, haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşamayacağı, c) destek eğitim odasında verilecek eğitimin bire bir ya da grup eğitimi şeklinde gerçekleştirilebileceği ve d) destek eğitim odalarında yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin eğitim performansı, gereksinimleri ve yetersizlik türüne göre görme, işitme, zihinsel yetersizlikler sınıf öğretmenlerinin görevlendirileceği bunların dışında sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenlerinin de görevlendirilebileceği belirtilmiştir. Yönetmelikteki bu madde destek eğitim odasına ilişkin birçok konuda açıklık getirmektedir ancak bu odada eğitim verecek personeli sadece öğretmen olarak tanımlaması, yetersizlikten

etkilenmiş bireylerin dil ve konuşma terapisti gibi alan uzmanlarından destek alabilmelerini engelleyen bir düzenlemedir (M.E.B., 2009).

Sınıf İçi Yardım

Bu hizmet türünde, destek eğitim odası düzenlemesinin aksine öğrenci sınıftan çıkarılmadan, kaynaştırma eğitimi aldığı sınıf ortamında tutularak gerekli destek hizmetlere ulaşması amaçlanır. Sınıf içi yardım, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin bir arada, aynı sınıfta çalıştığı bir destek eğitim düzenlemesidir ve bu düzenlemede sınıf öğretmeni, sınıftaki programı yürütmekle yükümlü iken, destek eğitim uzmanı ile gerçekleştirdiği işbirlikli çalışmayla yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin programı takip edebilmesi için gerekli düzenlemelere yer verilir (Lewis ve Doorlag, 1999; Kargın, 2004; Timuçin, 2008). Sınıf içi yardım düzenlemesinde öğretmenle birlikte çalışacak uzman, yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda özel eğitim öğretmeni ya da dil ve konuşma terapisti gibi belli bir alanda uzmanlaşmış bir kişi olabilir (Batu 2000; Batu ve Uysal, 2009; Kırcaali-İftar, 2011, Kargın, 2004; Timuçin, 2008).

Bu düzenlemenin etkililiği; a) sınıf öğretmeni ile birlikte çalıştığı destek hizmet uzmanının aynı dili konuşmaları, b) doğru bir şekilde iş bölümünü yapmaları ve c) çalışmalarını çok iyi eş güdüm içerisinde gerçekleştirmeleri gibi noktalara bağlıdır. Sınıf içi yardım sürecinde, destek hizmet uzmanı ve sınıf öğretmeni, öğretim sorumluluğunu, planlama ya da değerlendirme işlerini ve sınıf kontrolü sürecindeki rolleri paylaşırlar. Bu şekilde yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin sınıf içerisinde kendisini farklı ya da ayrıcalıklı hissetmesinin önüne geçilmiş olur. Sınıf içi yardım düzenlemesi, alan uzmanı ve sınıf öğretmene daha çok etkileşimde bulunma fırsatı veren bir hizmet türüdür. Bu durum kişiler arasındaki iletişim kopukluğunu ve zamanı planlama zorluğunu ortadan kaldıracaktır (Batu 2000; Kırcaali-İftar, 2011, Kargın, 2004; Timuçin, 2008).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde sınıf içi yardım düzenlemesini doğrudan tanımlayan bir madde bulunmamaktadır. Ancak 23. Maddenin "h" fıkrasında "Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin destek eğitim hizmeti almaları için gerekli düzenlemeler yapılır. Bu doğrultuda destek eğitim hizmetleri, sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi, destek eğitim odalarında da verilebilir" hükmü yer almaktadır (Resmi Gazete, 2006). Bu maddede, sınıf içi yardım düzenlemesinin; hangi durumlarda, kime ve ne

şekilde sunulacağı hususlarında açık bir ifade bulunmamaktadır. Bu durum, alandaki uygulamalar açısından önemli belirsizlikler içermektedir.

Gezici Özel Eğitim Öğretmenliği

Gezici özel eğitim öğretmeni, farklı okullara giderek bu okullardaki yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek özel eğitim hizmeti veren öğretmendir. Bu düzenlemede, gezici özel eğitim öğretmeni haftanın belirli gün ve saatlerinde öğrencinin okulunda bulunur ve öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda sınıf içerisinde ya da destek eğitim odasında öğrenciye gerekli destek hizmeti sunar (Salend, 1998; Lewis ve Doorlag, 1999; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Timuçin, 2008).

Gezici özel eğitim öğretmeni yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim hizmeti vermenin yanı sıra, bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerine danışmanlık hizmeti de sunabilir. Ancak bu hizmet özel eğitim danışmanlığı gibi sistematik ve kapsamlı değildir. Bu yönüyle gezici özel eğitim öğretmenliği dolaylı bir destek özel eğitim hizmeti olarak kabul edilebilir (Timuçin, 2008).

Özel Eğitim Danışmanlığı

Özel eğitim danışmanlığı diğer özel eğitim hizmetlerinden farklı olarak, özel eğitim öğretmenin yetersizlikten etkilenmiş öğrenci ile doğrudan çalışmak yerine, bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerine sunduğu danışmanlık hizmeti ile öğrencilere dolaylı yoldan hizmet sunduğu bir hizmet biçimidir (Batu, 2000, Idol, 2006). Özel eğitim danışmanlığı üç temel öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler; a) danışman, b) danışan ve c) hakkında danışılındır (Batu, 2000). Özel eğitim danışmanlığı, sınıfında kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencisi ya da öğrencileri olan bir sınıf öğretmenin, sınıfta yaşadığı akademik, sosyal ve/veya davranış problemleri gibi sorunlara çözüm üretmek amacı ile özel eğitim danışmanından aldığı danışmanlık hizmetidir. Bu noktada özel eğitim danışmanı bir özel eğitim öğretmeni ya da rehber öğretmen olabilir (Batu, 2000).

Özel eğitim danışmanlığı ülkemiz alan yazında açıkça tanımlanmış olmasına rağmen, ülkemizdeki özel eğitim hizmetlerinin düzenlenmesinde yasal dayanak olan Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği'nde özel eğitim danışmanlığı bir düzenleme şeklinde yer

almamaktadır. Yönetmeliğin 4. Maddesinin “h” fıkrasında ve 64. Maddesinin “c” fıkrasında yetersizlikten etkileniş öğrencilerin kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline gerektiğinde danışmanlık hizmetlerinin sunulacağı belirtilmektedir ancak bu danışmanlık hizmetlerinin kim tarafından ve ne şekilde gerçekleştirileceği açıkça belirtilmemiştir (M.E.B., 2009). Peki, özel eğitim danışmanlığı hizmeti ne şekilde sunulmalıdır? Özel eğitim danışmanlığında yaklaşımlar nelerdir? Bu soruların yanıtını vermek için ilerleyen bölümlerde danışmanlık ve danışmanlık türlerinin açıklanmasına yer verilmiştir.

Danışmanlık

Danışmanlık terimi, alan yazında farklı alanlarda (tıp, psikoloji, eğitim vb.) genel bir terim olarak kullanılan ancak farklı alanlarda farklı tanımları bulunan bir terimdir. Bergan (1977) tarafından eğitim ve psikoloji alanlarında değişimi başlatmak için başarılı bir teknik olarak tanımlanan danışmanlık, tıp alanında, bir hekimin diğer bir hekimden uzman görüşü ya da tavsiyesi istemesi süreci olarak tanımlanırken, organizasyon çerçevesinden bakıldığında, organizasyonel sistemlerde (şirketler vb.) planlanan sosyal değişim süreci olarak tanımlanmış, zihinsel sağlık modelinde ise danışılan, danışman ve danışma süreci öğelerinin interaktif etkileşiminden oluşan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (West ve Idol, 1987).

Tıpkı tanımında olduğu gibi danışmanlık modellerinde de çeşitlilik bulunmaktadır. West ve Idol (1987) çalışmasında danışmanlık modellerinden alan yazında en çok kullanılanlarını sınıflamış ve bu sınıflama sonucunda farklı danışmanlık modellerini tanımlamıştır. Tablo 1’de danışmanlık modelleri, amaçları, aşamaları/basamakları ve danışmanın sorumlulukları özetlenmiştir.

Tablo 1: Danışmanlık Modellerinin Analizi

Danışmanlık Modeli	Amaç	Aşamalar/Basamaklar	Danışmanın Sorumlulukları
Zihinsel Sağlık (Mental Health) Danışmanlığı	Danışman; danışan merkezli, danışma merkezli, program merkezli ve danışma ya da yönetsel merkezli danışma türlerinden birini seçer. Sürecin başarısı, danışma sürecinin kapsamlılığı, danışmanın teşhis kapasitesi ve teşhisin üstesindiyetersizliği ile danışılan kişinin ya da hastanın duygusal ve/veya teknik problemlerinin çözümü arasındaki uyum ile ölçülür.	Danışman problemi çözmek için uygun danışma türünü seçer ve öncelikli müdahale hedefini belirler.	Danışman problemin doğası hakkında bilgi toplar ve problem için çözümler üretir. Danışman/danışan ilişkisi eşitlikçi bir anlayışa dayanır.
Davranışsal Danışmanlık (Behavioral Consultation)	Hastanı/öğrencinin arzu edilen davranışlarını artırmak ve istenmeyen davranışının sıklığını azaltmak	• Problemin tanımı • Problemin analizi • Planın uygulamaya koyulması • Uygulamaların değerlendirilmesi	Danışman bir uzman olarak hizmet verir. Ortak bir biçimde problem çözme vurgusu yapılsa da danışan kişi hizmet alan kişidir.

Danışmanlık Modellerinin Analizi (Devamı)

Organizasyonel Danışmanlık A. İnsan İlişkileri Modeli	Organizasyondaki bireyler, bireylerin tutumları, değerleri ve grup süreçleri hakkında bilgi toplamak. Organizasyon ile ilişkili morali ve verimliliği artırmak	• Oryantasyon • Bağlantıların tespiti • Keşif • Problem ve fırsatların geliştirilmesi • Arzu • Analiz • Deneyleme • Sonuç analizi • Program desenleme • Uygulama • Değerlendirme ve geribildirimler • Yeniden döngüleme.	Danışman grupların tüm basamaklarda ilerlemesini kolaylaştırır.
Organizasyonel Danışmanlık B. Organizasyonel Düşünme	• Organizasyonların alt grupları ile birlikte çalışmak. • İletişim becerilerini geliştirmek. • Problem becerilerini geliştirmek için organizasyonların alt grupları ile çalışmak. • Simülasyonlar başlatarak ve belli noktalara odaklanan bir seri eğitim egzersizi geliştirir.	• Giriş aşaması • Organizasyonları işlevini tanılama • Organizasyonların alt sistemlerinden birini seçme. • Müdahalenin demonstrasyonu. • Organizasyonel eğitim	Danışman süreci kolaylaştırır, müdahalelerin demonstrasyonunu yapar ve eğitim sunar.

Danışmanlık Modellerinin Analizi (Devamı)

Organizasyonel Danışmanlık	Değişik türdeki müvekkil/müvekkiller ile ilişkili olarak;		Danışman, diğerlerinin etkililiğini artırır.
C. Avukatlık	- Grup sürecini kolaylaştırmak ve sürece yardım etmek için gruptaki insanlarla birlikte çalışmak, - Olayları organize etmek - Müvekkillerinin ebeveynleri ile ortaklık geliştirmek için araştırmalar yapmak.		
Süreç Danışmanlığı	Danışmanlar, danışanların süreçte yaşanan olayları ya da sistemdeki sosyal duygusal atmosferi ve çalışma üretimini etkileyen süreçleri fark etmelerini ve onlara yeni beceriler kazandırarak bu unsurlardan kurtulmalarını sağlamaya çalışır.	- Süreç gözlemi - Grup etkileşimlerinin analizi	Danışman grup/organizasyon etkileşimini analiz eder. Danışman ve danışan problemleri tanımlamak ve çözüm üretmek için birlikte çalışır. Danışman organizasyon yapısı, iklimi ve normları hakkında danışanı bilgilendirir.
Klinik Danışmanlık	Vakanın zihinsel ya da duygusal durumu hakkında uzman teşhisi koymak ve hastanın nasıl tedavi edileceğine dair öneriler sunmak.	- Teşhis - Reçete - Tedavi	Danışman vaka için sorumluluğu üstlenir. Vakaya ilişkin toplanacak verileri ve nasıl toplanacağını belirler. Hastayı doğrudan muayeneye alır. Hastayı tedavi eder ya da tedavi reçetesini sunar. Danışman ve danışan ilişkisi hiyerarşik bir yapıdadır.

Danışmanlık Modellerinin Analizi (Devamı)

Program Danışmanlığı	Kurumlardaki uzmanlar, program desenleme, geliştirme, uygulama ve değerlendirme konularında yardım etmek.	• Danışan, amaç ve hedeflere açıklık getirir. • Danışman amaç için ideal teorik yaklaşımı önerir. • Danışan, organizasyonel sınırlılıkları ve kaynakları açıklar. • Danışman ve danışan pratik uygulama stratejileri geliştirmek için beyin fırtınası oluşturur. • Danışman ve danışan birlikte bir araştırma ve uygulama planı geliştirir. • Danışan, geliştirilen planı uygulamaya koyar.	Danışman, programın tüm yönlerini ya da belirlenen belli bir ögesini desteklemelidir.
-----------------------------	---	---	---

Danışmanlık Modellerinin Analizi (Devamı)

Eğitim/Öğretim Danışmanlığı	Danışanın problemlerini azaltmak için gerekli olan bilgi, tecrübe ve becerileri iletmek. Genellikle vaka merkezli bir yaklaşım tercih edilir.	Belirli aşama ya da basamakları yoktur.	Danışman bir uzman olarak hizmet sunar.
İşbirlikli Danışmanlık (Collaborative Consultation)	Yetersizlikten etkilenmiş ve düşük başarılı öğrencilerin genel eğitim sınıflarındaki öğretimlerde yaşadıkları, öğrenme ve davranış yönetimine ilişkin problemlerin çözümü için özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni arasında bir denklik ve paylaşılan bir aidiyet geliştirmek.	• Problemleri, problemlerin nedenlerini ve problemlerin sonuçlarını değerlendirmek. • Değerlendirmelere uygun amaç ve hedefleri oluşturmak. • Öğrenme/öğretme prosedürünü uygulamak. • Program çıktılarını, öğrencileri, danışmanları, eğitim uzmanlarını ve öğrencilerin ailelerini, program yöneticilerini ve programın tümünü içerecek şekilde değerlendirmek.	Danışman, ortak ve denk bir danışma ilişkisine vurgu yaparak, bir öğrenme uzmanı, müfredat ve çocuk gelişimi uzmanı olarak hizmet sunar. Eğitim uzmanı ise, müfredat ve çocuk gelişimi uzmanı olarak hizmet sunar. Eğitim uzmanı öncelikli olarak programın uygulamasından sorumludur. Diğer tüm aşamalar ortak bir sorumluluk içinde yürütülür.

Bu çalışmada çalışmanın amacı doğrultusunda, yukarıda özellikleri tanımlanan danışmanlık modellerinden, çeşitli okul ortamlarında çeşitli amaçlara yönelik olarak farklı araştırmacılar tarafından kullanılmış ve etkili olduğu savunulan bir danışmanlık türü olan davranışsal danışmanlık kullanılmıştır.

Davranışsal Danışmanlık

Davranışsal danışmanlık modeli, okul danışmanlığı uygulamalarında sıklıkla tercih edilen (Kratowill, ve Wan Someren, 1995; Segool, Brinkman ve Carlson, 2007; Watson ve Robinson, 1996) ve yapılan araştırmalar sonucunda, okul ortamında geliştirilen ve uygulanan müdahaleler için etkili bir yaklaşım olduğu savunulan bir danışmanlık modelidir (Busse, Kratowill ve Elliott 1999; Coffee ve Kratowill, 2013; Kratowill ve Bergan, 1990; Shipley, 2013; Wilkinson, 1997; Wilkinson, 2003).

1970’lerde okul ortamlarındaki problemlere yönelik olarak davranışsal psikolojinin temel ilkelerden hareketle problem çözme uygulamaları teşebbüsü olarak ortaya çıkan davranışsal danışmanlık modeli, Bergan (1977)’in başlattığı, Bergan ve Kratowill (1990)’in sürdürdüğü çalışmalarla kavramlaştırılarak alan yazına dâhil edilmiştir (Shipley, 2013). Bireylerin davranışlarının, içinde bulundukları çevre ile olan etkileşimi tarafından kontrol edildiğini savunan sosyal öğrenme kuramını da temel alan (Russell, 1978) bu modelde amaç, çevresel değişkenleri hedef alarak, okul ortamlarında öğretmen ve öğrenci davranışlarının değiştirilmesine yardımcı olmaktır. Davranışsal danışmanlık modeli doğrudan danışmana danışan bir kişinin (öğretmen ya da aile) hedeflenen öğrencilerin davranışlarında hedeflenen değişikliği gerçekleştirmek için danışman ve danışan arasında yalnızca sözlü iletişime dayalı beceri edindirmeyi kullanır (Busse, Kratowill ve Elliott 1999; Kratowill ve Bergan, 1990). Davranışsal prosedürleri temel alarak uygulanan bir danışmanlık yaklaşımı, davranış psikolojisine ilişkin temel bilgi birikimi ve bu bilgileri alanda uygulamaya ilişkin tecrübenin yanı sıra, bu bilgi birikimini ve tecrübeyi aktaracak beceriye sahip olmayı gerektirir. Daha açık bir ifade ile danışman, belirli davranış değiştirme ilkelerine ve stratejilerine hâkim olmalıdır (Kratowill ve Bergan, 1990).

Davranışsal danışmanlığın en temel olumlu özelliği, danışmanın öğrenciye doğrudan hizmet sunan bir danışanla (aile ya da öğretmen) çalışarak dolaylı bir hizmet sunuyor olmasıdır. Bu şekilde danışman, öğrenci ile doğrudan çalışan bir kişiye göre daha kapsamlı bir etki

yaratabilir. Örneğin, danışman öğretmen ya da aile ile çalışmak yerine doğrudan öğrenci ile çalışsa idi, bu çalışmadan sınıftaki diğer öğrenciler ya da ailedeki diğer çocuklar yararlanamayacaktı (Kratochwill ve Bergan, 1990). Okul ortamlarında gerçekleştirilen davranışsal danışmanlık, öğretmenlere sınıf ortamında karşılaştıkları problemlerle baş etmelerini sağlayacak stratejiler kazandırmayı amaçlar. Bu amaçlar, öğretmenlerin öğrendiği bilgi ve becerileri diğer öğrencilere de genellemesine imkân tanır. Bu yönüyle davranışsal danışmanlığın önleyici olma özelliği ortaya çıkar (Coffee ve Kratochwill 2013).

Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Rollerin Tanımı

Davranışsal danışmanlıkta roller üç ana karaktere dağılır. Bu karakterler danışman, danışan ve öğrencidir. Davranışsal danışmanlık sürecinde danışmanın sorumluluğu, danışmanlık sürecinin her bir aşamasını anlamak ve bu aşamalarda danışana rehberlik etmektir. Danışman danışanla etkileşimi sırasında, standart görüşme formatlarına büyük ölçüde hâkim olmalıdır. Danışmanın ikinci rolü, danışma sürecindeki konu ile ilgili danışana bilgi ve ulaşılabilir kaynaklar sunmaktır. Danışmanın bilgi birikimi, davranış psikolojisi, eğitim ve psikolojinin diğer alanlarındaki kanıt temelli alan yazına ve alan uygulamalarına dayalı olmakla birlikte danışmanın bu alanlarda belirli bir deneyiminin de olması gerekir. Davranışsal danışmanlık sürecinde danışman, ne danışanın üzerinde doğrudan bir otorite rolü oynar ne de öğrenci ile doğrudan ilişki kurar (Kratochwill ve Bergan, 1990).

Davranışsal danışmanlık sürecinde danışandan dört tür etkinlik beklenir. İlk olarak danışan danışmanlık sürecinin başlangıç aşamasında danışman için problem durumlarını tanımlar. Danışandan beklenen ikinci etkinlik, danışmanlık sürecinde edinilen çözüm önerilerinin yeterince tatmin edici olup olmadığını değerlendirme ve karar vermedir. Bu şekilde danışan, çözüm üretme sürecinde danışanın işini kolaylaştıracaktır. Üçüncü etkinlik olarak danışan, danışmanlık sürecinde belirlenen ve geliştirilen müdahaleleri uygulamaya koyar. Danışandan beklenen son etkinlik ise danışmanlık sürecinde danışanın, öğrenci ile çalışan diğer kişilere (örneğin, yardımcı personeller) yönelik olarak denetmenlik yapmasıdır (Kratochwill ve Bergan, 1990).

Danışmanlık sürecinde öğrencinin temel rolü ise, amaçların oluşturulması aşamasında danışan ve danışmanı yönlendirmesidir. Bu yönlendirmeyi süreçten haberi olmadan

yapabileceği gibi bazı özel durumlarda yönlendirmeleri doğrudan sürece dâhil olarak da gerçekleştirebilir (Kratowill ve Bergan, 1990).

Davranışsal Danışmanlık Modelinin Aşamaları

Davranışsal danışmanlık modeli birbirleri ile doğrudan ilişkili dört aşamadan oluşur. Bu aşamalar; a) problemin tanımı, b) problemin analizi, c) sağaltımın uygulanması ve d) sağaltımın değerlendirilmesinden oluşmaktadır (Kratowill ve Bergan, 1990).

Problemin Tanımlanması

Problemin tanımlanması aşamasının temel amacı, danışmanlık sürecinin odaklandığı kişi ya da kişilerin hangi davranışlarının hedefleneceğini ve bu kişilerin var olan davranışları ve danışmanın bu kişilerden beklediği davranışlar arasındaki farklılıkları belirlemektir (Rhoades ve Kratowill, 1998). Problemin tanımlanması aşaması; a) problem durumunu gözlenebilir ve ölçülebilir ifadelerle tanımlama, b) problem durumunun geçici tanımını yapma, c) problem durumunu etkileyen önemli çevresel değişkenleri tanımlama, d) veri toplama süreci ve kayıt şekline ilişkin yöntem ve koşulları belirleme öğelerini içerir (Kratowill ve Bergan, 1990; Sheridan ve Elliot, 1991; Timuçin, 2008; Wilkinson, 2003).

Problem tanımlanması sürecinde, danışman danışan ile birlikte, gerçekleştirilen veri toplama sürecinden elde edilen verilerden hareketle hipotezler ve değerlendirme soruları üretir. Bu hipotezler, belirlenen problem durumunun ortaya çıkmasına neden olması muhtemel durumları tarif etmeli ve değerlendirme soruları etkili bir sağaltım gerçekleştirmek için gerekli olan bilginin toplanmasına olanak sağlamalıdır (Sheridan ve Elliot, 1991; Timuçin, 2008). Tüm bu süreçte, belirlenen problemlere ve odaklanan kişilere ilişkin olarak çevresel değişkenler (Örneğin, Ortamdaki diğer kişilerin problem durumuna etkisi vb.) dikkatli bir şekilde göz önünde bulundurulmalıdır (Sheridan ve Elliot, 1991; Shipley, 2013; Timuçin, 2008; Wilkinson, 2003).

Problemin Analizi

Davranışsal danışmanlığın ikinci aşaması olan problemin analizi süreci, sağaltımın planlanması ve uygulanması sürecine doğrudan etki edeceği için kritik bir önem taşır. Problem analizinin temel amacı a) başlangıç ölçüm verilerinin değerlendirilmesi, b) belirlenen problem durumu ve bu durumu doğrudan etkileme ihtimali olan değişkenler arasındaki işlevsel ilişkiyi kurma ve c) problem/problemlerin sağaltımı için bir plan tasarlama öğelerini gerçekleştirmektir (Sheridan ve Elliot, 1991).

Bu aşamada danışman, problem tanımlama süreci boyunca toplanan verilerin analizi sürecinde etkin bir rol oynamalıdır. Verilerin analizi süreci, sağaltım planını geliştirmeyi amaçlamalıdır. Bu süreçte, problem durumu ve çevresel değişkenler arasındaki işlevsel ilişki belirlenirken daha önce geliştirilen hipotezler de test edilir. Bu testler sonucunda bazı hipotezler kabul edilebilir ve bazıları da reddedilebilir. Kabul edilen hipotezler sağaltım planlama sürecinde kullanılır (Sheridan ve Elliot, 1991; Shipley, 2013; Timuçin, 2008; Wilkinson, 2003).

Bu aşamada problemin çözümü için birden fazla sağaltım planı geliştirilebilir ve bu sağaltımlardan başarılı olacak gibi görünenler seçilebilir. Sağaltım planı, başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için açık bir şekilde ifade edilmeli ve süreçteki roller ve görevler detaylı bir şekilde belirlenmelidir (Sheridan ve Elliot, 1991; Timuçin, 2008; Wilkinson, 2003).

Sağaltımın Uygulanması

Bu aşamada, danışan, danışman ile ortak bir şekilde kararlaştırdığı sağaltım planının uygulanmasından birinci derecede sorumludur. Danışmanın rolü, sağaltımı uygulamadan sorumlu olan danışana destek sağlamakla sınırlıdır. Danışman ve danışan sağaltımın uygulanması sürecine ilişkin gözlem verileri toplanmasında rol paylaşımı yapabilirler. İzleyen süreçte danışman ve danışan belirli aralıklarda bir araya gelerek sağaltımın planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını değerlendirme, sağaltımın uygulanmasına ilişkin veri toplama sürecini gerçekleştirme ve elde edilen verilerin analizi konularında çalışmalar yürütürler (Shipley, 2013; Sheridan ve Elliot, 1991; Timuçin, 2008; Wilkinson, 2003).

Sağaltımın Değerlendirilmesi

Sağaltımın değerlendirilmesi aşamasında danışman ve danışan, sağaltımın kabul edilebilirliği, uygulanabilirliği ve sağaltımı uygulayan kişinin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı gibi konularda değerlendirmeler yapar. Bu süreçte sağaltım beklenen etkiyi gerçekleştirmedi ise bunun nedenleri ve çözüm önerileri de tartışılır. Bu aşamada var olan sağaltım planında düzenlemeler yapılabilir ya da yeni bir plan geliştirilmesi yoluna gidilebilir. Ayrıca sağaltımın değerlendirilmesi süreci, sağaltımın uygulanmasına devam edilip edilmeyeceğine de karar verilen bir süreçtir (Shiple, 2013; Sheridan ve Elliot, 1991; Timuçin, 2008; Wilkinson, 2003).

Davranışsal danışmanlık, okul ortamında yaşanan çeşitli sorunların giderilmesinde kullanılabilecek bir danışmanlık modelidir. Bu modelin kullanılabileceği alanlardan biri de öğretmenlerin sınıf içerisinde sergiledikleri öğretim davranışlarıdır.

Öğretim Davranışları

Tekrarlanan araştırmalar, öğretmenlerin sergilediği öğretim davranışlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermiştir (Mastropieri ve Scruggs, 2002). Bu noktada araştırmacılar, farklı kuramlara ilişkin (davranışçı, bilişsel, sosyal öğrenme vb.) yapılan araştırmalardan elde edilen bulguları derleyerek öğrencilerin başarılarını artıran öğretmen davranışlarını çeşitli öğretim ilkelerine dönüştürmüşlerdir (Borich, 2004; Ellis ve Worthington, 1994; Kindswatter, Wilen ve Isher, 1988).

Öğretmenlerin, öğrencilerinin başarısını artıran ve sosyal davranışlarını geliştiren uygulamalara yer vermesi olarak tanımlanabilecek olan bu öğretmen davranışları (Mastropieri ve Scruggs, 2002) çeşitli başlıklar altında toplanmıştır. Bu başlıklardan bazıları; (a) öğrencileri öğrenme sürecine yoğunlaştırma (engagement in the learning process), b) başarı oranı (success rate), c) öğrenme fırsatları sunma (opportunity to learn), d) öğretimin anlaşılabilirliği (lesson/teacher clarity), e) soru sorma (questioning), f) geribildirim sunma (feedback), g) rehberli ve bağımsız uygulamalar (guided and independent practice), h) günlük, haftalık ve aylık gözden geçirmeler (daily, weekly and monthly review) ve ı) değerlendirmelerdir (Anderson, 1989; Borich, 2004; Brophy ve Good, 1986; Bush, Kennedy ve Cruickshank, 1977; Carrol, 1989; Cruickshank, 1989; Ellis ve Worthington, 1994; Kindswatter, Wilen ve Isher, 1988; Mastropieri ve Scruggs, 2002).

Öğrencileri Öğrenme Sürecine Yoğunlaştırma

Öğrencinin öğrenme sürecine yoğunlaşması, öğrencinin kendini bir akademik konuyu öğrenmeye adanmış süreyi ifade eder (Borich,2004). Diğer bir deyişle öğrencinin zamanını dersin içeriği hakkında düşünmek ve bu içerikle ilgili çalışmalara yer vermek için harcamasıdır (Kindswatter ve diğerleri,1988, Mastropieri ve Scruggs, 2002). Araştırmacılar, zamanın öğrenci öğrenmesini doğrudan etkileyen bir etmen olduğunu ifade etmiş ve önerilerini üç başlık altında toplamıştır. Bunlar; (1) etkinlikler için ayrılan sürenin maksimum düzeyde tutulması, (2) öğrencinin etkinlikler için ayrılan zaman diliminde derse yoğunlaştırılma derecesinin yüksek tutulması ve (3) öğrencilerin etkinlikler için ayrılan bu zamanda elde ettikleri yüksek başarı derecesidir. Araştırma sonuçları, bu üç etmenin doğrudan öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Ellis ve Worthington, 1994).

Etkinlikler için ayrılan sürenin maksimum düzeyde tutulmasına ilişkin olarak, Brophy ve Good (1986) yapılan araştırmaları yeniden inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişler ve bu çalışmalarında, öğrencilerin performanslarına uygun akademik becerilere yoğunlaşmaları için harcadığı süredeki artışın, onların başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını bulgulamışlardır. Öğretmenlerin etkinlikler için ayrılan süreyi maksimumda tutması, dersi başlatma ve bitirme aşamalarında etkili bir zaman yönetimi davranışı sergilemelerine ve dersin içeriğini önceden iyi planlamalarına bağlıdır. Derse etkili bir başlangıç yapmak, yoklama almak için harcanan süreyi en aza indirmek (gerektiğinde bu konuda öğrencilerden yardım alınabilir), kullanılacak materyalleri (ders kitabı, bilgisayar, haritalar, maketler vb.) önceden kullanıma hazır hale getirmek (kitapta uygun sayfaların açılması, bilgisayarın çalışıyor konumda olması, harita, maket gibi materyallerin kullanılacak pozisyona getirilmesi vb.) gerekmektedir. Dersin bitişinde ise öğretmenler sergiledikleri davranışlarla öğrencilere dersin bittiğine ya da biteceğine dair işaretler vermekten kaçınmalıdırlar. Öğretmenler bu sinyalleri istemeden de olsa öğrencilere verirlerse, öğrencilerin büyük bir bölümü ders bitiş zili çalmasına dakikalar kala, kitaplarını kapatacak ve teneffüse çıkmak ya da eve gitmek için hazırlıklar yapmaya başlayacaktır (Kindswatter ve diğerleri, 1988).

Öğrencileri etkinlikler için ayrılan zaman diliminde derse yoğunlaşmalarını sağlamak, öğretmenin dersteki organizasyonu ve öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları ile ilişkili olmasının yanı sıra öğretmenin sürekli olarak ders ve öğrencilerle etkileşimde olmasını gerektirir (Borich, 2004; Kindswatter ve diğerleri,1988). Bu etkileşimin önemli bir parçası

da öğretmennin sınıf yönetimi sürecini etkili bir şekilde uygulamasını gerektirir. Emmer ve diğerleri (2003), çalışmasında öğrencilerin derse yoğunlaşma süreçlerini artıracak şu önerileri sunmuştur;

- Sınıf kurallarını, öğrencilerin sizin normalde kabul etmeyeceğiniz davranışları bile kural olarak ekleyebilecekleri şekilde öğrencilerin de dâhil olacağı bir biçimde oluşturun.
- Ders sırasında sınıfta dolanarak, öğrencilerin yerinde oturmalarına ve öğrenme sürecine yönelik onlara geribildirimler verin.
- Her bir öğrencinizin sizin yönlendirilmeleriniz olmadan dahi ilgisini çeken, onlar için gerçekleştirmesi kolay, uğraşmaya değer gördükleri bağımsız uygulamalar yaptırdığınızdan emin olun.
- Sınıfa ders işleyişine ilişkin yaptığınız yönlendirmeler ve sınıfı öğretim için organize etme çabalarınıza ilişkin zaman kaybını, düzenli olarak sınıf tahtasında önceden oluşturacağınız ders planlarını kullanarak en aza indirebilirsiniz. Bu şekilde öğrenciler sizin dersin konusuna ilişkin nerede olduğunuzu ve ne yaptığınızı takip edebilirler.
- Zamanlama hatasından kaçının. Sınıfta meydana gelen uygun olmayan davranışlara anında müdahale edin ki bu davranışlar sıklaşarak sınıf düzenini bozmasın (Emmer ve Diğerlerinden aktaran. Borich, 2004).

Borich (2004) ise, bu önerilere ek olarak öğretmenlere, öğrencilerin öğretime yoğunlaşmalarını sağlamak için; a) öğrencilere öğretime ilişkin bir görev vermeden hemen önce, o göreve ilişkin beklediği davranışları açık bir şekilde ifade etmelerini, b) öğrencilere bir sınav ya da değerlendirme niteliği taşımayan geribildirimler sunmalarını, c) bireysel ve grup etkinliklerini etkin kullanmalarını, d) öğrencileri öğrenme sürecinde aktif bir şekilde tutabilmek için etkili ve pratik sözel pekiştireçler kullanmalarını ve e) öğrencilerin bağımsız uygulama gibi sınıf içerisinde kendi başlarına yaptıkları uygulamaları sürekli olarak gözlemleyerek kontrol etmelerini önermektedir.

Öğrenci Başarı Oranı

Öğrenci başarı oranı, öğrencinin anlatılanları anladığı ve çalışma kâğıtlarını ya da konu ile ilgili verilen bir işi doğru bir şekilde tamamladığı oranı ifade etmektedir (Borich, 2004;

Kindswatter ve diğ., 1988). Öğretimi planlarken, öğrencilerin bir görevi tamamlarken sergileyeceği başarı oranı kritik bir öğretimsel değişken olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrenci başarı oranları üç seviyede gruplanır. Bunlar; (a) öğrencinin öğretimle ilgili bir çalışmayı (çalışma kâğıdı vb.) oldukça kolay olarak tamamladığı nadiren dikkatsiz hatalar yaptığı *yüksek başarı oranı*, (b) öğrencinin öğretilen konunun sadece belli bir bölümünü anladığı ve o öğretimle ilgili işleri biraz zorlanarak ve belirli hataları tekrarlayarak tamamladığı *ortalama başarı oranı* ve (c) öğrencinin öğretilen konunun neredeyse bütünü anlamadığı ve öğretim ile ilgili verilen işleri ya hiç tamamlayamadığı ya da tamamlamakta çok fazla zorluk yaşadığı *düşük başarı oranıdır* (Borich, 2004; Ellis ve Worthington, 1994).

Araştırmalardan elde edilen bulguların öğrencilerin dersler sırasında sergilediği yüksek başarı oranının öğrencinin öğretim ile ilgili çıktıları üzerinde olumlu etki gösterirken, düşük başarı oranının ise öğrencilerin öğretim ile ilgili çıktıları üzerinde olumsuz bir etki göstermesi, başarı oranının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki önemini ortaya koymuştur (Borich, 2004; Ellis ve Worthington, 1994).

Borich (2004), öğretmenlerin ders sırasında öğrenci başarı oranlarını artırmak için bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler; a) ders içeriğinin, öğrencilerin önceki öğrenmelerini göz önünde bulundurarak planlanması, b) öğrencilerin derse ilişkin tepkilerine bu tepkilerin hemen ardından doğrulayıcı/açıklayıcı geribildirimler ya da rehberli uygulamalar sunulması, c) öğretim amaçlarının, uygun alt amaçlara ayrılarak ve her bir adımın basamaklandırılarak öğretimin gerçekleştirilmesi, d) yeni konulara geçişler için öğrencilerin kolay kavramalarına müsaade eden planlamalar yapılması şeklindedir.

Öğrenme Fırsatları Sunma

Öğrencilere öğrenmeleri için mümkün olduğunca fırsatlar sunulması, öğretmenlerin etkili öğretim davranışları bakımından çok önemli bir öge olarak görülmektedir. Borg (1980), öğrenme fırsatlarının öğretim için ayrılan süreden farklı ve daha karmaşık bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Ona göre öğrenme fırsatları öğrencinin belirli bir akademik içeriği gerçekten öğrenmesine izin veren süreci ifade ederken, öğretim için ayrılan süre, öğretilen içerik için ayrılan bütün zamanı vurgular (Borg'dan aktaran Ellis ve Worthington, 1994).

Carroll'da (1989) tıpkı Borg gibi öğrenme fırsatı kavramını öğretim için ayrılan süreden farklı olarak “öğrencilerin öğrenmesine yetecek miktardaki süre” olarak tanımlamıştır (Carroll'dan aktaran Ellis ve Worthington, 1994).

Öğrencilere öğrenme fırsatları sunmak, ders süresini optimum düzeyde akademik becerilerin öğretimine ayırmak ile yakından ilişkilidir ancak bu sürenin optimum seviyeye getirilmesi, öğrencilere sunulacak öğrenme fırsatlarının da optimum seviyeye geleceği anlamına gelmemektedir. Ancak belirli bir konunun öğretimi için ayrılan süreyi optimum seviyeye getirmek, öğrencilerin öğrenme fırsatlarının da artmasını sağlayacaktır (Anderson, 1989). Bu noktada öğretmenler öğretimleri ile ilgili olarak kendilerine şu soruları sormalıdır; 1) Öğrencilere sunum yapmak, soru sormak ve öğrencileri bağımsız olarak düşünmeleri ve sorgulamaları için teşvik etmeye yönelik olarak ne kadar süre harcıyorum? 2) Öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirmek ve öğretimimi organize etmek için ne kadar süre harcıyorum? ve 3) Öğrencilerimin performanslarını ölçümlemek için ne kadar süre harcıyorum? Bu sorular bir öğretim saati içerisindeki sürenin ne kadarının yapılan sunumlar, öğrenciler ve değerlendirmeler için ayrıldığı ve buna karşın ne kadarının da prosedürle ilgili konular (yoklama, vb) için ayrıldığı ile ilgilidir (Borich, 2004). Başka bir ifade ile öğretmenler, öğretime ayrılmış olan zamanı öğretim için kullanılmalıdır (Özyürek, 2009).

Öğretimin Anlaşılabilirliği

Öğretimi açık ve anlaşılır hale getirme, çok boyutlu olması nedeniyle karmaşık bir öğretim davranışdır. En temelde öğretimin açık ve kolay anlaşılır olması olarak tanımlanan bu öğretim davranışı, öğretmenin içeriği organize etmesi, öğretilen konu ile ilgili hâkimiyeti ve konuyu sunmak için kullanacağı sunum tekniğine olan hâkimiyeti (soru-cevap, sözlü sunu, tartışma ya da küçük grup formatı vb.) gibi bilişsel becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Borich, 2004; Bush, Kennedy ve Cruickshank, 1977; Cruickshank, 1989). Çok geniş kapsamlı bir kavram olması nedeniyle ayrıntılı tanımlaması zor olan öğretimin anlaşılabilirliği ile ilgili olarak Borich (2004), öğretmenler için şu uygulama önerilerinde bulunmuştur.

- Öğrencileri öğretimin amacına ilişkin olarak bilgilendirin.
- Öğrencilerinize dersin içeriğine ilişkin ileri düzenleyiciler sunun (Örneğin, dersin konusuna ilişkin daha önce yapılanları, şu an yapılacak olanları ve sonraki derslerde yapılacak olanları belirten çeşitli grafikler vb.)

- Dersin başlangıcında öğrencilerinizin konuya ilişkin önceki bilgilerini kontrol edin.
- Öğrencilerinize derse ilişkin yönergeler verirken açık ve sakın bir dil kullanın.
- Öğrencilerinizin performans düzeyini göz önünde bulundurarak, onların performans düzeyine uygun içerik ve şekilde öğretim gerçekleştirin.
- Açık ve anlaşılabilir olmak amacıyla örnekler, görseller ve canlandırmalar kullanın.
- Her bir dersin sonunda o derse ilişkin bir özet sunumuna ve gerekli noktalarda yeniden gözden geçirme uygulamalarına yer verin.

Rosenshine (1986) ise öğretimin anlaşılabilirliğine ilişkin olarak “etkili öğretmen” olarak tanımladığı öğretmenlerin, uygun öğretim davranışlarını tanımlamıştır. Ona göre etkili öğretmen aşağıda yer alan davranışlara sahip olmalıdır.

- Her bir dersi o dersin amacının sunumu ile başlatır.
- Her bir dersi önceki bilgi/becerilerin gözden geçirilmesi uygulamalarına yer vererek başlatır.
- Yeni bilgi/beceriye küçük adımlarla ve her bir adımda öğrencilere pratik yapma fırsatı vererek sunar.
- Öğrencilere açık ve ayrıntılandırılmış öğretimler ve açıklamalar sunar.
- Her bir öğrenci için öğretim sırasında aktif pratik yapma fırsatı verir.
- Öğrencilere çok çeşitli ve miktarda sorular sorarak onların anlamalarını ve içeriğe ilişkin öğrenmelerini değerlendirir.
- Öğrencilerin yeni bir bilgi/beceriye ilişkin ilk uygulamaları sırasında rehberli uygulamalara yer verir.
- Öğrencilerin bilgi/beceriye ilişkin akıcılık ve süreklilik kazanmaları için onlara yeterli miktarda pratik yapma imkânı verir (Rosenshine’den aktaran Ellis ve Worthington, 1994).

Soru Sorma

Soru sorma öğretmenlere, öğrencilerine hızlı pratik yaptırma ve öğrencilerinin öğrenmelerini değerlendirme fırsatı verir (Mastropieri ve Scruggs, 2002). Etkili soru sorma öğrencileri aktif bir biçimde sonuca ulaştırır ve dolayısıyla öğrenciyi öğrenme sürecine yoğunlaştırır. Öğretmenlerinin sorularının etkililiği onların ses tonundaki vurgulara, kelimelerdeki vurgulara ve sorunun sorulduğu bağlamla ilişkilidir (Borich, 2004).

Öğretmenler birçok amaçla soru sorabilirler. Ancak genel olarak soru sorma nedenleri; 1) öğrencilerin ilgilerini ya da dikkatlerini çekmek, 2) öğrencilerin öğrenme durumlarını belirlemek ve kontrol etme, 3) belirli bir bilgiyi hatırlamalarını sağlamak, 4) sınıf kontrolünü sağlama, 5) süreçte yüksek-seviyeli (higher-level) düşünmeyi teşvik etmek, 6) öğrenmeyi yeniden düzenlemek ve yapılandırmak ve 7) öğrencilerin duygularını ifade etmelerine izin vermek olarak sıralanabilir.

Geri Bildirim Sunma

Geribildirim, öğretmen tarafından öğrencilere derslerindeki performanslarına ilişkin olarak verilen ve onların doğru performans sergilemelerinin yanı sıra var olan performanslarının kalitesinin artırmalarını sağlayan bilgilerdir (Kindswatter ve diğerleri,1988). Öğretmenler geri bildirimlerini sorduğu soruların tipi, öğrencinin seviyesi ve öğrencilerin verdiği tepkinin türünü temel alarak uyarlamalıdır (Mastropieri ve Scruggs, 2002). Rosenshine (1983), geribildirim verilmesi gereken öğrenci tepkilerini dört kategoride toplamıştır. Bunlar; (1) öğrencinin kararlı bir biçimde doğru ve hızlı verdiği tepki, (2) doğru fakat öğrencinin doğruluğundan emin olamadığı tepki, (3) öğrencinin dikkatsizliğinden kaynaklanan yanlış tepki ve (4) öğrencinin bilgi eksikliğinden kaynaklanan yanlış tepki olarak tanımlanmaktadır (Rosenshine'dan aktaran Borich, 2004). Öğretmen sınıftaki geribildirimlerini tüm sınıfa belli edecek şekilde sunmalıdır. Böylece sınıftaki diğer öğrenciler de o konu ile ilgili doğru tepkinini ne olduğunu görebilirler (Mastropieri ve Scruggs, 2002).

Rehberli ve Bağımsız Uygulamalar

Öğrencilere rehberli ya da bağımsız uygulamalar şeklinde, pratik yapma imkânı verilebilir. Rehberli uygulamalar öğretmenin doğrudan denetleyicilik (supervisor) yaptığı bir uygulamadır ve bu uygulamayla öğretmen, öğrenci için bir kavramı daha açık bir hale getirmeyi amaçlar. Rehberli uygulamaların ardından öğretmen öğrencinin bu etkinlikleri bağımsız bir biçimde gerçekleştirmesini bekler. Öğretmen, bu tür pratik etkinlikleri ders zamanını doldurmak için değil, öğretimin önemli bir parçası olarak düşünülerek gerçekleştirilmelidir. Bu pratikler gerek özel eğitim gerekse genel eğitim alanında yeni

sunulan bilgi ya da kavramı yeterince öğrenemeyen öğrenciler için çalışma kâğıtları ya da başka tür pratik uygulamalarla gerçekleştirilir (Mastropieri ve Scruggs, 2002).

Günlük Haftalık ve Aylık Gözden Geçirmeler

Her bir ders mutlaka bir günlük gözden geçirme etkinliğiyle başlamalıdır. Bu uygulamalar sırasında öğretmenler, öğrencilerin performansları hakkında bir veri elde etme ve öğrencilerin performanslarına göre geri bildirimler sunma fırsatı elde ederler. Bu uygulamalar aynı zamanda öğrencilere de daha önce gördükleri kavram ya da bilgileri yeniden gözden geçirme fırsatı verir (Mastropieri ve Scruggs, 2002). Haftalık ve aylık gözden geçirmeler ise öğretmenlerin gelecek dersleri planlamasını, bu derslerde yeniden öğretmeye ihtiyaç duyacağı konuları belirlemesini sağlayan tüm içerikle ilgili çeşitli bilgiler edinmelerine yardımcı olur (Borich, 2004).

Değerlendirmeler

Değerlendirme planlama ve öğretimi yapma ile birlikte öğretme işinin temel bileşenlerinden biridir. Değerlendirme konunun ve öğretim stratejilerinin seçiminde bir parça olarak ortaya çıkar. Öğretmenler yaptıkları öğretimlerle ilgili ve öğrenci süreçleri ile ilgili bilgi toplamaya gereksinim duyarlar ve öğretmenlerin öğretim sırasında öğrencilerini gözlemlemesiyle, öğrenci tepkilerini göz önünde bulundurmasıyla, geri bildirim sağlamasıyla da değerlendirme ortaya çıkar. Öğretmenler yaptıkları öğretimlerle ilgili birçok farklı amaca hizmet eden değerlendirme türlerinden uygun olanı tercih etmelidir. Bu değerlendirme türlerine; (1) teşhis edici değerlendirme (diagnostic evaluation), (2) biçimsel değerlendirme (formative evaluation), (3) özetleyici değerlendirme (summative evaluation), (4) sınıf testleri (classroom tests), (5) norm-bağımlı test (norm-referenced tests) ve (6) ölçüt-bağımlı test (criterion-referenced tests) örnek olarak verilebilir (Kindswatter ve diğerleri, 1988).

Tüm bu öğretim davranışlarını özellikle kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda sergilemek, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını artırmalarında önemli etmen olacaktır. Ancak ülkemizde öğretmenlerin uygulamalarını ve kaynaştırma ortamındaki yetersizlikten etkilenmiş bireyler için var olan çevresel ve davranışsal değişkenleri inceleyen araştırmalardan elde edilen veriler bu sınıflardaki uygulamalarda farklılıklar olduğunu

göstermektedir. Örneğin; Akalın (2007) tarafından yapılan çalışma, ilköğretim birinci kademe sınıflarında bulunan 10 yetersizlikten etkilenmiş ve 10 herhangi bir yetersizliği bulunmayan öğrencinin davranışlarını karşılaştırmış ve sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki davranışlarını araştırmıştır. Öğretmen davranışlarının (a) akademik davranışlar (akademik konuşma, akademik soru ve yönerge vb.), (b) görev yönetimi davranışları (görevle ilgili konuşma, soru sorma ve yönerge verme vb.), (c) disiplin davranışları (disiplin ile ilgili konuşma vb.) ve (d) diğer davranışlar (akademik olmayan konuşmalar, yardım vb.) olmak üzere dört grupta incelendiği çalışmada öğrenci davranışları, (a) akademik davranışlar, (b) görev davranışları ve (c) problem davranışlar olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır. Araştırma bulguları yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin, yapılan gözlem aralıklarının %39'unda dinleme, %21'inde ders dışı etkinlikte bulunma davranışları sergilediklerini göstermiştir. Bunların dışında kalan akademik konuşma, parmak kaldırma, materyal kullanma, yerinden kalkma vb. gibi diğer öğrenci davranışlarının oranının ise bir ders süresinin %10'undan daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma grubunda yer alan yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışlarının sergilenme yüzdeleri karşılaştırıldığında, iki grup arasında bir fark olmadığı bulunmuştur. Araştırmacı bu bulguyu iki gruptaki öğrencilerin davranışlarının benzer olduğu şeklinde yorumlamıştır. Bunun dışında araştırma bulguları, öğrencilerin akademik tepkilerinin ortaya çıkmasını kolaylaştıran parmak kaldırma, materyal kullanma, yönergeye uyma ve verilen göreve bakama gibi görev davranışlarının sergilenmesi bakımından karşılaştırıldığında normal gelişim gösteren öğrencilerin bu davranışları yetersizliği olan öğrencilerden daha yüksek yüzde ile sergilediği belirlenmiştir. Problem davranış sergileme bakımından da iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış ancak yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin problem davranış sergileme oranlarının yetersizliği olmayan öğrencilerden biraz yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan bir başka çalışmada Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar (2008), yetersizlikten etkilenmiş bireylerin bulunduğu sınıflarda öğretim sürecinde sergilenen öğretmen ve öğrenci davranışları ile ortamın çevresel koşullarını içerecek şekilde sınıfların Öğretimsel Yapı ve Akademik Tepkileri Kodlama Sistemi-Kaynaştırma Sürümü (ÖYATKS-K) bilgisayar programını Türkçeleştirmişler, bu bilgisayar programını kullanarak yetersizlikten etkilenmiş öğrenci bulunan 49 ilköğretim birinci kademe sınıfından veri toplamışlardır. Araştırmacılar, ÖYATKS-K sistemini kullanarak (a) öğrenci davranışları, (b) öğretmen davranışları, (c) çevresel özellikler ve (d) bu üç özelliğin birbiri üzerindeki etkileşimini incelemeyi

amaçlamışlardır. Araştırmada ÖYATKS-K ile elde edilen veriler hücresele analiz ve çevresel-davranışsal analiz (durumsal olasılık analizi) ile değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları öğrenci davranışları açısından incelendiğinde, öğretim sürecinde, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin akademik davranışlardan yazma davranışını en fazla sergiledikleri, ancak gözlem süresinin yaklaşık %70'inde hiç akademik davranış sergilemedikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin ders materyali ile ilgilenmek ve parmak kaldırmak gibi görev davranışları da çok az sergilemişlerdir. Bu bulgular araştırmacılar tarafından yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öğretim sürecinde, genellikle öğretime katılmadıkları şeklinde yorumlanmıştır. Araştırma bulguları problem davranışlar açısından incelendiğinde, araştırmada toplanan verilerin analizi sonucunda bu çocukların gözlem yapılan sürelerin %65'inde hiç problem davranış sergilemediklerini, %20'sinde etrafa bakma, %10'unda ise kalemi ağzına sokma gibi davranışlar sergiledikleri, etrafına zarar verme ve yerinden kalkma gibi sınıf düzenini bozucu problem davranışların ise %5'in altında bir ortanda sergilendiği görülmüştür. Araştırma sürecinde yapılan gözlemlerde öğretimlerin sadece sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirildiği, sınıfta herhangi bir destek personelin (gönüllü, stajyer yâda yardımcı öğretmen) bulunmadığı ve öğretimlerin tüm öğrencilerle birlikte yürütüldüğü gözlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, akademik derslerde (Türkçe, matematik, hayat bilgisi) yürütülen etkinlikler açısından değerlendirildiğinde, gözlem yapılan derslerde ağırlıklı olarak okuma ve matematik etkinlikleri yapıldığını, öğretim etkinliklerinin çeşitlendirilmediği, gözlem süresinin yaklaşık %20'sinde ise hiçbir etkinlik gözlenmediği bulgulanmıştır. Bunun yanı sıra bu sınıflarda öğretim sürecinde genellikle tartışma ve kâğıt-kalem görevlerinin yürütüldüğü, ancak gözlem süresinin yaklaşık %30'unda parmak kaldırmak, ders materyali ile ilgilenmek, öğretmene ya da konuşan akranına dikkat etmek gibi görev davranışlarından hiçbirinin gözlenmediği bildirilmiştir. Yapılan gözlemlerde sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinin %60'ında normal gelişim gösteren öğrencilere odaklandıkları, %27'sinde ise yetersizlikten etkilenmiş öğrenci de dâhil olmak üzere tüm çocuklara odaklanarak öğretim yaptıkları, %7'sinde hiçbir öğrenciye odaklanmazken tüm gözlemlerin sadece %5'inde yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere odaklandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ödüllendirme ve onaylama davranışları incelendiğinde, gözlem süresince hem ödüllendirme (aferin, çok güzel, çok iyi vb.) hem de onaylama (olmadı, bunu yapma vb.) davranışlarını öğretim sürecinde çok az sergiledikleri ve hem ödüllendirme hem de onaylama davranışlarının oranının %4 olduğu görülmüştür (Akalın ve Sazak-Pınar'dan aktaran Sucuoğlu ve Akalın, 2010).

Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar (2010) yaptıkları son çalışmada, ÖYATKS-K kullanarak 44 kaynaştırma uygulaması yapılan sınıftaki yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin davranışlarının öğretmenin sınıf yönetimlerine göre değişip değişmediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Diğer taraftan bu sınıflardaki öğretmenlerin sınıf yönetimleri Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF) ile değerlendirilmiştir. ÖSYGF kullanılarak sınıf yönetim biçimleri değerlendirilen öğretmenler, gözlem formunda aldıkları puanlar açısından üst, orta ve alt düzeyler şeklinde sınıflandırılmış ve üç grup öğretmenin sınıflarındaki yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öğretim sürecinde sergiledikleri akademik görev ve problem davranışlarının yüzdeleri Kruskal Wallis H-Testi ile karşılaştırılmıştır. Sınıf yönetimleri iyi, orta ve kötü düzeyde olan öğretmenlerin sınıflarındaki yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin akademik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın üç gruptaki yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin görev davranışlarının aynı düzeyde olduğu, orta düzeyde sınıf yönetimi olan sınıflardaki öğrencilerin görev davranışlarının ise diğer iki gruptan daha az olduğu görülmüştür. Öğrencilerin problem davranışları öğretmenlerinin sınıf yönetimi düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmış; orta düzeyde sınıf yönetimi olan öğretmenlerin öğrencilerinin problem davranışlarının diğer iki gruptan daha fazla olduğu bulunmuştur. Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin akademik davranışlarının yüzdesi, öğretmenlerin sınıf yönetimine göre değişmemiştir (Sucuoğlu ve Diğerlerinden aktaran Sucuoğlu ve Akalın, 2010).

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmanın belirlenmesini amaçlayan Vural ve Yıkmış (2008), Erzurum il merkezindeki 8 ilköğretim okulundaki 18 tane kaynaştırma sınıfı öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırma verileri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre kaynaştırma sınıfı öğretmenleri uygulamalarının, kaynaştırma öğrencisi için oluşturmuş oldukları sıra düzeni öğretim ortamının uyarlanması açısından eksik olduğunu, öğretmenlerin materyallere erişilebilirlik, sınıf ikliminin düzenlenmesi, öğrenci gruplarının oluşturulması konusunda uygulama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Amaçlarda yapılan uyarlamalara ilişkin kaynaştırma sınıfı öğretmenleri, farklı şekillerde uyarlama yapmaya çalıştıklarını belirtmişler ancak kaynaştırma öğrencilerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının olmadığını ve yaptıkları bu uyarlamaları hazırlık yapmadan uygulama esnasında düşündüklerini de belirtmişlerdir. Kaynaştırma sınıfı öğretmenleri kullandıkları öğretim yöntemlerine ilişkin olarak, sınıflarda soru-cevap, dramatizasyon yaparak yaşayarak öğretim yöntemi ve

demonstrasyon yöntemlerini daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan on kaynaştırma sınıfı öğretmeni, kullandıkları materyallerde kaynaştırma öğrencisi için herhangi bir uyarlama yapmadıklarını belirtmişler materyalde uyarlama yaptığını belirten öğretmenler, materyalleri uyarlarken en çok dikkat çekici olması ve amaca uygun olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Dokuz kaynaştırma öğretmeni içeriğin hazırlanmasında uyarlama yapmadığını belirtirken, diğer öğretmenler ise içerikte birleştirme, farklılaştırma yaptıklarını ve amaca uygun içerik hazırladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler içeriğin sunumunda yaptıkları uyarlamalara ilişkin olarak sadece yöntemler de uyarlama yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler en çok öğretimin uyarlamasında zaman konusunda sıkıntı çektiklerini belirtirken uyarlamalara ilişkin destek alma noktasında daha çok okul yönetiminin yanı sıra ailelerden destek aldıklarını ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ya da il milli eğitim müdürlüğünden herhangi bir destek alamadıklarını belirtmişlerdir.

Tüm bu araştırma bulguları, kaynaştırma uygulanan sınıflardaki öğretmenlerin öğretim davranışlarını destekleyecek uygulamalara yer verilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca alanyazında, görme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimlerini sürdürdükleri sınıflardaki sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bu öğrenciler için ne tür çevresel ve öğretimsel düzenlemeler yaptığını ve bu öğrencilerin yapılan bu öğretimlerden ne kadar yararlandığına dair herhangi bir çalışmanın olmayışı bu konuda herhangi bir şey bilinmemesi sonucunu birlikte getirmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışlarını incelemek ve yapılan davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin bu öğretim davranışları üzerindeki etkililiğini belirlemektir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenleri, katılımcılar, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi konularında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmanın birinci aşamasında amaç, görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışlarını; a) öğrencilere sundukları öğrenme fırsatları, b) öğrencilere öğretimi açık ve anlaşılır bir şekilde sunup sunmadıklarını incelemek ve c) görme yetersizliği olan öğrencileri bu derslerde gerçekleştirilen öğretim sürecine ne ölçüde kattıklarını betimlemektir. Bu amaçla Tarama Modellerinden “Tekil Tarama Modeli” kullanılmıştır.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Tekil tarama modelinde ise değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amaçlanır. Bu tür bir yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2009). Bu araştırmanın birinci aşamasında, görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki, öğretim davranışlarına ilişkin farklı değişkenler betimlenmeye çalışıldığı için tekil tarama modeli tercih edilmiştir.

Araştırmada ikinci aşamanın amacı doğrultusunda görme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma yoluyla eğitim verilen sınıflardaki sınıf öğretmenlerine yapılan davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde sergiledikleri öğretim davranışları üzerindeki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada araştırmanın bağımsız değişkeni, görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim gördüğü kaynaştırma sınıflarının sınıf öğretmenlerine yapılan davranışsal danışmanlık sürecidir. Bağımlı değişkenler ise, sınıf öğretmenin öğretim davranışları ve görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretilere katılım durumlarıdır.

Bu amaç ve değişkenler doğrultusunda araştırmada alan-yazında okul danışmanlığı araştırmaları için önerilen (Froehle ve Rominger, 1993; Gresham, 1991; Winn, Skinner, Allin ve Hawkins, 2004) “denekler arası eşzamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi deseni (Non-Concurred Multiple Baseline Design)” kullanılmıştır.

Eşzamanlı Olmayan Çoklu Başlama Düzeyi Deseni

Denekler arası çoklu başlama düzeyi deseninde yapılan sağıltımın etkililiğinin test etmek için, her denekten eş zamanlı olarak ve kararlı bir sonuç verecek şekilde başlama düzeyi verisi toplamak gerekmektedir. Ayrıca bir denekte sağıltımın uygulanmasından sonra izleyen deneğe sağıltımın uygulanmasına başlamak için, birinci denekte belirlenen ölçüte ulaşması ya da sağıltımın uygulanması sonucu elde edilen verilerin kararlılık göstermesi gerekmektedir. Araştırma sürecinde tüm deneklere uygulanan bağımsız değişken ve hedeflenen davranışlar arasındaki işlevsel ilişkiyi belirlemek bu sürecin tüm deneklerde ardışık bir biçimde uygulanmasını gerektirmektedir. Bu durum hem başlama düzeyi alım sürecini uzatmaktadır hem de özellikle birinci deneği izleyen diğer deneklere sağıltımın uygulanmasını geciktirmektedir. Denekler arası çoklu başlama düzeyi deseninde tarih etkisi (history effect) bu şekilde kontrol altına alınmaktadır (Barlow ve Hersen 1984).

Watson ve Workman (1981), eşzamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi desenini, çoklu başlama düzeyi deseninin bu sınırlılığının giderilmesi için alternatif bir desen olarak önermiştir (Aktaran, Barlow ve Hersen, 1984). Winn, Skinner, Allin ve Hawkins, (2004) okul ortamlarında uygulanabilecek bir eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi deseni önermiştir. Tıpkı “Eş Zamanlı Çoklu Başlama Düzeyi Deseni (Concurred Multiple Baseline Design)” gibi eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi deseni; belli bir bağımlı değişkeni

ve müdahaleyi farklı katılımcılara uygulayan, üç ya da daha fazla seriden oluşan A-B deseninden oluşmaktadır. Eş zamanlı çoklu başlama düzeyi deseninden farklı olarak, eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi deseninde başlama düzeyi verileri denekler arasında bir eşgüdüm gözetilmeden toplanabilmektedir. Aynı eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi deseninde, bir katılımcıdan diğer katılımcıya sağaltımın uygulanmasına geçmek için, önceki katılımcıda belirlenen ölçüte ulaşma ya da sağaltım sonucu elde edilen verilerde bir kararlılığın görülmesini beklemeye gerek yoktur. Eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi deseninin özellikleri, bu desenin iç geçerliğinin tarih etkisinden (history effect) dolayı önemli ölçüde tehdit altında olduğunu düşündürebilir.

Ancak Winn ve diğerleri eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi deseninin tarih etkisinden etkilenme ihtimalinin az olduğunu çünkü farklı okullardaki ve farklı sınıflardaki öğretmenlere, farklı zamanlarda uygulanan okul danışmanlığının, deneklerin birbirini etkilemesi anlamına gelen yayılma etkisinden (spoill-over effect) ya da araştırma değişkenlerinin birbirine bağlı değişiminden etkilenmesinin büyük oranda olasılık dışı olduğunu savunmaktadır.

Diğer taraftan Watson ve Workman (1981) eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi deseninde her bir katılımcıdan alınacak olan başlama düzeyi sayısının önceden belirlenmesini önermiştir (Watson ve Workman'dan aktaran Barlow ve Hersen, 1984). Bu şekilde tarih etkisi kontrol altına alınabilecektir. Bu araştırmada başlama düzeyi süreleri birinci katılımcı için üç, ikinci katılımcı için dört ve üçüncü katılımcı için ise beş oturum olarak belirlendi. Hangi katılımcıdan kaç oturum başlama düzeyi verisi alınacağı yansız atama yolu ile belirlendi.

Bu araştırmada eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi deseninin kullanılma nedenleri şu şekilde sıralanabilir; ilkokul 4'üncü sınıf programlarında fen ve teknoloji dersleri haftada üç saat işlenecek şekilde düzenlenmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği üç okulda da fen ve teknoloji dersleri iki gün art arda, haftanın bir günü iki saat diğer günü ise bir saat olacak şekilde programa yerleştirilmişti. Bu durum davranışsal danışmanlık sürecinin, haftada bir oturum olacak şekilde sınıf öğretmenlerine sunulabilmesine imkân veriyordu. Çünkü hem aynı gün öğretmenlerle davranışsal danışmanlık oturumunun gerçekleştirilmesi hem öğretmenin sınıftaki uygulamalarının kaydedilip analiz edilmesi ve ertesi günkü uygulamaya yönelik olarak yeniden davranışsal danışmanlık oturumunun gerçekleştirilmesi mümkün olamamaktaydı.

Eğitim-öğretim yılının bir yarıyılı 18 haftadan oluşmaktadır. Bu 18 haftanın 2-3 haftası yazılı sınavların gerçekleştirilmesine ayrılmaktadır. Bunun dışında resmi tatillerin olduğu haftalar ve öğrencinin olası devamsızlık durumu göz önüne bulundurulduğunda davranışsal danışmanlık oturumları yaklaşık olarak sadece 14 hafta gerçekleştirilebilmekte idi. Bu sınırlılık araştırmada uygulanan davranışsal danışmanlık oturumlarının da sınırlandırılmasını gerekli kılmaktaydı çünkü bir denekten yaklaşık beş hafta süresince başlama düzeyi verisi alınması, uygulama için kalan sürede bir sınırlılık oluşturmaktaydı. Bu sınırlılık doğrultusunda eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi deseni araştırmanın ikinci aşaması doğrultusunda kullanılacak olan desen olarak belirlenmiştir.

Diğer taraftan, davranışsal danışmanlık oturumu sayısındaki bu sınırlılık uygulama sürecinin süresinin de önceden belirlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Hem başlama düzeyi alımı için geçecek süre, hem de uygulama sonrasında süreklilik verilerinin alınması için geçecek süre göz önüne alındığında davranışsal danışmanlık sürecinin 8 hafta ile sınırlandırılması uygun görülmüştür

Sonuç olarak araştırmanın ikinci aşaması doğrultusunda, sekiz oturum halinde planlanarak gerçekleştirilen davranışsal danışmanlığın, görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışları üzerinde; a) öğrencilere sundukları öğrenme fırsatları, b) öğrencilere öğretimi açık ve anlaşılır sunmaları, c) görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim sürecine katmaları ve d) tüm bu davranışlarının sürekliliği bakımından etkililiğini belirlemek için tek denekli deneysel desenlerden eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır.

Bağımlı Değişkenler

Araştırmanın birinci genel amacı betimsel bir amaç olduğu için bu aşamada herhangi bir bağımlı ya da bağımsız değişken yoktur. Araştırmanın ikinci aşaması doğrultusunda bağımlı değişkenler şu şekilde sınıflanmıştır;

Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde;

- Akademik becerilerin öğretimine ayırdıkları süre,
- Öğretim öncesinde, düzenlenen amaçları kısa sunumunu yapmaları,

- Yeni bilgi/becerilerin sunumundan önce öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer vermeleri,
- Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken, öğrencilerden gelen tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler vermeleri,
- Yeni öğretim materyallerini, adım adım ve her bir adımda öğrencilere yeterince inceleme ve pratik yapma zamanı vererek sunmaları,
- Öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler almaya çalışmaları,
- Öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerin öğretime ilişkin verdikleri tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirim vermeleri,
- Öğretim etkinliklerinin sonunda, öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için değerlendirmelere yer vermeleri ve tüm bu davranışların sürekliliği
- Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak katıldıkları süre,
- Sınıf öğretmenleri ile görme yetersizliği olan öğrencilerin birebir etkileşimde bulundukları süre,
- Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verilirken sürece dâhil edilmeleri,
- Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verilirken verdikleri tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geri bildirimler verilmesi,
- Yeni öğretim materyallerinin adım adım ve her bir adımda yeterince inceleme ve pratik yapma zamanı verilerek sunulması,
- Öğretim etkinlikleri sırasında öğretime ilişkin tepkiler vermeleri için çalışılması,
- Öğretim etkinlikleri sırasında, öğretime ilişkin verdikleri tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler verilmesi,
- Öğretim etkinliklerinin sonunda öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için yapılan değerlendirmelere dâhil edilmeleri ve tüm bu davranışların sürekliliğidir.

Bağımsız Değişken

Araştırmanın ikinci aşamasının bağımsız değişkeni, görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim gördüğü kaynaştırma sınıflarının sınıf öğretmenlerine yapılan davranışsal danışmanlık sürecidir.

Katılımcılar

Araştırmanın birinci aşaması doğrultusunda katılımcılara ulaşmak için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma için resmi izin alınmıştır. Daha sonra Ankara iline bağlı Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ, Sincan, Çankaya ve Etimesgut RAM'lerinde kayıtlı 4. ve 5. sınıfa devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerin belirlemek için tüm rehberlik ve araştırma merkezlerine ulaşılmış ve ilgili listeler istenmiştir. Yapılan görüşmelerde Etimesgut, Altındağ ve Sincan RAM'larına bağlı okullarda 4. ve 5. sınıfa devam eden görme yetersizliği olan öğrenci olmadığı belirlenmiştir. Diğer RAM'lardaki öğrenci bilgilerine ulaşabilmek yaklaşık 2 ay kadar zaman almıştır. Çünkü Ankara'daki RAM'lardan ikisi hariç hiçbirinde öğrencilerin yaşları, yetersizlik türleri veya yerleştirildikleri eğitim ortamlarına ilişkin bilgilere kolayca ulaşabilecek bir veri tabanı ya yoktur ya da son derece kullanışsız bir yapıdadır. Öyle ki bu bilgilere ulaşmak için bazı RAM'larda araştırmacı RAM yönetiminin izni doğrultusunda arşive girmiş ve tüm dosyaları tek tek taramak zorunda kalmıştır. RAM'lardan listeler alındıktan sonra, listedeki tüm okullara telefonla ya da tek tek gidilerek görüşülmüş ve öğrencilerin o okulda eğitim almaya devam edip etmedikleri bilgisi teyit edilmiştir. Çünkü RAM'lardaki dosyalara göre öğrenciler belli bir okulda eğitim alıyor gibi görünürken, okullarla yapılan görüşmeler sonucunda yaklaşık 15 öğrencinin okulunu değiştirdiği belirlenmiştir.

Öğrenci listeleri netleştirildikten sonra ilgili okullarda okul idaresi ve öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek araştırmanın içeriği ve önemi hakkında bilgi verilmiş ve okullarında araştırmanın yapılması konusunda izinleri istenmiştir. Okulların ve/veya öğretmenlerin araştırma içeriği doğrultusunda video kayıtlarının alınmasına karşı çıkması ya da genel olarak bu tür araştırmalara ilişkin olumsuz tutumları nedeniyle çok az öğretmen (11 öğretmen) araştırmaya katılma doğrultusunda ikna edilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları için araştırmacı öğretmenlere araştırmanın amacını, içeriğini ve elde edilecek verilerin ne şekilde kullanılacağını taahhüt eden bir "Araştırma Onay Formu"

sunulmuştur. Bu formlar araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen ve araştırmacı tarafından imzalanan iki nüsha olarak düzenlenmiş ve imzalı formlardan biri öğretmene verilmiş biri de araştırmacıda kalmıştır. Araştırma onay formu Ek-1’de sunulmuştur. Tüm bu görüşme süreci yaklaşık 3 ay sürmüştür. Tüm süreç boyunca araştırmacı 48 farklı okulda idareci ve öğretmenlerle görüşmüş bu görüşmeler sonucunda 11 sınıf öğretmeni araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 2 ve 3’te belirtilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Birinci Aşamasında Katılan Sınıf Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Öğretmen	Cinsiyeti	Mesleki Tecrübesi (yıl)
1	Kadın	12
2	Kadın	16
3	Kadın	15
4	Kadın	20
5	Kadın	31
6	Kadın	9
7	Kadın	16
8	Kadın	14
9	Kadın	33
10	Kadın	17
11	Erkek	12

Tablo 3. Araştırmanın Birinci Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Görme yetersizliği olan öğrencilerin Demografik Bilgileri

Öğrenci	Doğum Tarihi	Cinsiyeti	Tıbbi Tanısı	Eğitsel Tanısı
1	2002	Erkek	Okulakutanoz Albinizm + Nistagmus	Az Gören
2	2001	Erkek	Göz küresinin diğer bozuklukları + Nistagmus	Az Gören
3	2001	Kadın	Psödo fak + AKL + Nistagmus	Az Gören
4	2001	Erkek	Nistagmus + Diğer düzensiz göz hareketleri + Strabismus	Az Gören
5	2001	Erkek	Okulokutanoz Albinizm	Az Gören
6	2002	Kadın	Konjenital katarakt afak mokülopati	Az Gören
7	2001	Kadın	Kalıtsal retina distrofi	Az Gören
8	2002	Erkek	Optik atrofi	Az Gören
9	2003	Erkek	Optik sinir kolobomu + İris kolobomu + Ezotrophia + Hikroftalmi + Astigmat	Az Gören
10	2003	Kadın	Tek gözde körlük + Afaki	Az Gören
11	2002	Erkek	Kalıtsal retina distrofi	Az Gören

Araştırmanın ikinci aşaması doğrultusunda katılımcıları belirlemek için, birinci aşamada gönüllü olan öğretmenlere araştırmanın ikinci aşaması hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve araştırmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Toplam 4 öğretmen araştırmanın ikinci aşamasına katılmak için gönüllü olmuştur. Araştırmaya katılmada gönüllü olan dört öğretmenlerden 3'ü asıl 1'i de yedek katılımcı olarak yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasına katılmaya gönüllü olan katılımcılarla ilgili demografik bilgiler Tablo 4 ve 5'te belirtilmiştir.

Tablo 4: Araştırmanın İkinci Aşamasına Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Öğretmen	Cinsiyeti (E/K)	Mesleki Tecrübesi (yıl)
1	Kadın	33
2	Kadın	17
3	Erkek	12

Tablo 5: Araştırmanın İkinci Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Görme yetersizliği olan öğrencilerin Demografik Bilgileri

Öğrenci	Doğum Tarihi	Cinsiyeti (E/K)	Tıbbi Tanısı	Eğitsel Tanısı
1	2003	Erkek	Optik sinir kolobomu + İris kolobomu + Ezotropya + Hikroftalmi + Astigmat	Az Gören
2	2003	Kadın	Tek gözde körlük + Afaki	Az Gören
3	2002	Erkek	Kalıtsal retina distrofi	Az Gören

Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmanın birinci aşamasının verilerinin toplanması sürecinde kullanılan, veri toplama araçlarına, bu araçların özelliklerine ve geliştirilme süreçlerine yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci aşamasında veri toplama araçları olarak, a) video kayıtları ve b) öğretim davranışları değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bu araçların özellikleri, geliştirilme süreçleri ve ne şekilde kullanıldığı ilerleyen bölümlerde açıklanmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında kullanılan video kayıtları, araştırmanın birinci aşamasında geliştirilen ve kullanılan “Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracı” araştırmanın ikinci aşamasında da kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, birinci aşamada kullanılmayan veri toplama aracı olarak ses kayıtları kullanılmıştır. Ses kayıtları araştırmanın ikinci aşaması doğrultusunda uygulanan davranışsal danışmanlık süreci, daha sonra uygulama güvenilirliğinin gerçekleştirilmesi amacıyla ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Video Kayıtları

Araştırmanın birinci aşaması doğrultusunda, video kayıtları görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışlarını incelemek ve görme yetersizliği olan öğrencilerin bu derslerde gerçekleştirilen öğretim sürecine katılım durumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Video kayıtları aralıklı gözlem tekniğine göre yapılmıştır. Aralıklı gözlemlerde, belli bir oluşum içinde bulunan gözlem üniteleri, belli zaman aralıkları ya da örneklenmiş zaman aralıkları ile izlenir. Örneğin bir derste öğretmen-öğrenci ilişkileri, günün belli bir saatinde ve kısa süreli örnekler alınarak gözlenebilir (Karasar, 2009).

Karasar (2009) gözlem tekniğinin uygulanmasında en önemli ögenin verilerin en kısa zamanda kaydedilmesi gerekliliği olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle Karasar, araştırmacılara gözlem anında alınacak notlar, gözlemden sonra belleğe dayalı notlar ya da fizik kayıt araçları (ses ve/veya resim kaydediciler vb.) gibi araçlardan en uygun olanının belirlenmesi ve kullanılmasını önermektedir. Bu araştırmanın birinci aşamasında gözlem verilerini eksiksiz olarak elde edebilmek için video kayıtları kullanılmıştır.

Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracı

Araştırmanın birinci aşaması doğrultusunda veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracı” kullanılarak toplanmıştır. Öğretim davranışları değerlendirme aracı iki bölümden oluşmuştur. Aracın birinci bölümü sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde; akademik becerilerin öğretimine ayırdıkları süre, görme

yetersizliği olan öğrencilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak katıldıkları süre ve sınıf öğretmenleri ile görme yetersizliği olan öğrencilerin birebir akademik etkileşimde bulundukları süre gibi öğretim davranışlarına yönelik veri toplamak için geliştirilmiştir. Bu nedenle değerlendirme aracının birinci bölümü süre kayıt formu şeklinde düzenlenmiştir.

Süre kaydı, gözlem süresi içinde kişinin göstermiş olduğu sürekli davranışların toplam süresinin ölçüldüğu kayıt yöntemidir (Özyürek, 2011). Araştırmada nicel değişkenlere ilişkin verilerin toplanması için ölçülmesi hedeflenen davranışlar gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde tanımlanmış ve hangi davranışların sürelerinin ölçüleceği belirlenmiştir. Değerlendirme aracının birinci bölümüne gözlemcilerin hangi davranışları ne şekilde ölçeceklerini açıklayan “Uygulama Yönergesi” bölümü eklenmiştir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışları ve görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim sürecine dâhil etmelerine ilişkin verileri toplamak için ise öğretim davranışları değerlendirme aracının ikinci bölümü rubrik formatında düzenlenmiştir. Çünkü bu aşamada amaç öğretmen davranışları sayı ya da süre bakımından ölçmek değil, daha çok nitelik bakımından ölçmektir.

Rubrik ve Rubrik Geliştirme Süreci

Rubrikler temel olarak, bir görev hakkında beklentilerin kayıt edilmesi için hazırlanan skor tablolarıdır. Çok farklı formlarda ve seviyelerde oluşturulabilen rubrikler ölçütlerden oluşur ve bu ölçütler performans, davranış veya bir niteliğin ölçülmesinde kullanılır. Daha çok kavram, ilke ve genellemeleri sentezleme ve yeni durumlara uygulayabilme, eleştirebilme, değerlendirebilme, sonuç çıkarma gibi üst düzey akademik becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan rubrikler, araştırma raporları, kitap eleştirileri, tartışma katılımları, laboratuvar raporları, portfolyolar, grup çalışmaları, sözlü sunum ve daha çeşitli görev ya da işleri sınıflandırmak ve/veya değerlendirmek için de kullanılabilir (Campbell, 2005; Kan, 2007; Stevens ve Levi, 2005).

Rubriklerin, bütünsel (holistik) ve analitik olmak üzere iki farklı türü vardır. Bütünsel rubrikler ölçülen ürün, süreç ya da performansı bir bütün olarak puanlamayı gerektirir. Bu tür rubriklerde ölçülen ürün, süreç veya performansın alt bileşenleri ya da parçaları tek tek puanlanmaz. Amaçlanan bir ölçme işleminde, ölçülecek performansın bütününe puan

verilmek istendiğinde ve ölçülecek performansı bileşenlerine ya da parçalarına ayırmak zor olduğunda, bütüncül rubrik, tercih edilebilecek bir rubrik türüdür (Kan, 2007; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010; Stevens ve Levi, 2005).

Analitik rubrikler ise performans görevinin belirli ya da kabul edilebilir bir veya birkaç boyutunun olduğu ve bu bileşenlerin gözlenebilir ve ölçülebilir özellikte olduğu durumlarda kullanılabilen, ürünü, süreci ya da performansı oluşturan bileşenlerin ayrı ayrı belirlenen ölçütler doğrultusunda birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmesine olanak veren rubrik türüdür. Bu şekilde, analitik rubrikler ölçülen ürün, süreç ya da performansın belirli bileşenlerindeki güçlü ve zayıf yönleri hakkında bir görünüm sunabilir (Kan, 2007; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010; Stevens ve Levi, 2005).

Rubrikler genellikle yatay ve dikey eksene dayalı tablolar şeklinde düzenlenir. Tablonun dikey ekseninde performans ölçütleri, yatay ekseninde ise en alt düzeyden en üst düzeye doğru gittikçe artan performans düzeyleri bulunur. Yatay ve dikey eksenlerin kesiştiği noktada ise performans ölçütüne ait performans düzeyine ilişkin tanımlar bulunur. Yatay ve dikey eksenler bir arada kullanıldığında her bir ölçüt açısından yapılmış çeşitli düzeylerde performans tanımları ve onların puan değerleri yer alır (Kan, 2007; Stevens ve Levi, 2005).

Rubriklerde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Rubrikler oluşturulurken, rubriklerin doğası, özellikleri, yapısı gibi unsurlar gözden geçirilmeli ve daha sonra oluşturulan ve kullanılan rubriklerin geçerlik ve güvenirlik gibi niteliklere sahip olup olmadığı belirlenmelidir (Kan, 2007).

Rubriklerde geçerlik kullanılan yorumların biçim ve doğruluğunu destekleyen kanıtların dereceleridir (Tuncel, 2011). Rubriklerde geçerlik çalışmalarında içerik, yapı, dış geçerlik ve ölçüt yönlerinden denetlenebilir (Jonsson ve Singby 2007; Moskal ve Leydens, 2000). Bunun yanı sıra Moskal ve Leydens (2000) çalışmalarında geliştirilen rubriklerin iç geçerliğin denetlenmesi için cevaplanması gereken soruları özetlemişlerdir bu sorular Tablo 6'da sunulmuştur. Tüm bu çalışmaların yanı sıra geliştirilen bir rubriğin geçerliğinin yüksek olması için alan yazındaki ilgili kaynakları taramak ve konunun uzmanlarıyla görüşmek gerekmektedir (Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ, 2014).

Tablo 6. Bir Rubriğin Geçerliğini Denetlemek İçin Yanıtlanması Gereken Sorular

İçerik	Yapı	Ölçüt
- Değerlendirme ölçütleri amaçlanan konu dışında herhangi bir içeriği tanımlıyor mu? - Değerlendirme ölçütleri amaç doğrultusunda tasarlanan içeriğin tüm açılarını tanımlıyor mu? - Rubrikle değerlendirilecek olan etkinliğin tanımlanmamış herhangi bir içerik alanı var mı?	- Puanlama ölçütleriyle değerlendirilen tasarlanan yapının tüm önemli yönleri mevcut mu? - İlgili yapıyla ilişkili olmayan herhangi bir değerlendirme ölçütü var mı?	- Puanlama ölçütleri ilgili performansın öğelerini nasıl yansıtmaktadır? - Rubrik kullanılarak değerlendirilen performansın önemli öğeleri nedir? - Puanlama ölçütleri ilgili performansın önemli öğelerini nasıl ölçmektedir? - Puanlama ölçütlerinde performansın yansıtılmayan herhangi bir yönü mevcut mu?

Rubriklerde güvenilirlik, değerlendirmeye tabi tutulan bir performansın farklı zamanlardaki değerlendirmelerde ve farklı kişiler tarafından yapılan değerlendirmelerde kararlı puanlar üretmesi olarak tanımlanır (Tuncel, 2011). Rubriklerde gözlemciler arasındaki uyuşmanın hesaplanmasında kullanılan yöntemlerden biri Cohen'in Kappa katsayısıdır (Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ, 2014; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). İki değerlendirici arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini ölçen bir istatistik olan Cohen'in kappa katsayısı 1960 yılında Cohen tarafından geliştirilmiş ve aşağıdaki gibi formüle edilmiştir.

$$\kappa = \frac{\Pr(a) - \Pr(e)}{1 - \Pr(e)},$$

Cohen'in kappa katsayısı, gözlemciler arasındaki belirlenen uyuşma ile bu iki gözlemci arasında şans eseri oluşabilecek uyuşma arasındaki farkı temel alarak yapılan bir hesaplama (Viera ve Garrett, 2005). Cohen'in kappa katsayısı hesaplama sonuçları 0,0 ile 1,0 arasında bir değerle değerlendirilmektedir. Viera ve Garret'a (2005) göre Cohen'in kappa katsayısından elde edilen değerler Tablo 7'de sunulduğu gibi yorumlanmaktadır.

Tablo 7: Cohen'in Kappa Değerleri ve Değerlerin Yorumlanması

Kappa Değeri	Yorum
> 0	Hiç uyuşma olmaması
0,0 – 0,20	Önemsiz derecede uyuşma
0,21 – 0,40	Adil (Fair) derecede uyuşma
0,41 – 0,60	Orta derecede uyuşma
0,61 – 0,80	Önemli derecede uyuşma
0,81 – 0,99	Neredeyse mükemmel derecede uyuşma

Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi

Öğretim davranışları değerlendirme aracının, araştırmanın nicel değişkenlerine yönelik birinci bölümünün geliştirilmesi için; değerlendirilecek değişkenlerin tanımlanması ve tanımlanan değişkenlerin ölçülebilir ve gözlenebilir davranışlar şeklinde yeniden yazılması sürecine yer verilmiştir. Bu şekilde süre kaydı tutulurken, gözlemcilerin hangi aşamada hangi davranışları ölçeceği açık bir şekilde belirtmeye çalışılmıştır.

Değerlendirme aracının, ikinci bölümünün başka bir deyişle rubriklerin geliştirilmesi için, alan yazında önerilen rubrik geliştirme süreci incelenmiş ve bu sürece uygun adımlar izlenmiştir. Rubrik geliştirmenin basamakları; a) performans ölçütlerinin belirlenmesi, b) rubrik türünün ve performans düzeylerine ilişkin tanımların belirlenmesi ve c) performans tanımına göre verilecek puanların düzenlenmesi şeklinde sıralanabilir (Kan, 2007, Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010; Stevens ve Levi, 2005).

Araştırmada kullanılan öğretim davranışları değerlendirme aracının rubrik bölümleri hazırlamanın ilk aşamasında, performans ölçütlerini belirlemek için etkili öğretim uygulamalarına yönelik temel kaynaklar olan; Anderson (1989), Carroll (1989), Borich (2004), Ellis ve Worthington, (1994), Jacobsen, Eggen ve Kauchak (2002), Kindswatter, Wilen ve Isher, (1988), Mastropieri ve Scruggs (2002), Orlich, Harder, Callahan, Trevisan ve Brown (2004), Ornstein ve Lasley II (2004) gibi araştırmacıların yayınladıkları kaynaklar referans alınmıştır. Bu kaynaklarda tanımlanan etkili öğretim uygulamalarına yönelik kritik öğretim davranışları belirlenmiş, belirlenen bu davranışlar gözlenebilir-ölçülebilir ve açık

bir ifade ile yeniden yazılmıştır. Yeniden yazım süreci sırasında performans ölçütleri olabildiğince az sözcük kullanılarak tanımlanmaya çalışılmıştır.

Rubrik Türünün Belirlenmesi

Performans ölçütlerinin oluşturulmasından sonra hazırlanacak olan rubriğin bölümlerinin hangi türde (analitik ya da bütüncül) hazırlanacağı belirlenmiştir. Öğretim davranışları değerlendirme aracının; sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışlarını incelemeye ilişkin bölümü, analitik rubrik türünde hazırlanmıştır. Çünkü değerlendirmenin bu bölümünde, öğretmenlerin öğretim davranışlarının nitelik bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Başka bir deyişle bu bölümde amaç; öğretmenler fen ve teknoloji derslerinde, gözlenmesi planlanan öğretim davranışlarını ne şekilde gerçekleştirdiklerini incelemektir. Ayrıca öğretmenlerin gözlenecek olan davranışlarını alt basamaklarına ayırmak ve bu basamakları detaylı bir biçimde tanımlamak mümkündür. Değerlendirme aracının, görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretim etkinliklerine dâhil edilmesini değerlendirmeye ilişkin bölümü ise bütüncül rubrik türünde hazırlanmıştır. Bu bölümde amaç; öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine dâhil etme davranışlarının sıklığının yeterli olup olmadığını ölçmektir. Bu durumda gözlenecek olan davranışları bir bütün olarak değerlendirmek ve puanlamak gerekmektedir.

Performans Düzeylerinin Oluşturulması

Öğretim davranışları değerlendirme aracının geliştirilmesinde, rubrik türünün belirlenmesinden sonra, performans düzeylerine ilişkin tanımlar oluşturulmuştur. Bu aşamada analitik rubriğin performans düzeyleri tanımlanırken, daha önce hazırlanan performans ölçütlerine ilişkin gözlenebilir özellikler ve bu özelliklere ait göstergeler listelenmiştir. Listelenen özellikler ve göstergeler kabul edilebilir seviyeden kabul edilemez seviyeye sıralanmış ve her bir seviyeye verilecek olan puan belirlenmiştir. Analitik rubriğin performans düzeylerine göre puanları, en düşük “0” en yüksek “3” puan olacak şekilde düzenlenmiştir.

Bütüncül rubriğin performans düzeyleri ise görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretim etkinliklerine dâhil edilmesi durumlarına göre “hiçbir zaman” ile “her zaman” dereceleri

arasında derecelendirilmiştir ve bütüncül rubriğin performans düzeylerine göre puanları en düşük “0” en yüksek “4” puan olacak şekilde düzenlenmiştir. Hazırlanan öğretim davranışları değerlendirme aracı Ek-2’ de sunulmuştur.

Öğretmen Davranışları Değerlendirme Aracının Geçerlik ve Güvenirliğinin Belirlenmesi

Öğretim davranışları değerlendirme aracı, araştırmanın birinci aşaması doğrultusunda veri toplamadan önce geliştirilmiş ve aracın geçerlik çalışmaları ilgili alanyazın taramasının yapılması ve rubriğin içerik, yapı, ölçüt öğeleri üzerinde tez danışmanından alınan uzman görüşleri çerçevesine gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada birinci genel amaç doğrultusunda toplanan verilerden hareketle güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Öğretim davranışları değerlendirme aracının birinci bölümündeki süre kayıtlarının güvenirlüğünün belirlenmesi için gözlemciler arası güvenilirlik ölçümü yapılmıştır. Toplanan verilerin yansız atama yoluyla belirlenen %30’u Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde doktora eğitimine devam eden bir araştırma görevlisi tarafından izlenerek gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik; “küçük sayı/büyük sayı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997). Öğretim davranışları değerlendirme aracının birinci bölümündeki “öğrencilere akademik becerilerin öğretimi için ayrılan süre” maddesine ilişkin verilerin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %99, “görme yetersizliği olan öğrencilerin akademik becerilerin öğretimi etkinliklerine aktif olarak katıldığı süre” maddesine ilişkin verilerin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %93, “öğretmen ile görme yetersizliği olan öğrencinin akademik etkileşimde bulundukları süre” maddesine ilişkin verilerin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı ise %97 olarak hesaplanmıştır.

Öğretim davranışları değerlendirme aracının ikinci bölümündeki rubriklerden elde edilen puanlamanın güvenirlüğünün test edilmesi için hem gözlemciler arası hem de gözlemcinin kendi içindeki güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Gözlemciler arası ve gözlemcinin kendi içindeki güvenirliliği çalışmasında rubriğin her bir maddesine yapılan puanlamalar için Cohen’in Kappa uyum katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Güvenirlik hesaplamaları için araştırmanın birinci aşamasında elde edilen verilerin tamamı kullanılmıştır.

Öğretim davranışları değerlendirme aracının rubrik formatında geliştirilen bölümlerinden sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılabilir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışları ile ilgili bölümü 0 ila 3 puan arasında puanlandığı ve aracın sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik öğretim davranışları ile ilgili bölümü ise 0 ila 4 puan arasında puanlandığı için bu iki bölümün güvenilirlik hesaplamaları ayrı ayrı yapılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda, öğretim davranışları değerlendirme aracının, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılabilir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışları ile ilgili bölümünün gözlemciler arası güvenilirlik puanı, .730, olarak belirlenmiştir ki bu değer “önemli derecede uyuma” olarak yorumlanmaktadır. Gözlemcinin kendi içindeki güvenilirlik puanının ise, .863 olduğu belirlenmiştir. Bu değer “neredeyse mükemmel derecede uyuma” olarak yorumlanmaktadır. Öğretim davranışları değerlendirme aracının, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik öğretim davranışları ile ilgili bölümünün gözlemciler arası güvenilirlik puanı, .736 olarak, gözlemcinin kendi içindeki güvenilirlik puanının .802 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler “önemli derecede uyuma” olarak yorumlanmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın birinci aşaması doğrultusunda görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışlarını betimlemek için araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarında fen ve teknoloji derslerinden video kayıtları alınmıştır. Video kaydı alınan sınıflarda, fen ve teknoloji derslerinin olduğu saatlerde video kamera, görme yetersizliği olan öğrenciyi odak noktası olarak alacak ve sınıfın geri kalanını mümkün olduğunca geniş bir biçimde algılayacak biçimde yerleştirilmiş ve fen ve teknoloji derslerinin tümü video kamera kullanılarak kaydedilmiştir. Kayıtların alındığı ders saatlerinden önce sınıf öğretmenlerine, sınıftaki uygulamalarında herhangi bir değişiklik yapmamaları ve daha önce ne şekilde ders işliyorlarsa aynı şekilde derslerini işlemeleri ifade edilmiştir.

Video kameranın varlığının sınıftaki öğretmen ve öğrenci davranışlarını etkileyeceği göz önüne alınarak her sınıftan 2 ya da 3 kayıt alınmış ve en son alınan kayıt analiz için

kullanılmıştır. Bu şekilde kameranın öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkisi en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Alınan video kayıtları bilgisayar ortamında araştırmacı tarafından izlenmiş öğretim davranışları değerlendirme aracı doldurularak araştırma verisi toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Video kayıtları izlenerek öğretim davranışları değerlendirme aracının doldurulması sürecinde, kayıtlar süre kaydının tutulması için ve rubriklerin doldurulması için ayrı ayrı zamanlarda izlenmiştir. Bu şekilde video kayıtlarını izleyen gözlemcinin, gözlem sırasında tek bir veri üzerinde odaklanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması doğrultusunda görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim gördüğü kaynaştırma sınıflarını sınıf öğretmenlerine yapılan davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışları ve bu davranışlarının sürekliliği üzerindeki etkililiğini belirlemek için verilerin toplanması süreci üç aşamadan oluşmuştur. Bunlar; 1) başlama düzeyi verilerinin toplanması, 2) davranışsal danışmanlık sürecine ilişkin uygulama verilerinin toplanması ve 3) süreklilik verilerinin toplanmasıdır.

Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanması

Başlama düzeyi verileri sürecinden önce araştırma desenine uygun olarak hangi katılımcıdan kaç oturum başlama düzeyi verisi toplanacağı yansız atama yolu ile belirlenmiştir. Her bir deneğin ismi bir kâğıda yazılmış ve katlanarak karıştırılmıştır. Daha sonra rastgele bir kâğıt seçilerek hangi katılımcıdan üç, hangi katılımcıdan dört ve hangi katılımcıdan beş oturum başlama düzeyi verisi alınacağı belirlenmiştir. Yapılan yansız atama sonucunda Eda Öğretmenin sınıfından üç, Cem Öğretmenin sınıfından dört ve Naz Öğretmenin sınıfından da beş oturum başlama düzeyi verisi alınması kararlaştırılmıştır.

Başlama düzeyi verileri sınıfların ders programları doğrultusunda haftada iki gün işlenen fen ve teknoloji ders saatlerinde video kameranın sınıfa kurulması yoluyla toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerinin toplanması öncesinde ya da sırasında sınıf öğretmenlerine araştırmanın içeriği hakkında herhangi bir bilgi verilmemiş, gerekli açıklamaların uygulama sürecinde yapılacağı ve o zamana kadar daha önce sınıfta ne şekilde ders işliyorlarsa aynı şekilde ders işlemleri ifade edilmiştir.

Tüm katılımcılardan başlama düzeyi verilerinin toplanması eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Aynı hafta üç katılımcının sınıfından da fen ve teknoloji derslerinde kamera kaydı alınmıştır. Öğrencilerin günlük rutinde herhangi bir değişiklik yapılmaması için, öğretmenlerin ders programlarında fen ve teknoloji dersleri hangi gün ve saatte ise o gün ve saatlerde başlama düzeyi verileri alınmıştır. Katılımcıların birinin sınıfından daha önceden belirlenen sayıda başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra o katılımcıya davranışsal danışmanlık yapılmaya başlanmıştır. Başka bir ifade ile bir katılımcıya davranışsal danışmanlık uygulamak için diğerlerinin belli bir ölçütü karşılaması beklenmemiştir.

Davranışsal Danışmanlık Uygulaması ve Verilerinin Toplanması

Davranışsal danışmanlık oturumları, her bir deneğin fen ve teknoloji ders programı göz önüne alınarak, dersin işlenmesinden önceki bir günde gerçekleştirilmiştir. Davranışsal danışmanlık oturumları her bir sınıf öğretmenin okulunda, okul yönetimi ve öğretmenin uygun gördüğü ortamlarda uygulanmıştır. Eda öğretmenin okulunda davranışsal danışmanlık oturumları, okulun bilgisayar laboratuvarında, Cem öğretmenin okulunda müdür yardımcısı odasında, Naz Öğretmenin okulunda ise derslerin tamamlanmasının ardından Naz öğretmenin sınıfında gerçekleştirilmiştir. Her bir davranışsal danışmanlık oturumu yaklaşık olarak bir ila bir buçuk saat aralığında sürmüştür. Davranışsal danışmanlık oturumları Ek-3’de yer alan plan doğrultusunda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Alanyazında davranışsal danışmanlığı yapacak kişinin davranış psikolojisine ilişkin temel bilgi birikimi ve bu bilgileri alanda uygulamaya ilişkin tecrübenin yanı sıra, bu bilgi birikimini ve tecrübeyi aktaracak beceriye sahip olmayı gerektirdiğini daha açık bir ifade ile danışman, belirli davranış değiştirme ilkelerine ve stratejilerine hâkim olması gerektiğini belirtilmiştir (Kratowill ve Bergan, 1990). Bu çalışmanın araştırmacısı lisans, yüksek lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde tamamlamış ve doktora eğitimini de aynı üniversite ve bölümde tamamlamaktadır. Araştırmacı tüm bu eğitim düzeylerinde davranış psikolojisi, uygulamalı davranış analizi gibi konularda defalarca uygulamalı ve teorik dersler almış ve bu derslerde başarılı olmuştur. Bunun yanı sıra araştırmacı 2005-2014 yılları arasında aynı üniversite ve bölümde Araştırma Görevlisi olarak çalışmış ve şu an Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacı yaklaşık 10 yıl süresince özel eğitim bölümlerinde öğretmenlik uygulaması –I

ve Öğretmenlik Uygulaması-II dersleri kapsamında öğretmen adaylarına danışmanlık hizmetini başarılı bir biçimde sunmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmacının davranışsal danışmanlık uygulamak için alanyazında belirtilen ölçütleri karşıladığı söylenebilir. Araştırmacı tarafından uygulanan davranışsal danışmanlık oturumlarına ilişkin örnek, Ek-4'teki davranışsal danışmanlık uygulama örneğinde verilmiştir.

Uygulama verilerinin toplanması süreci her bir katılımcı için başlama düzeyi verilerinin alınmasını takip eden haftada başlatılmıştır. Davranışsal danışmanlık süreci dört aşamadan oluşmuştur. Bu aşamalar; 1) problemin tanımlanması, 2) problemin analizi, 3) sağaltımın uygulanması ve 4) sağaltımın değerlendirilmesi aşamalarıdır.

Problemin tanımlanması aşamasında, a) problem durumunu gözlenebilir ve ölçülebilir ifadelerle tanımlama, b) problem durumunun geçici tanımını yapma, c) problem durumunu etkileyen önemli çevresel değişkenleri tanımlama ve d) veri toplama süreci ve kayıt şekline ilişkin yöntem ve koşulları belirleme öğelerini içermektedir. Bu bağlamda danışman davranışsal danışmanlık sürecinin *ilk oturumunda*, danışmanın kendisini tanıtmayı, danışmanlık sürecinin ve amacının tanıtılması, danışma sürecinin içeriğinin tanıtılması ve danışma sürecinde kişilerin rollerinin ve danışılan kişiden beklenenlerin ifade edilmesi süreçlerini tamamlamıştır. Danışman, oturumun devamında öğretmenle birlikte başlama düzeyi alımı sürecinde topladığı videolardan daha önce belirlediği kesitleri öğretmenle birlikte izlemiş ve daha önce gerçekleştirdiği başlama düzeyi verilerinin analizinden hareketle hazırladığı problem durumunun gözlenebilir ve ölçülebilir ifadelerle tanımını, problem durumunun geçici tanımını, problem durumunu etkileyen önemli çevresel değişkenlerin tanımını öğretmene sunmuştur. Danışman yaptığı bu sunumun her bir aşamasında öğretmenin konuya ilişkin görüş ve önerilerini aldıktan sonra problem analizi aşamasına geçmiştir.

Problemin analizi aşamasında, danışman yine başlama düzeyi verilerinin analizinden elde ettiği veriler doğrultusunda başlangıç ölçüm verilerinin değerlendirilmesi, belirlenen problem durumu ve bu durumu doğrudan etkileme ihtimali olan değişkenler arasındaki işlevsel ilişkiyi kurma ve problemin sağaltımı için bir plan tasarlama öğelerini gerçekleştirmiştir. Bu süreçte danışman elindeki veri analizlerini öğretmene sunmuş ve öğretmenin katkılarını da alarak süreci tamamlamıştır. Davranışsal danışmanlığın birinci oturumu sonunda, danışman ve öğretmen problemlerin sağaltımı için yapılacakları bir plan haline dönüştürmüş ve ilk danışmanlık oturumu sonlanmıştır.

İkinci danışmanlık oturumu, öğretmen'in ilk danışmanlık oturumunda tasarladıkları sağıaltım planının öğretmen tarafından uygulanmasını izleyen hafta gerçekleştirilmiştir. Sağıaltım planının uygulanması sürecinde danışman, öğretmene herhangi bir müdahalede bulunmamış, sadece sağıaltımın uygulanacağı ders günü ve saatinde okula giderek uygulama sürecinin kayda alınmasını sağlamıştır. Danışman, sağıaltımın uygulanması sürecini kayıt altına aldıktan sonra ikinci danışmanlık oturumuna kadar aldığı kayıtlardan hareketle yapılan sağıaltımın etkililiğini analiz etmiş ve ikinci danışmanlık oturumuna bu analizleri hazır bir şekilde getirmiştir. İkinci danışmanlık oturumunda danışman, hazırladığı analizleri öğretmene sunmuştur. Danışman analizleri sunarken aynı zamanda uygulanan sağıaltım planına dair kayıt altına aldığı görüntülerden daha önceden belirlediği kesitleri öğretmene izleterek sağıaltımın uygulanması sürecinde belirlediği sorunları öğretmene sunmuş, belirlenen sorunlara ilişkin öğretmen'in görüş ve çözüm önerilerini alarak bir sonraki oturumda gerçekleştirilecek sağıaltıma ilişkin planın ayrıntıları oluşturulmuştur. Davranışsal danışmanlığın gerçekleştirdiği diğer haftalarda da sağıaltımın uygulanması ve sağıaltımın değerlendirilmesi süreçleri tekrarlanarak davranışsal danışmanlık süreci tamamlanmıştır.

Video Kayıtlarının Alınması

Video kayıtları, davranışsal danışmanlık oturumunu takip eden ilk fen ve teknoloji dersinden başlanarak sekiz hafta boyunca, haftada bir ders saati süresince (40 dakika) alınmıştır.

Süreklilik Verilerinin Toplanması

Süreklilik verileri her bir katılımcı için gerçekleştirilen uygulama sürecinin tamamlanmasını takip eden 15'inci günde bir oturum şeklinde toplanmıştır. Süreklilik verisi bir oturum şeklinde toplanmasının nedeni, araştırmanın ikinci aşamasının Şubat-Haziran ayları arasında okulların ikinci yarıyılında toplanması ve bir dönemin 18 haftadan oluşmasıdır. Çünkü araştırmanın üçüncü katılımcısından beş oturum başlama düzeyi alınmış ardından sekiz oturum davranışsal danışmanlık uygulanmıştır. Sınavların yapıldığı haftalar da çıkarıldığında süreklilik verisi toplamak için davranışsal danışmanlık oturumlarının tamamlanmasını takiben iki hafta kalmıştır. Bu iki haftanın sonunda herhangi bir

danışmanlık sürecine yer verilmeden sadece fen ve teknoloji dersinin kamera kaydı alınarak süreklilik verisi toplanmıştır.

Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

Araştırmanın birinci aşamasında öğretim davranışları değerlendirme aracı kullanılarak elde edilen veriler için güvenirlik verisi toplanmıştır. Öğretim davranışları değerlendirme aracının süre kaydı formatındaki bölümünden elde edilen veriler için gözlemciler arası güvenirlik ölçümü yapılmıştır. Toplanan verilerin (11 ders kaydı) yansız atama yoluyla belirlenen %30'u (4 ders kaydı), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora eğitimine devam eden bir araştırma görevlisi tarafından izlenerek gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır. Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik; “küçük sayı/büyük sayı x 100” formülü (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) kullanılarak hesaplanmıştır. Öğretim davranışları değerlendirme aracının birinci bölümündeki “öğrencilere akademik becerilerin öğretimi için ayrılan süre” maddesine ilişkin verilerin gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %92, “görme yetersizliği olan öğrencilerin akademik becerilerin öğretimi etkinliklerine aktif olarak katıldığı süre” maddesine ilişkin verilerin gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %98, “öğretmen ile görme yetersizliği olan öğrencinin akademik etkileşimde bulundukları süre” maddesine ilişkin verilerin gözlemciler arası güvenirlik katsayısı ise %89 olarak hesaplanmıştır. Öğretim davranışları değerlendirme aracının rubrik formatındaki ikinci bölümü ile yapılan ölçümlerin güvenirliğinin belirlenmesi için gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması Cohen'in Kappa uyum katsayısı hesaplaması ile yapılmıştır. Daha önce yansız atama yoluyla belirlenen verilere ilişkin kayıtlar yine ikinci gözlemci tarafından izlenmiş ve öğretim davranışları değerlendirme aracının ikinci bölümü puanlandıktan sonra güvenirlik hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Öğretim davranışları değerlendirme aracının rubrik formatında geliştirilen bölümlerinden sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılabilir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışları ile ilgili bölümü 0 ila 3 puan arasında puanlandığı ve aracın sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik öğretim davranışları ile ilgili bölümü ise 0 ila 4 puan arasında puanlandığı için bu iki bölümün güvenirlik hesaplamaları ayrı ayrı yapılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda, öğretim davranışları değerlendirme aracının, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılabilir öğretim

gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışları ile ilgili bölümünün gözlemciler arası güvenilirlik puanı .812, olarak belirlenmiştir. Bu değer “neredeyse mükemmel derecede uyuma” olarak yorumlanmaktadır.

Öğretim davranışları değerlendirme aracının, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik öğretim davranışları ile ilgili bölümünün gözlemciler arası güvenilirlik puanı, .758 olarak, belirlenmiştir ki bu değer “önemli derecede uyuma” olarak yorumlanmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında iki farklı noktada güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bunlardan ilki, öğretim davranışları değerlendirme aracı ile elde edilen verilere ilişkin güvenilirlik verileri, ikincisi ise gerçekleştirilen davranışsal danışmanlık oturumlarındaki uygulamalara ilişkin güvenilirlik verileridir. Öğretim davranışları değerlendirme aracının birinci bölümündeki tüm süre kayıtlarından elde edilen verilerin güvenilirliğinin belirlenmesi için gözlemciler arası güvenilirlik ölçümü yapılmıştır. Toplanan verilerin (39 ders kaydı) yansız atama yoluyla belirlenen %30’u (13 ders kaydı), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora eğitimine devam eden bir araştırma görevlisi tarafından izlenerek gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Öğretim davranışları değerlendirme aracının birinci bölümündeki “öğrencilere akademik becerilerin öğretimi için ayrılan süre” maddesine ilişkin verilerin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %97, “görme yetersizliği olan öğrencilerin akademik becerilerin öğretimi etkinliklerine aktif olarak katıldığı süre” maddesine ilişkin verilerin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %96, “öğretmen ile görme yetersizliği olan öğrencinin akademik etkileşimde bulundukları süre” maddesine ilişkin verilerin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı ise %95 olarak hesaplanmıştır.

Öğretim davranışları değerlendirme aracının rubrik formatındaki ikinci bölümü ile yapılan ölçümlerin güvenilirliğinin belirlenmesi için gözlemciler arası güvenilirlik hesaplaması Cohen’in Kappa uyum katsayısı hesaplaması ile yapılmıştır. Daha önce yansız atama yoluyla belirlenen verilere ilişkin kayıtlar ikinci gözlemci tarafından izlenmiş ve öğretim davranışları değerlendirme aracının ikinci bölümü puanlandıktan sonra güvenilirlik hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda, öğretim davranışları değerlendirme aracının, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılabilir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışları ile ilgili bölümünün gözlemciler arası güvenilirlik puanı .715, olarak belirlenmiştir. Bu değer “önemli derecede uyuma” olarak yorumlanmaktadır. Öğretim davranışları değerlendirme aracının, sınıf

öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik öğretim davranışları ile ilgili bölümünün gözlemciler arası güvenilirlik puanı, .736 olarak, belirlenmiştir. Bu değer “önemli derecede uyuma” olarak yorumlanmaktadır.

Uygulanan davranışsal danışmanlık oturumlarına ilişkin olarak da uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Davranışsal Danışmanlık Planı” doğrultusunda yine araştırmacı tarafından “Davranışsal Danışmanlık Uygulama Güvenirliği Formu” geliştirilmiştir. Geliştirilen form Ek-5’te sunulmuştur.

Formun geliştirilmesinin ardından uygulama güvenilirlik hesaplaması yapılacak olan davranışsal danışmanlık oturumları yansız atama yolu ile belirlenmiştir. Bu aşamada, ilk davranışsal danışmanlık oturumlarının diğerlerinden farklı olması nedeni ile ilk oturum kayıtları (3 oturum kaydı) ayrı bir grup olarak ele alınmış ve bu oturum kayıtlarının %30’u (1 oturum kaydı) yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Diğer danışmanlık oturumu kayıtlarının da (21 oturum kaydı) %30’u (7 oturum kaydı) yine yansız atama yoluyla belirlendikten sonra güvenilirlik hesaplamaları bu oturum kayıtları üzerinden yapılmıştır. Davranışsal danışmanlık uygulama güvenilirliği formu ilk oturumlar için ayrı, diğer oturumlar için ayrı olacak şekilde iki bölüm şeklinde oluşturulmuştur. Belirlenen oturum kayıtları hem araştırmacı hem de ikinci gözlemci tarafından dinlenmiş ve davranışsal danışmanlık uygulama güvenilirliği formu doldurulmuştur. İki gözlemci arasındaki güvenilirlik katsayısı, “Görüş Birliği / [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı] x 100” formülü (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamaları sonucunda davranışsal danışmanlığın ilk oturumuna ilişkin güvenilirlik katsayısı % 88 diğer oturumlara ilişkin güvenilirlik katsayısı ortalaması ise % 85 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci aşamasında görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışlarını betimlemek için elde edilen veriler araştırmanın bulgular ve yorum bölümünde tablo analizi şeklinde sunulmuştur.

Araştırmanın ikinci aşaması doğrultusunda, elde edilen veriler grafik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında elde edilen veriler, grafik analizi ile görsel analizi

yapıldıktan sonra, bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler üzerindeki etkililiğinin niceliksel verilerle ispatlanması amacıyla tek denekli çalışmalar için kullanılabilecek bir etki büyüklüğü hesaplaması olan “Örtüşmeyen Verilerin Yüzdesi” (Percentage of Non-Overlapping Data) yöntemi kullanılmıştır.

Scruggs, Mastropieri ve Casto (1987), tarafından oluşturulan örtüşmeyen verilerin yüzdesi yöntemi, tek denekli çalışmalarda etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanımı en yaygın yöntemlerdendir. Bu yöntemde etki düzeyinin hesaplanması için başlama düzeyindeki en yüksek veri noktası belirlendikten sonra o noktadan yatay eksene paralel olarak grafiğin uygulama aşamasının içine bir doğru çizilir. Bu doğrunun net olarak üzerinde kalan verilerin sayısı, uygulama aşamasında bulunan toplam veri sayısına bölünür. Bu sayı daha sonra 100 ile çarpılarak bir yüzde belirlenir. Bu yüzde etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir. Belirlenen etki büyüklüğü değeri %0 ile %50 arasında ise “etkisiz”, %50 ve %75 arasında ise “orta etkili” ve %75’in üzerinde ise “etkili” olarak yorumlanmaktadır (Scruggs, Mastropieri ve Casto’dan aktaran. Karasu, 2011).

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerindeki Sergiledikleri Öğretim Davranışlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışlarının belirlenmesi için sırasıyla; a) sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde öğrencilere öğrenme fırsatları sunmak için sergiledikleri öğretim davranışlarının belirlenmesine ilişkin bulgular ve yorumlara, b) sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışlarına ilişkin bulgular ve yorumlara ve c) sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik öğretim davranışlarına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Öğrencilere Öğrenme Fırsatları Sunmak İçin Sergiledikleri Öğretim Davranışlarının Belirlenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde öğrencilere öğrenme fırsatları sunmak için sergiledikleri öğretim davranışlarının belirlenmesi için sırasıyla; a) sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine ayırdıkları süreye ilişkin bulgular ve yorumlara, b) sınıf öğretmenlerinin görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak kattıkları toplam süreye ilişkin bulgular ve yorumlara, c) sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik etkileşimde bulundukları toplam süreye ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Akademik Becerilerin Öğretime Ayırdıkları Süreye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, fen ve teknoloji derslerindeki toplam ders süreleri, akademik becerilerin öğretimi için ayrılan süre ve bu sürenin ders süresine oranı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Akademik Becerilerin Öğretime Ayırdıkları Sürenin Ders Süresine Oranı

Öğretmen	Ders Süresi	Akademik Becerilerin Öğretimi İçin Ayrılan Süre	Oran (%)
1	*18 dk. 20 sn.	*10 dk. 39 sn.	58,09
2	31 dk. 23 sn.	22 dk. 07 sn.	70.47
3	29 dk. 43 sn.	23 dk. 42 sn.	79.75
4	27 dk. 26 sn.	23 dk. 43 sn.	**86.45
5	**38 dk. 32 sn.	24 dk. 40 sn.	64.01
6	33 dk. 22 sn.	24 dk. 50 sn.	75.25
7	32 dk. 52 sn.	23 dk. 52 sn.	72.43
8	29 dk. 23 sn.	24 dk. 25 sn.	84.19
9	32 dk. 18 sn.	21 dk. 39 sn.	67.02
10	36 dk. 19 sn.	16 dk. 09 sn.	*44.46
11	32 dk. 18 sn.	**26 dk. 20 sn.	81.52

(*) En düşük süre/oran

(**) En yüksek süre/oran

Tablo 8, fen ve teknoloji derslerinin ders süresi bakımından incelendiğinde, fen ve teknoloji derslerinin gerçekleştirildiği en az sürenin 18’ 20’’ olduğu, en fazla sürenin ise 38’ 32’’ olduğu görülmektedir. Diğer yandan araştırma verileri araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece ikisinin fen ve teknoloji derslerinin süresini 35 dakika ve üzerinde tutabildiği görülmüştür. Diğer dokuz öğretmenin fen ve teknoloji derslerini gerçekleştirdikleri toplam süre 35 dakikanın altındadır. Bu veriler fen ve teknoloji derslerinin zamanında başlatılıp

bitirilmediğini ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, fen ve teknoloji derslerinin zamanında başlatılmaması ve bitirilmemesi nedeni ile öğrencilerin fen ve teknoloji ders saatlerinin en az %12'si kaybedilmektedir. Bu durum fen ve teknoloji ders sürelerinin, dersin zamanında başlatılması ve bitirilmesi bakımında verimsiz bir şekilde gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Tablo 8, fen ve teknoloji ders süresinin akademik becerilerin öğretimi için ayrılan süre ve bu sürenin ders süresi içindeki oranı açısından incelendiğinde, fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretime ayrılan sürenin en düşük oranının %44,46, en yüksek oranının ise 86,45 olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin sekizinin fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretime ayırdıkları sürenin oranının %80'in altında olduğu görülmektedir. Bu veriler, fen ve teknoloji derslerinin, akademik becerilerin öğretime ayrılan süre bakımından önemli derecede verimsiz olduğunu göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Açık ve Anlaşılır Bir Öğretim Gerçekleştirmelerine Yönelik Öğretim Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Açık ve Anlaşılır Öğretim Gerçekleştirmelerine Yönelik Öğretim Davranışlarının Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracı İle Puanlandırılması

Öğretmen	Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracından							Toplam Puan (Maksimum:21)
	Alınan Puan (Maksimum: 3)							
	B-1	B-2	B-3	B-4	B-5	B-6	B-7	
1	0	0	0	0	1	0	0	*1
2	0	0	0	0	1	0	0	*1
3	0	0	0	0	1	2	0	3
4	0	2	3	0	2	2	0	9
5	1	0	0	0	1	1	0	3
6	1	0	0	2	3	3	1	**10
7	0	0	0	0	3	3	2	8
8	0	0	0	0	2	3	0	5
9	0	0	0	0	2	1	0	3
10	0	0	0	0	2	1	0	3
11	3	0	0	0	3	3	0	9

(*) En düşük puan

(**) En yüksek puan

B-1: Öğretim öncesinde, düzenlenen amaçların ve ders içeriğinin kısa sunumunu yapma.

B-2: Öğrencinin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verme.

B-3: Öğrencinin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken öğrencilerden gelen tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler verme.

B-4: Yeni öğretim materyallerini adım adım ve her bir adımda öğrencilere yeterince inceleme ve pratik yapma zamanı vererek sunma.

B-5: Öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler almaya çalışma.

B-6: Öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerin tepkilerine düzenleyici ve doğrulayıcı geribildirimler verme.

B-7: Öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için değerlendirmeler yapma.

Tablo 9' sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışlarının, öğretim davranışları değerlendirme aracı ile puanlandırılmasında toplam puan bakımından incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda aldıkları en yüksek puanın on, en düşük puanın ise bir olduğu görülmektedir. Diğer taraftan değerlendirme aracından bir öğretmen on, iki öğretmen dokuz, bir öğretmen sekiz, bir öğretmen beş, dört öğretmen üç, iki öğretmen ise bir puan alabilmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı puanlar, öğretim öncesinde, düzenlenen amaçların ve ders içeriğinin kısa sunumunu yapma (B-1) bakımından incelendiğinde ise; sınıf öğretmenlerinin sadece birinin bu noktada değerlendirme aracından tam puan aldığı, iki öğretmenin bir puan aldığı ve geri kalan öğretmenlerin ise puan alamadığı görülmektedir. Bu bulgular araştırmaya katılan, sınıf öğretmenlerinin onunun öğretim öncesinde, dersin amaç ve içeriğinin sunumuna hiç yer vermediği, bir öğretmenin ise amaç ve içeriğin kısa sunumuna yer verdiği ancak sadece bir cümle ile yer verdiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı puanlar, öğrencinin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verme (B-2) açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sadece birinin öğretim davranışları değerlendirme aracından, iki puan aldığı ve diğer öğretmenlerin bu doğrultuda hiç puan alamadığı görülmektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin sadece birinin konu ile ilgili öğretim etkinliğine geçmeden önce öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına sadece tek bir soru sorarak yer verdiğini, diğer öğretmenlerin ise hiç yer vermeden öğretim uygulamalarını gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı puanlar, öğrencinin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken öğrencilerdyetersizliğin tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler verme (B-3) açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sadece birinin öğretim davranışları değerlendirme aracından, tam puan aldığı, diğer öğretmenlerin bu doğrultuda hiç puan alamadığı görülmektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin sadece birinin öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamaları sırasında tüm öğrenci tepkilerine doğrulayıcı ve

açıklayıcı geribildirim sunduğunu, diğerlerinin ise ya hiçbir şekilde gözden geçirme uygulamalarına yer vermediklerini ya da hiçbir şekilde doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı bir geribildirim vermediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı puanlar, yeni öğretim materyallerini adım adım ve her bir adımda öğrencilere yeterince inceleme ve pratik yapma zamanı vererek sunma (B-4) açısından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sadece birinin öğretim davranışları değerlendirme aracından, iki puan aldığı ve diğer öğretmenlerin bu doğrultuda hiç puan alamadığı görülmektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan, görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim gördüğü kaynaştırma sınıflarının sınıf öğretmenlerinin birinin materyal ile ilgili öğretim öğretimi yapıktan sonra materyal tanıtımına yer verdiği ya da materyalleri ayrıntılara inmeden ve öğrencilere uzaktan göstererek kısa bir süre içinde tanıttığını, diğer öğretmenlerin ise ya herhangi bir materyal kullanmadan ya da kullanılan materyali herhangi bir şekilde öğrencilere inceletmeden öğretim uygulamalarını gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı puanlar, öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler almaya çalışma (B-5) açısından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin üçünün öğretim davranışları değerlendirme aracından tam puan aldığı, dördünün değerlendirme aracından iki puan aldığı ve diğer dört öğretmenin değerlendirme aracından bir puan aldığı görülmektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin üçünün, ders sırasında öğretim yaptığı ders amaçlarının tümüne ilişkin ve öğrencilerin büyük çoğunluğundan tepki almaya çalıştığını, göstermektedir. Ayrıca veriler, öğretmenlerin dördünün, ders sırasında öğretim yaptığı amaçların sadece bir kısmına yönelik olarak öğrencilerin çoğundan tepki almaya çalıştığını gösterirken, kalan dört öğretmenin ders sırasında öğretim yaptığı amaçların sadece bir kısmından ve birkaç öğrenciden tepki almaya çalıştığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı puanlar, öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerin tepkilerine düzenleyici ve doğrulayıcı geribildirimler verme (B-6) açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dördünün öğretim davranışları değerlendirme aracından, tam puan, iki öğretmenin iki puan, üç öğretmenin bir puan ve iki öğretmenin sıfır puan aldığı görülmektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin dördünün, öğrencilerin tepkilerine hemen öğrenci tepkisinin ardından doğrulayıcı ve açıklayıcı geribildirimler verdiğini

göstermektedir. Diğer taraftan veriler, öğretmenlerin ikisinin sadece öğrencilerin yanlışlarını ya da doğrularını ifade eden geribildirimleri öğrenci tepkilerinin hemen ardından verdiğini gösterirken, öğretmenlerin üçünün öğrencilerin tepkilerine sadece doğrulayıcı geribildirimler verdiğini ancak geribildirimleri öğrenci tepkilerine göre geç bir zamanda verdiğini göstermektedir. Son olarak ise veriler öğretmenlerin ikisinin herhangi bir doğrulayıcı ya da açıklayıcı geribildirim vermediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı puanlar, öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için değerlendirmeler yapma (B-7) açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin birinin öğretim davranışları değerlendirme aracından, iki puan, bir öğretmenin bir puan aldıkları ve diğer dokuz öğretmenin hiç puan alamadıkları görülmektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin birinin öğretim etkinliğinin tamamlanmasının hemen ardından ancak sadece birkaç öğrenciden tepki alacak şekilde değerlendirmeler yaptığını, öğretmenlerden birinin, öğretim etkinliğinin tamamlanmasından ve başka uygulamalara yer verdikten sonra sadece birkaç öğrenciden tepki alacak şekilde değerlendirmeler yaptığını, diğer dokuz öğretmenin ise herhangi bir değerlendirme yapmadıklarını göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görme yetersizliği olan öğrencileri Fen ve Teknoloji Derslerinde Gerçekleştirilen Öğretim Etkinliklerine Katmaları Bakımından Sergiledikleri Öğretim Davranışlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görme yetersizliği olan öğrencileri fen ve teknoloji derslerinde öğretim etkinliklerine katmaları bakımından sergiledikleri öğretim davranışlarının belirlenmesi için sırasıyla; a) sınıf öğretmenlerinin görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak kattıkları sürenin belirlenmesine ilişkin bulgular ve yorumlara, b) sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik etkileşimde bulundukları toplam süreye ilişkin bulgu ve yorumlara ve c) sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik öğretim davranışlarına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görme Yetersizliği Olan Öğrencileri Akademik Becerilerin Öğretim Etkinliklerine Aktif Olarak Kattıkları Süreye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretim etkinliklerine görme yetersizliği olan öğrencileri aktif olarak kattıkları toplam süreye ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencileri Akademik Becerilerin Öğretim Etkinliklerine Aktif Olarak Kattıkları Sürenin Ders Süresine Oranı

Öğretmen	Ders Süresi	Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Akademik Becerilerin Öğretimine Aktif Olarak Katıldıkları Süre	Oran (%)
1	*18 dk. 20 sn.	*05 dk. 51 sn.	*31.09
2	31 dk. 23 sn.	20 dk. 23 sn.	64.94
3	29 dk. 43 sn.	19 dk. 15 sn.	64.77
4	27 dk. 26 sn.	12 dk. 33 sn.	45.74
5	**38 dk.32 sn.	13 dk. 02 sn.	33.82
6	33 dk. 22 sn.	**22 dk. 42 sn.	68.78
7	32 dk. 52 sn.	17 dk. 07 sn.	51.94
8	29 dk. 23 sn.	16 dk. 01 sn.	55.22
9	32 dk. 18 sn.	14 dk. 14 sn.	44.06
10	36 dk. 19 sn.	12 dk. 09 sn.	33.45
11	32 dk. 18 sn.	22 dk. 37 sn.	**70.02

(*) En düşük süre/oran

(**) En yüksek süre/oran

Tablo 10, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak kattıkları sürenin ders süresine oranı bakımından incelendiğinde, en düşük oranın %31,09, en yüksek oranın ise 70,02 olduğu görölmektedir. Diğer taraftan araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sadece dördünün görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak kattıkları sürenin ders süresine oranı %60'ın üzerindedir. Bu veriler fen ve teknoloji derslerinin, görme yetersizliği olan öğrencilerin fen ve teknoloji derslerindeki akademik becerilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak katılım süresi bakımından son derece verimsiz olduğunu göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerle Akademik Etkileşimde Bulundukları Toplam Süreye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulundukları süreye ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerle Akademik Olarak Birebir Etkileşimde Bulundukları Sürenin Ders Süresine Oranı

Öğretmen	Ders Süresi	Sınıf Öğretmenleri ve Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Akademik Olarak Birebir Etkileşimde Bulundukları Süre	Oran (%)
1	*18 dk. 20 sn.	42 sn.	3.81
2	31 dk. 23 sn.	28 sn.	1.48
3	29 dk. 43 sn.	16 sn.	0.89
4	27 dk. 26 sn.	2 dk. 05 sn.	**7.59
5	**38 dk.32 sn.	15 sn.	0.64
6	33 dk. 22 sn.	4 sn.	0.2
7	32 dk. 52 sn.	**2 dk. 26 sn.	7.38
8	29 dk. 23 sn.	10 sn.	0.57
9	32 dk. 18 sn.	*0 sn.	*0
10	36 dk. 19 sn.	14 sn.	0.64
11	32 dk. 18 sn.	53 sn.	2.73

(*) En düşük süre/oran

(**) En yüksek süre/oran

Tablo 11, araştırmaya katılan sınıf ğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrenciler ile akademik olarak birebir etkileşimde bulundukları süre bakımından incelendiğinde, öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrencilerle etkileşimde bulundukları srelerin en düşük oranının %0, en yüksek oranının ise %7,59 olduğu görülmektedir. Diğer taraftan araştırmaya katılan öğretmenlerin altısının görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak etkileşimde bulundukları sürenin %1'in altında, üçünün ise %3'n altına olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece ikisinin görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak etkileşim süresi %7'nin üzerindedir. Bu veriler kaynaştırma sınıflarında eğitim gören görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenleri tarafından yeterince ilgi görmediği şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf ğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencileri ğretim Etkinliklerine Katmalarına Yönelik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan sınıf ğretmenlerinin, fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri ğretim etkinliklerine katmalarına yönelik ğretim davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12: Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencileri Öğretim Etkinliklerine Katmalarına Yönelik Öğretim Davranışlarının Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracı İle Puanlandırılması

Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracından Alınan									
Öğretmen	Puan								Toplam Puan (Maksimum:32)
	(Maksimum: 4)								
	C-1	C-2/a	C-2/b	C-3	C-4	C-5/a	C-5/b	C-6	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	*0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	*0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	*0
4	2	2	1	0	2	2	1	0	**10
5	0	0	0	0	0	0	0	0	*0
6	0	0	0	0	0	0	0	1	1
7	0	0	0	0	2	1	1	2	6
8	0	0	0	0	2	2	1	0	5
9	0	0	0	0	0	0	0	0	*0
10	0	0	0	0	2	2	2	0	4
11	0	0	0	0	2	3	1	0	6

(*) En düşük puan

(**) En yüksek puan

C-1: Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrenciyi dâhil eder

C-2/a: Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine doğrulayıcı geribildirimler verir.

C-2/b: Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine açıklayıcı geribildirimler verir.

C-3: Yeni öğretim materyallerini adım adım ve her bir adımda görme yetersizliği olan öğrenciye yeterli inceleme ve pratik yapma zamanı vererek sunar.

C-4: Öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler alır.

C-5/a: Öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine doğrulayıcı geribildirimler verir.

C-5/b: Öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine açıklayıcı geribildirimler verir.

C-6: Öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için yapılan değerlendirme sürecine görme yetersizliği olan öğrencileri dâhil eder

Tablo 12, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik öğretim davranışlarının, öğretim davranışları değerlendirme aracı ile puanlandırılmasında toplam puan bakımından incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim davranışları değerlendirme aracından toplamda en yüksek puanın on, en düşük puanın ise sıfır olduğu görülmektedir. Diğer taraftan değerlendirme aracından on puan alabilen öğretmen sayısı sadece birdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin beş öğretmen değerlendirme aracından sıfır puan alırken, bir öğretmen bir, bir öğretmen dört, bir öğretmen beş ve iki öğretmen ise altı puan alabilmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlar öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrenciyi dâhil etmeleri (C-1) bakımından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sadece birinin değerlendirme aracından iki puan aldığı ve diğer öğretmenlerin ise puan alamadığı görülmektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin sadece birinin, öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrenciyi bu süreçte bazen dâhil ettiğini göstermektedir. Diğer taraftan veriler, araştırmaya katılan on öğretmenin öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer vermediklerini ya da görme yetersizliği olan öğrencileri bu uygulamalara hiçbir şekilde dâhil etmediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlar, öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine doğrulayıcı geribildirimler vermeleri (C-2/a) bakımından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sadece birinin değerlendirme aracından iki puan aldığı ve diğer öğretmenlerin ise puan alamadığı görülmektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin sadece birinin, öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine bazen doğrulayıcı geribildirimler verdiğini göstermektedir. Diğer taraftan veriler, araştırmaya katılan on öğretmenin, ya öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer vermediklerini ya da görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine doğrulayıcı geribildirim vermediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlar, öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine açıklayıcı geribildirimler vermeleri (C-2/b) bakımından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sadece birinin değerlendirme aracından bir puan aldığı ve diğer öğretmenlerin ise puan alamadığı görülmektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin sadece birinin, öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine hemen hemen hiçbir zaman doğrulayıcı geribildirimler vermediğini göstermektedir. Diğer taraftan veriler, araştırmaya katılan on öğretmenin, ya öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer vermediklerini ya da görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine açıklayıcı geribildirim vermediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlar, yeni öğretim materyallerini adım adım ve her bir adımda görme yetersizliği olan öğrenciye yeterli inceleme ve pratik yapma zamanı vererek sunmaları (C-3) bakımından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin hiçbirinin puan alamadığı görülmektedir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin, ya derste öğretim materyali kullanmadıklarını, ya da yeni öğretim materyallerini adım adım ve her bir adımda görme yetersizliği olan öğrenciye yeterli inceleme ve pratik yama zamanı vermeden öğretim uygulamalarını gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlar, öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler almaları (C-4) bakımından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin beşinin iki puan aldığı, diğerlerinin ise hiç puan alamadıkları görülmektedir. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin beşinin öğretim etkinlikleri sırasında bazen görme yetersizliği olan öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler aldıklarını, diğerlerinin ise hiçbir şekilde görme yetersizliği olan öğrencilerden tepki almadıklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlar, öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine doğrulayıcı geribildirimler vermeleri (C-5/a) bakımından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin birinin üç, üçünün iki ve birinin bir puan aldığı, diğerlerinin ise hiç puan alamadıkları görülmektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin birinin çoğunlukla, üçünün

bazen ğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine doğrulayıcı geribildirimler verdiklerini göstermektedir. Bunun yanında bulgular, araştırmaya katılan ğretmenlerinin birinin hemen hemen hiçbir zaman görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine doğrulayıcı geribildirim sunmazken, öğretmenlerin altısının görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine hiçbir zaman doğrulayıcı geribildirim vermediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlar, ğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine açıklayıcı geribildirimler vermeleri (C-5/b) bakımından incelendiğinde, sınıf ğretmenlerinin birinin iki, dördünün ise bir puan aldığı, diğerlerinin ise hiç puan alamadıkları görülmektedir. Bu bulgular sınıf ğretmenlerinin birinin bazen ğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine doğrulayıcı geribildirimler verdiklerini göstermektedir. Bunun yanında bulgular, araştırmaya katılan ğretmenlerinin dördünün hemen hemen hiçbir zaman görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine açıklayıcı geribildirim sunmazken, öğretmenlerin altısının görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine hiçbir zaman açıklayıcı geribildirim vermediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlar, öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan ğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için yapılan değerlendirme sürecine görme yetersizliği olan öğrencileri dâhil etmeleri (C-6) bakımından incelendiğinde, sınıf ğretmenlerinin birinin iki, birinin ise bir puan aldığı, diğerlerinin ise hiç puan alamadıkları görülmektedir. Bu bulgular, sınıf ğretmenlerinin sadece birinin bazen öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan ğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için yapılan değerlendirme sürecine görme yetersizliği olan öğrencileri dâhil ettiklerini göstermektedir. Bunun yanında bulgular, araştırmaya katılan ğretmenlerinin birinin hemen hemen hiçbir zaman, dokuzunun ise hiçbir zaman öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan ğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için değerlendirme yapmadıklarını ya da yapılan değerlendirmelere görme yetersizliği olan öğrencileri dâhil etmediklerini göstermektedir.

Davranışsal Danışmanlığın Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerindeki Sergiledikleri Öğretim Davranışları Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

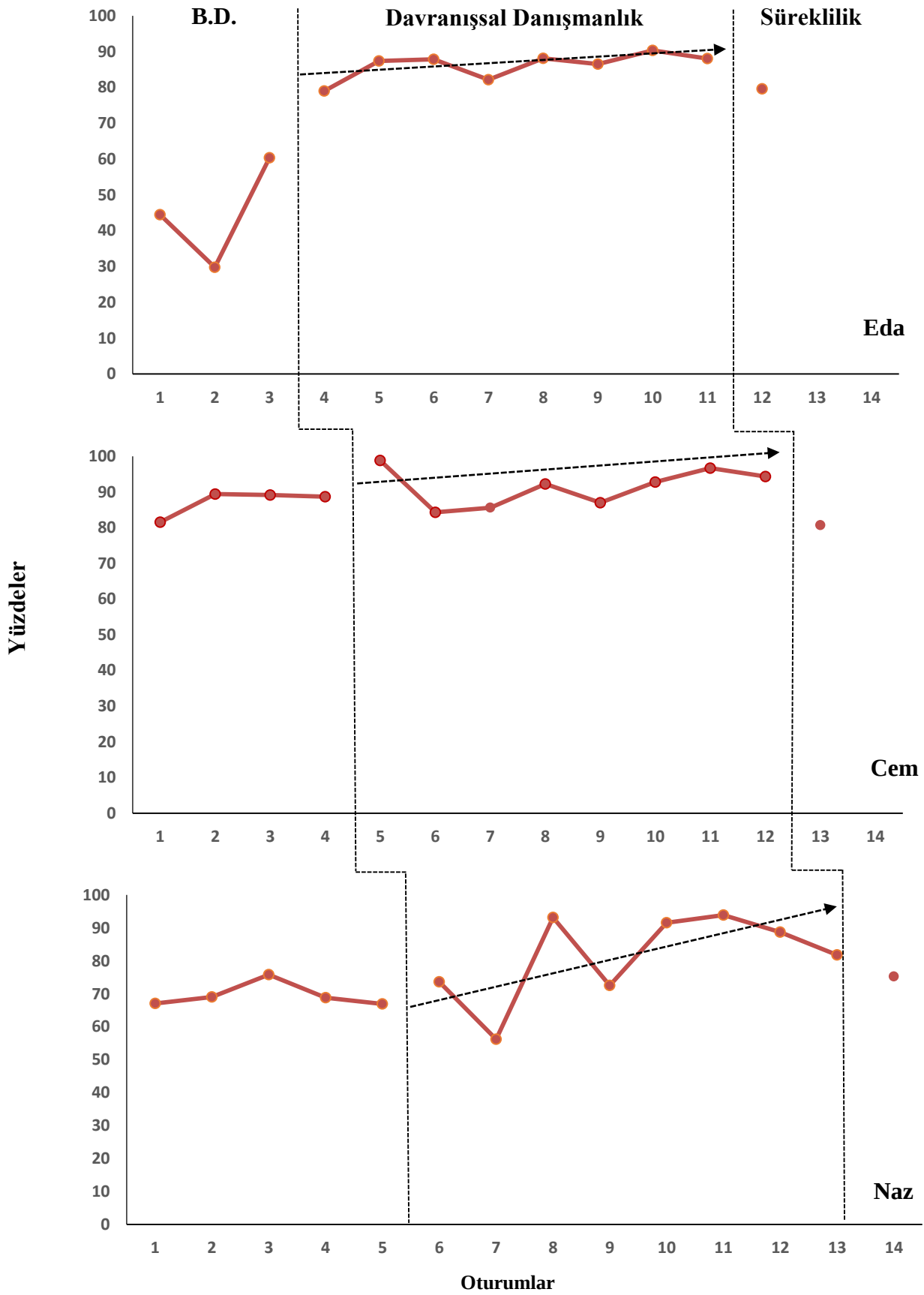
Davranışsal danışmanlığın, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışları üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi için sırasıyla; a) davranışsal danışmanlığın, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde öğrencilere öğrenme fırsatları sunmak için sergiledikleri öğretim davranışları üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular ve yorumlara, b) davranışsal danışmanlığın, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışları üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular ve yorumlara ve c) davranışsal danışmanlığın, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik öğretim davranışları üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Davranışsal Danışmanlığın Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Öğrencilere Öğrenme Fırsatları Sunmak İçin Sergiledikleri Öğretim Davranışlarının Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Davranışsal danışmanlığın, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde öğrencilere öğrenme fırsatları sunmak için sergiledikleri öğretim davranışları üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi için; davranışsal danışmanlığın, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine ayırdıkları süre üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular ve yorumlara, yer verilmiştir.

Davranışsal Danışmanlığın Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Akademik Becerilerin Öğretimine Ayırdıkları Süre Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Davranışsal danışmanlığın, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, fen ve teknoloji derslerindeki akademik becerilerin öğretimi için ayrılan sürenin ders süresine oranına ilişkin bulgular Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1: Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine ayırdıkları sürenin ders süresi içindeki yüzdeleri

Grafik 1’de görüldüğü gibi Eda öğretmen, başlama düzeyinde fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine, ders süresinin ortalama %44,88’ini ayırmıştır. Davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda bu oran ortalama %86,21 iken, süreklilik oturumunda oran %79,65’tir. Davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde, Eda öğretmen’in fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine ayırdığı sürenin ders süresine oranına ilişkin verilerde uygulamanın ilk oturumlarından itibaren artan bir eğim gözlenmiştir. Uygulama evresi boyunca elde edilen eğri başlama düzeyi verileri ile karşılaştırıldığında, verilerde küçük dalgalanmalar görülmüş ancak verilerin eğrisi yatay eksenden daha yukarıda gerçekleşmiştir. Ayrıca verilerin eğimi yatay eksene paraleldir.

Cem öğretmen, başlama düzeyinde fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine, ders süresinin ortalama %87,18’ini ayırmıştır. Davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda bu oran ortalama %91,46 iken, süreklilik oturumunda oran %80,7’dir. Davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde, Cem öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine ayırdığı sürenin ders süresine oranına ilişkin verilerde ilk oturumda önemli bir artış olmuş ancak ikinci oturumda bir düşüş görülmüştür. Uygulama evresi boyunca elde edilen eğri başlama düzeyi verileri ile karşılaştırıldığında, verilerde dalgalanmalar görülmüş ancak yatay eksenden daha yukarıda gerçekleşmiştir. Ayrıca verilerin eğimi yatay eksene paraleldir.

Naz öğretmen, başlama düzeyinde fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine ders süresinin ortalama %69,52’sini ayırmıştır. Davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda bu oran ortalama %81,41 iken, süreklilik oturumunda oran %75,26’dır. Davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde, Naz öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine ayırdığı sürenin ders süresine oranına ilişkin verilerde uygulama evresi boyunca dalgalı bir seyir izlenmekle birlikte, verilerin eğrisi artma eğilimindedir. Uygulama evresi boyunca elde edilen eğri başlama düzeyi verileri ile karşılaştırıldığında, verilerin eğimi davranışsal danışmanlık uygulama sürecindeki verilerin eğrisi başlama düzeyi eğrisinden daha yukarıdadır.

Davranışsal danışmanlık süreci uygulamaya başlandığında, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine ayırdıkları sürenin, ders süresine oranında artma görülmüş, üç öğretmende de veriler dalgalı bir seyir izlemiştir. Eda öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine ayırdığı sürenin ders süresine oranı, yatay eksene paralel ve başlama düzeyi eğrisine göre daha yukarıda ve yatay eksene

paraleldir. Cem öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine ayırdığı sürenin ders süresine oranı başlama düzeyi eğrisine göre çok az yukarıda ve yatay eksene paraleldir. Naz öğretmenin ise fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine ayırdığı sürenin ders süresine oranı ise başlama düzeyi eğrisine azalma eğiliminde ancak başlama düzeyi eğrisine göre yukarıdadır. Ayrıca öğretmenlerin verileri üzerinde etki büyüklüğü hesaplaması yapıldığında, Eda öğretmenin verilerinin etki büyüklüğü değerinin %100, Cem öğretmenin verilerinin etki büyüklüğü değerinin %62,5 ve Naz öğretmenin verilerinin etki büyüklüğü değerinin %62,5 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlere yapılan davranışsal danışmanlığın, Eda öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine ayırdığı sürenin ders saati içindeki oranı üzerinde “etkili” olduğu, Cem ve Naz öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine ayırdıkları sürenin ders saati içindeki oranı üzerinde “orta etkili” olduğu görülmektedir.

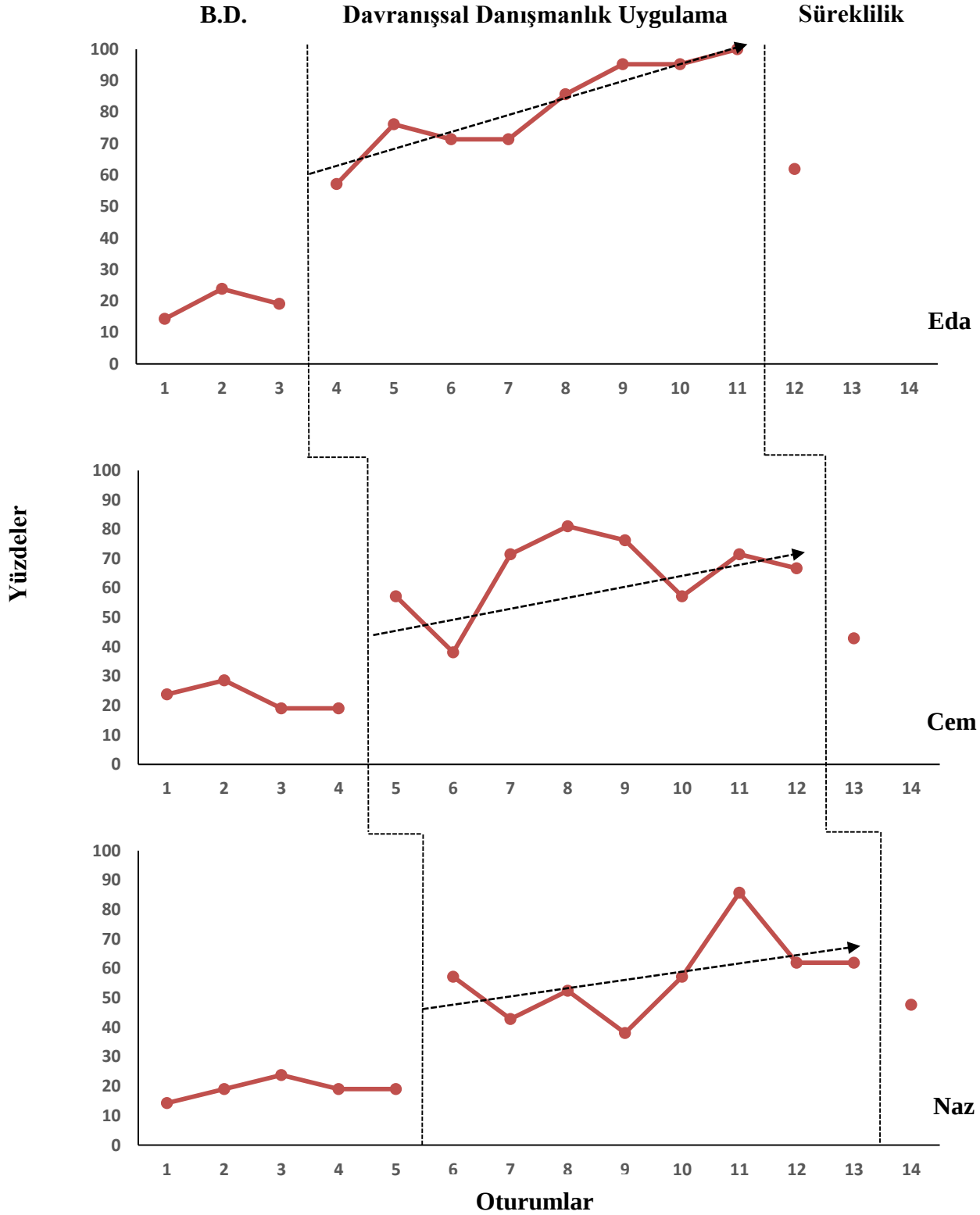
Eda ve Naz öğretmenin süreklilik verileri uygulama verilerinin ortalamasına göre daha düşük iken, başlama düzeyi ortalamasına göre daha yüksekken, Cem öğretmenin süreklilik verisi hem başlama düzeyi verilerinin ortalamasında hem de uygulama verilerinin ortalamasına göre daha düşüktür. Ancak üç öğretmenin de süreklilik verisi uygulama verilerinin devamında düşme eğilimi göstermektedir. Tüm bu veriler ışığında sekiz oturum şeklinde gerçekleştirilen davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde, akademik becerilerin öğretimine ayırdıkları süreyi artırmada az da olsa etkili olduğu ancak bu davranışların sürekliliği üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Davranışsal Danışmanlığın Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Açık ve Anlaşılır Bir Öğretim Gerçekleştirmelerine Yönelik Öğretim Davranışları Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, davranışsal danışmanlığın, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla davranışsal danışmanlık sürecinde; a) öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik olarak öğretim davranışlarının, öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları toplam puanlara ve b) öğretmenlerin fen ve teknoloji açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik olarak öğretim davranışlarının, öğretim davranışları değerlendirme aracının alt basamaklarından aldıkları puanlara ilişkin bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Açık ve Anlaşılır Bir Öğretim Gerçekleştirmelerine Yönelik Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracından Aldıkları Toplam Puanlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Davranışsal danışmanlık sürecinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları toplam puanlara ilişkin bulgular Grafik 2’de sunulmuştur.



Grafik 2: Davranışsal danışmanlık sürecinde sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları toplam puanların yüzdeleri

Grafik 2’de görüldüğü gibi Eda öğretmenin, başlama düzeyinde fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmesine yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı toplam puanlara ilişkin verilerin ortalaması %19,04’tür. Davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda bu oran ortalama %81,54 iken, süreklilik oturumunda %61,9’dur. Davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde, Eda öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmesine yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı puanlara ilişkin veriler, dalgalı bir seyir izlemekle birlikte, bu verilerin eğrisinin artma eğilimi gösterdiği ve başlama düzeyindeki verilere göre daha yatay eksenden daha yukarıda gerçekleştiği görülmektedir.

Cem öğretmenin, başlama fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmesine yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı toplam puanlara ilişkin verilerin ortalaması %22,61’dir. Davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda bu ortalama %64,87 iken, süreklilik oturumlarında %42,85’dir. Davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde, Cem öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmesine yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı toplam puanlara ilişkin veriler, dalgalı bir seyir izlemekle birlikte, bu verilerin eğrisinin artma eğilimi gösterdiği ve başlama düzeyindeki verilere göre daha yatay eksenden daha yukarıda gerçekleştiği görülmektedir.

Naz öğretmenin, başlama düzeyinde fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmesine yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı toplam puanlara ilişkin verilerin ortalaması %19,04’tür. Davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda bu oran %57,13 iken, süreklilik oturumunda %47,61’dir. Davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde, Naz öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmesine yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı toplam puanlara ilişkin veriler, dalgalı bir seyir izlemekle birlikte, bu verilerin eğrisinin artma eğilimi gösterdiği ve başlama düzeyindeki verilere göre daha yatay eksenden daha yukarıda gerçekleştiği görülmektedir.

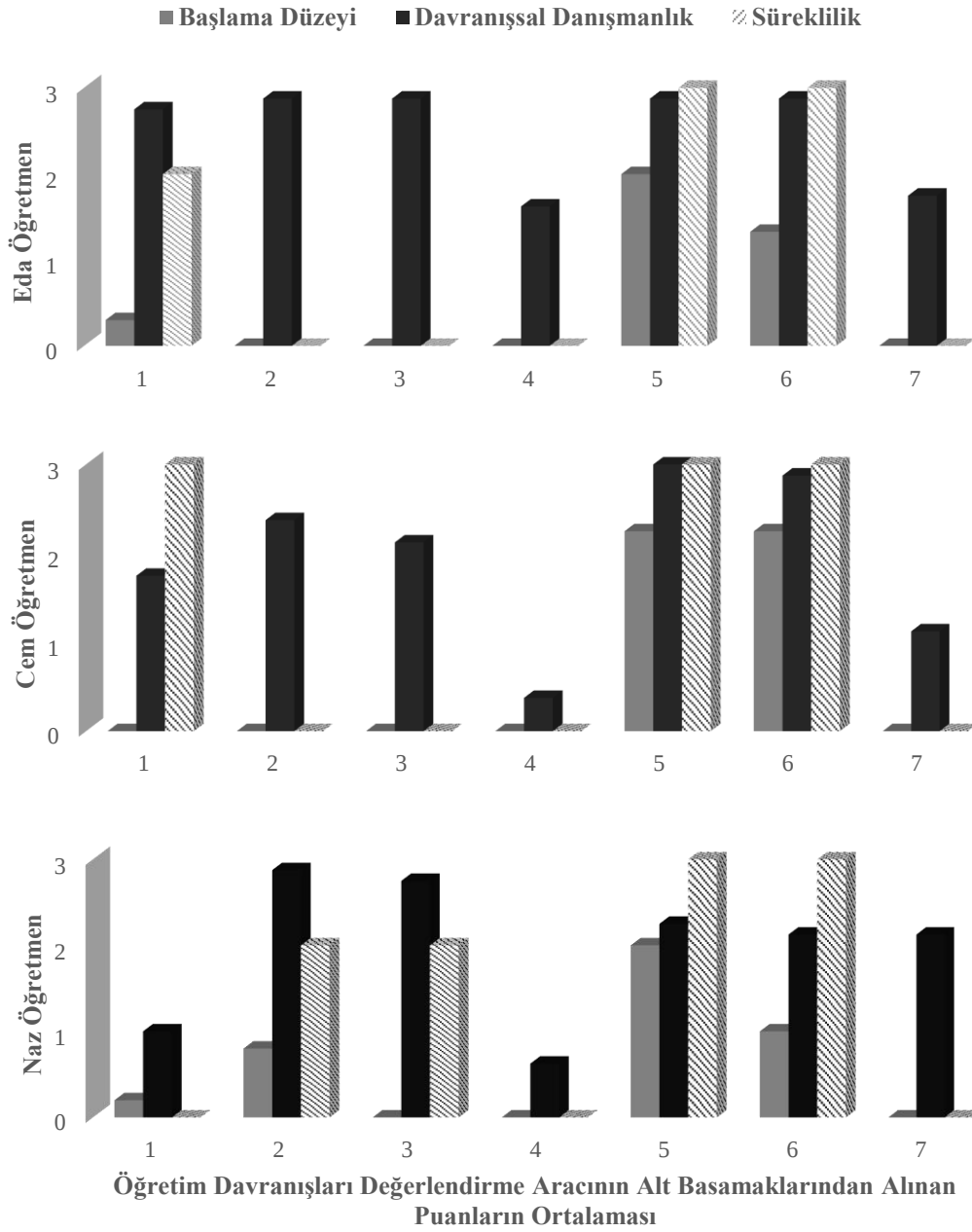
Davranışsal danışmanlık süreci uygulamaya başlandığında, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı toplam puanlara ilişkin veriler dalgalı bir seyir izlemiş ancak üç öğretmenin de verilerinin eğrisi artma eğilimi göstermiş ve başlama düzeyi eğrisine göre daha yukarıda gerçekleşmiştir. Ayrıca öğretmenlerin verileri üzerinde etki

büyükülüğü hesaplaması yapıldığında, öğretmenlerin verilerinin etki büyükülüğü değeri %100 olduğu görölmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlere yapılan davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı toplam puanların yüzdeleri üzerinde “etkili” olduğu görölmektedir.

Üç öğretmenin de fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı toplam puanlara ilişkin süreklilik verileri, uygulama verilerinin ortalamasına göre daha düşük iken, başlama düzeyi verilerinin ortalamasına göre daha yüksektir. Üç öğretmenin de süreklilik verisi, uygulama verilerinin devamında düşme eğilimi göstermektedir. Tüm bu veriler ışığında 8 oturum şeklinde gerçekleştirilen davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde, açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışlarını artırmada etkili olduğu ancak bu davranışların sürekliliği üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Açık ve Anlaşılır Bir Öğretim Gerçekleştirmelerine Yönelik Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracının Alt Basamaklarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Davranışsal danışmanlık sürecinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracının alt basamaklarından aldıkları puanlara ilişkin bulgular Grafik 3’te sunulmuştur.



1. Öğretim öncesinde, düzenlenen amaçların ve ders içeriğinin kısa sunumunu yapma.
2. Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verme.
3. Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken öğrencilerdyetersizliğin tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler verme.
4. Yeni öğretim materyallerini adım adım ve her bir adımda öğrencilere yeterince inceleme ve pratik yapma zamanı vererek sunma.
5. Öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler almaya çalışma.
6. Öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerin tepkilerine düzenleyici ve doğrulayıcı geribildirimler verme.
7. Öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için değerlendirmeler yapma.

Grafik 3: Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Açık ve Anlaşılır Öğretim Gerçekleştirmelerine Yönelik Öğretim Davranışlarının Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracı ile Puanlandırılması

Grafik 3, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışlarının, öğretim davranışları değerlendirme aracı ile puanlanması bakımından incelendiğinde, davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı otumlarda, öğretim davranışları değerlendirme aracının alt basamaklarındaki davranışlara verilen puanların tamamında artış olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, öğretim davranışları değerlendirme aracının alt basamaklarında başlama düzeyi otumlarında aldıkları puanların ortalaması ile davranışsal danışmanlığın uygulandığı otumlarında aldıkları puanların ortalaması karşılaştırıldığında, puanların ortalamasındaki en büyük artışın; a) öğrencilerin önceki bilgi ve becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verme (Madde:2) davranışına ve b) öğrencinin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken öğrencilerden gelen tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler verme (Madde: 3) davranışına verilen puanlarda olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, öğretim davranışları değerlendirme aracının alt basamaklarında başlama düzeyi otumlarında aldıkları puanların ortalaması ile davranışsal danışmanlığın uygulandığı otumlarında aldıkları puanların ortalaması karşılaştırıldığında, puanların ortalamasındaki en düşük artışın ise; a) öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler almaya çalışma (Madde: 5) davranışına ve b) öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerin tepkilerine düzenleyici ve doğrulayıcı geribildirimler verme (Madde: 7) davranışına verilen puanlarda olduğu görülmektedir.

Grafik 3, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılabilir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışlarının sürekliliği bakımından incelendiğinde; süreklilik otumunda sınıf öğretmenlerinin öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlarda, davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı otumlara göre artışın; a) öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler almaya çalışma (Madde: 5) ve b) öğretim etkinlikleri sırasında, öğrencilerin tepkilerine açıklayıcı ve doğrulayıcı geribildirimler verme (Madde: 6) davranışlarında olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, Cem öğretmenin öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verme (Madde: 1)) davranışının süreklilik puanı da, davranışsal danışmanlık otumlarındaki puanların ortalamasına göre bir artış göstermiştir.

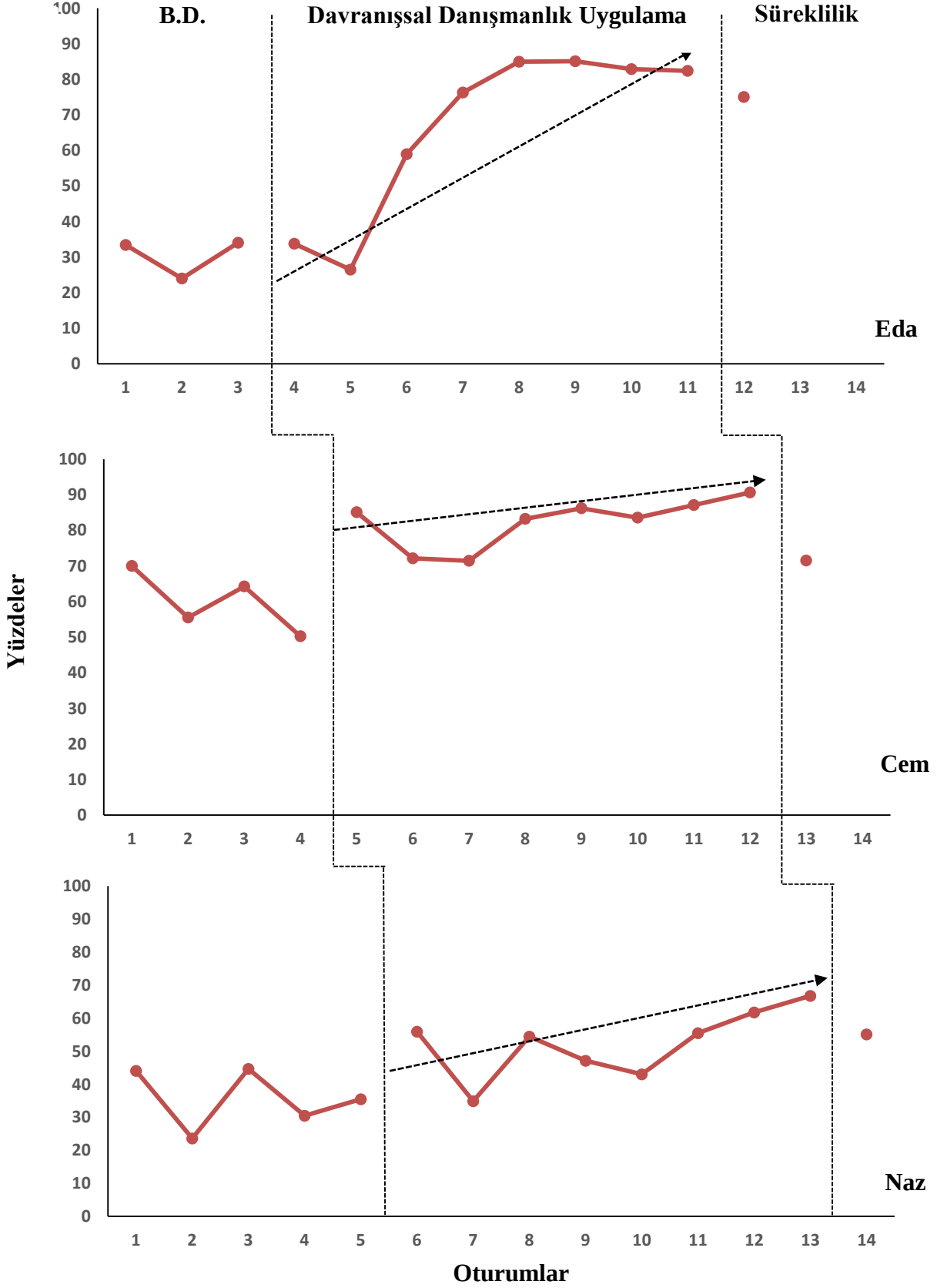
Sonuç olarak Grafik 3'teki veriler, davranışsal danışmanlığın, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılabilir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışlarının tümünde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak bu davranışların sürekliliğinin ilişkin veriler incelendiğinde, davranışsal danışmanlığın öğretmenlerin; a) öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler almaya çalışma (Madde: 5) ve b) öğretim etkinlikleri sırasında, öğrencilerin tepkilerine açıklayıcı ve doğrulayıcı geribildirimler verme (Madde: 6) davranışlarını sürdürmeleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu ancak diğer davranışları sürdürme üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Davranışsal Danışmanlığın Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencileri Öğretim Etkinliklerine Aktif Bir Şekilde Katmalarına Yönelik Olarak Sergiledikleri Öğretim Davranışları Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, davranışsal danışmanlığın, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katmalarına yönelik öğretim davranışları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla, a) öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak kattıkları sürenin ders süresi içindeki yüzdelere b) öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulundukları sürenin ders süresi içindeki yüzdelere c) öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katmalarına yönelik olarak öğretim davranışlarının, öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları toplam puanlara ve d) öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katmalarına yönelik olarak öğretim davranışlarının, öğretim davranışları değerlendirme aracının alt basamaklarından aldıkları puanlara ilişkin bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencileri Akademik Becerilerin Öğretim Etkinliklerine Aktif Olarak Kattıkları Sürenin Ders Süresine Oranına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Davranışsal danışmanlığın, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak kattıkları sürenin, ders süresi içindeki yüzdelere ilişkin bulgular Grafik 4’de sunulmuştur.



Grafik 4: Davranışsal danışmanlık sürecinde sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak kattıkları sürenin ders süresi içindeki yüzdeleri

Grafik 4’te görüldüğü gibi Eda öğretmenin, başlama düzeyinde fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretime aktif olarak kattığı sürenin ders süresine oranı %30,50’dir. Davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda bu oran ortalama %66,37 iken, süreklilik oturumunda %75,05’dir. Davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde, Eda öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretime aktif olarak kattığı sürenin ders süresine oranına ilişkin verilerin eğrisinde artan bir eğim gözlenmekle verilerin eğrisi başlama düzeyi eğrisine göre yatay eksenden daha yukarıdadır.

Cem öğretmenin, başlama düzeyinde fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretime aktif olarak kattığı sürenin ders süresine oranı %60,01’dir. Davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda bu oran %82,41 iken, süreklilik oturumunda %71,48’dir. Davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde, Cem öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretime aktif olarak kattığı sürenin ders süresine oranına ilişkin verilerin eğrisinde artan bir eğim görülmüştür. Uygulama evresi boyunca elde edilen eğri başlama düzeyi verileri ile karşılaştırıldığında, verilerde dalgalanmalar görülmüş ancak başlama düzeyi verisinden daha yukarıda gerçekleşmiştir.

Naz öğretmenin, başlama düzeyinde fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretime aktif olarak kattığı sürenin ortalaması %35,67’dir. Davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda bu oran %52,45 iken, süreklilik oturumunda %55,15’dir. Davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde, Naz öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretime aktif olarak kattığı sürenin ders süresine oranına ilişkin veriler kadar dalgalı bir seyir izlenmekle birlikte, veriler artan bir eğim sergilemiştir. Uygulama evresi boyunca elde edilen eğri başlama düzeyi verileri ile karşılaştırıldığında, verilerin eğimi dalgalanmalar gösterse de davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde genel olarak artma eğilimi göstermiştir.

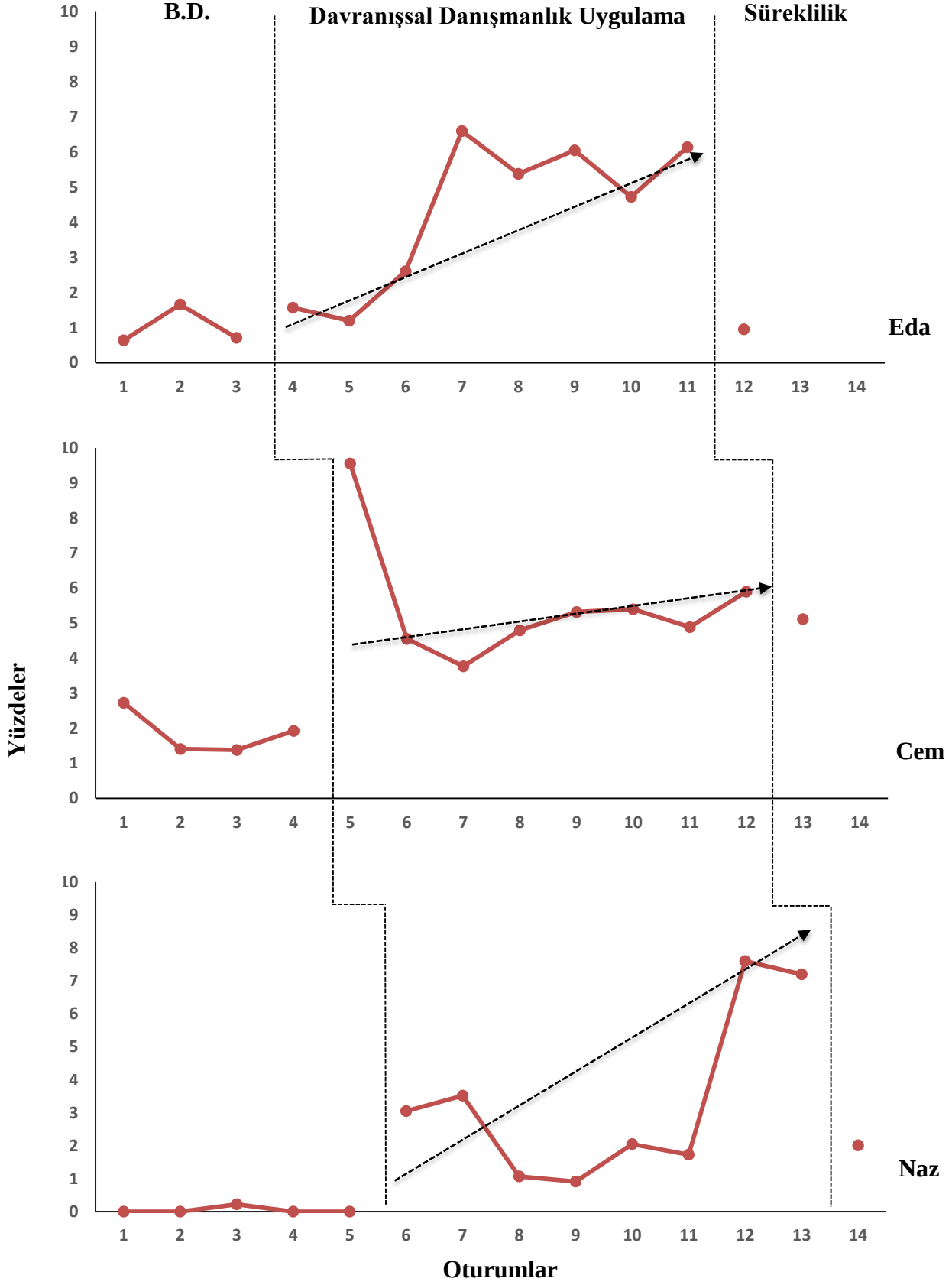
Davranışsal danışmanlık süreci uygulamaya başlandığında, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretime aktif olarak kattıkları sürenin ders süresine oranında artma görülmüş, üç öğretmende de veriler dalgalı bir seyir izlemiştir. Üç öğretmenin de fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretime aktif olarak kattıkları sürenin ders süresine oranı, yatay eksene paralel ve başlama düzeyi eğrisine göre daha yukarıdadır. Ayrıca öğretmenlerin

verileri üzerinde etki büyüklüğü hesaplaması yapıldığında, Eda öğretmenin verilerinin etki büyüklüğü değerinin %75, Cem öğretmenin verilerinin etki büyüklüğü değerinin %100 ve Naz öğretmenin verilerinin etki büyüklüğü değerinin %75 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlere yapılan davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak kattıkları sürenin ders süresi içindeki yüzdeleri üzerinde “etkili” olduğu görülmektedir.

Cem öğretmenin süreklilik verileri uygulama verilerinin ortalamasına göre daha düşük iken, başlama düzeyi ortalamasına göre daha yüksektir. , Eda ve Naz Öğretmenin ise süreklilik verisi hem başlama düzeyi verilerinin ortalamasına hem de uygulama verilerinin ortalamasına göre daha yüksektir. Ancak üç öğretmenin de süreklilik verisi uygulama verilerinin devamında düşme eğilimi göstermektedir. Tüm bu veriler ışığında sekiz oturum şeklinde gerçekleştirilen davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde, görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak kattıkları süreyi artırmada etkili olduğu ancak bu davranışların sürekliliği üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Davranışsal Danışmanlığın Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencilerle Akademik Etkileşimde Bulundukları Süre Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Davranışsal danışmanlığın, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulundukları sürenin, ders süresine oranına ilişkin bulgular Grafik 5’te sunulmuştur.



Grafik 5: Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulundukları sürenin ders süresi içindeki yüzdeleri

Grafik 5'in dikey ekseninde en yüksek oran %10 olacak şekilde düzenlenmiştir. Çünkü sınıf öğretmeninin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşiminin %100 oranında gerçekleşmesi istendik bir durum değildir. Sınıf öğretmeninin görme yetersizliği olan öğrenci ile %100 oranında birebir etkileşimde olması demek, öğretmenin tüm dersi görme yetersizliği olan öğrenci ile yapması ve sınıftaki diğer herkesi görmezden gelmesi anlamına gelecektir. Sonuç olarak bu grafikte, sınıf öğretmeni ile görme yetersizliği olan öğrencinin birebir etkileşimde bulunacağı olası en yüksek oranın %10 olduğunun düşünülmesi nedeniyle bu grafikte dikey ekseninde en yüksek değer “10” olarak belirlenmiştir.

Grafik 5'te görüldüğü gibi Eda öğretmenin, başlama düzeyinde fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulunduğu sürenin ders süresine oranı %1'dir. Davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda bu oran ortalama %4,28 iken, süreklilik oturumunda %0,96'dır. Davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde, Eda öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulunduğu sürenin ders süresine oranına ilişkin verilerde küçük bir dalgalanma görülmekle beraber, Eda öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulunduğu süreye ilişkin davranışsal danışmanlık uygulama evresindeki verilerin, başlama düzeyindeki verilere göre yatay eksenden daha yukarıda gerçekleştiği görülmektedir.

Cem öğretmenin, başlama düzeyinde fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulunduğu sürenin ders süresine oranı %1,86'dır. Davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda bu oran ortalama %5,52 iken, süreklilik oturumunda %5,12'dir. Davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde, Cem öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulunduğu sürenin ders süresine oranına ilişkin veriler, uygulama evresinde bir dalgalanma gerçekleştirmiştir. Ancak birinci oturum haricindeki veriler yatay eksene paralel bir eğim sergilerken bu eğim başlama düzeyi verilerine göre yatay eksenden daha yukarıda ve yükselme eğilimindedir.

Naz öğretmenin, başlama düzeyinde fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretimine aktif olarak kattıkları sürenin ortalaması %0,04'dür. Davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda bu oran %3,39 iken, süreklilik oturumunda %2,01'dir. Davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde, Naz

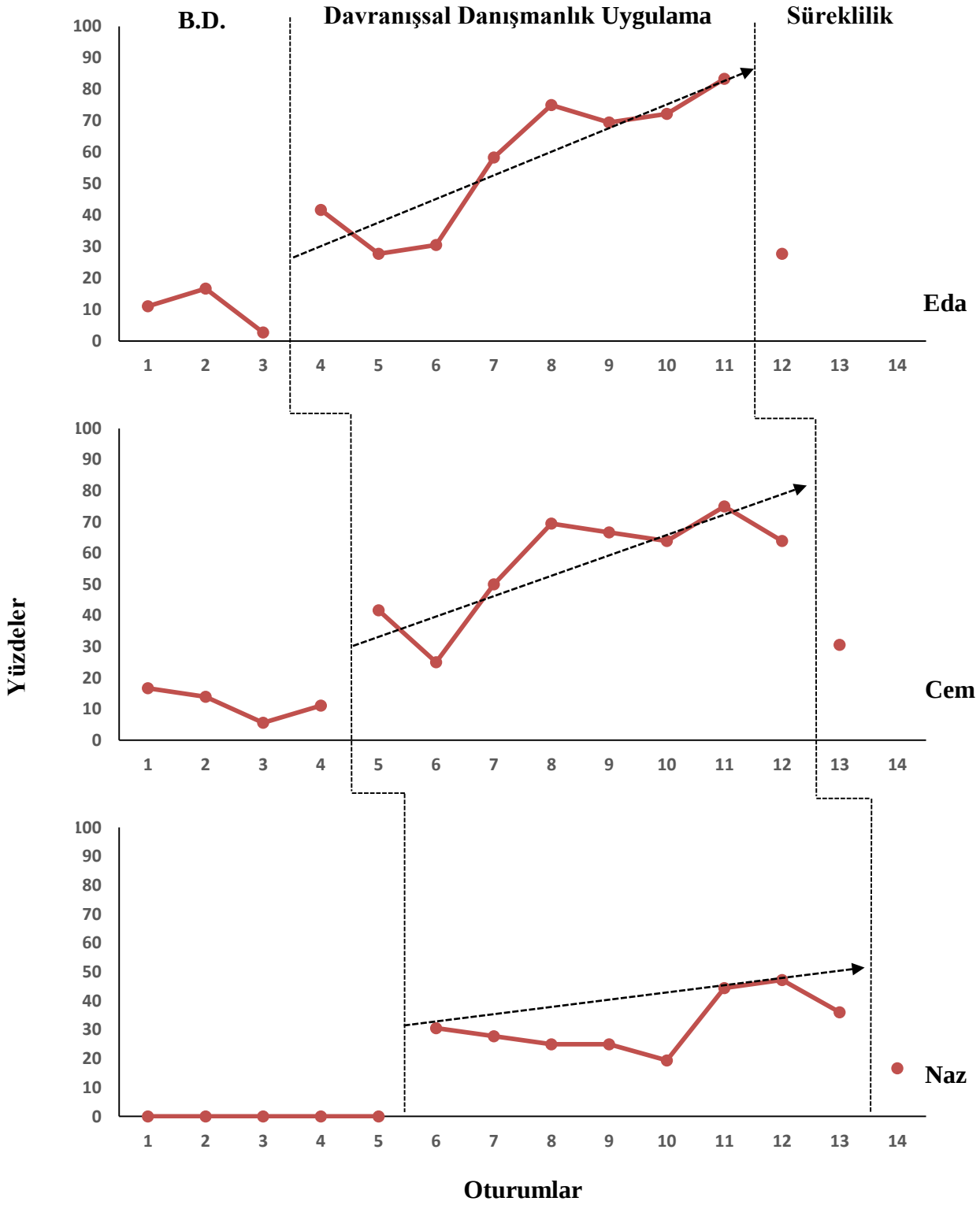
öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulunduğu sürenin ders süresine oranına ilişkin veriler, davranışsal danışmanlığın uygulandığı oturumlarda dalgalanma göstermekle beraber, bu verilerin başlama düzeyindeki verilere göre yatay eksenden daha yukarıda gerçekleştiği görülmektedir.

Davranışsal danışmanlık süreci uygulamaya başlandığında, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulundukları sürenin ders süresine oranına ilişkin veriler dalgalı bir seyir izlemiş ancak üç öğretmenin de verileri yatay eksene paralel ve başlama düzeyi eğrisine göre daha yukarıdadır. Ayrıca öğretmenlerin verileri üzerinde etki büyüklüğü hesaplaması yapıldığında, Eda öğretmenin verilerinin etki büyüklüğü değerinin %75, Cem ve Naz öğretmenin verilerinin etki büyüklüğü değerinin %100 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlere yapılan davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulundukları sürenin ders süresi içindeki yüzdeleri üzerinde “etkili” olduğu görülmektedir.

Cem ve Naz öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulundukları sürenin ders süresine oranına yönelik süreklilik verileri uygulama verilerinin ortalamasına göre daha düşük iken, başlama düzeyi ortalamasına göre daha yüksektir. , Eda öğretmenin ise süreklilik verisi hem başlama düzeyi verilerinin ortalamasına hem de uygulama verilerinin ortalamasına göre daha düşüktür. Ancak üç öğretmenin de süreklilik verisi uygulama verilerinin devamında düşme eğilimi göstermektedir. Tüm bu veriler ışığında sekiz oturum şeklinde gerçekleştirilen davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde, görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulundukları süreyi artırmada etkili olduğu ancak bu davranışların sürekliliği üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencileri Öğretim Etkinliklerine Katmalarına Yönelik Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracından Aldıkları Toplam Puanlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Davranışsal danışmanlık sürecinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları toplam puanlara ilişkin bulgular Grafik 6’da sunulmuştur.



Grafik 6: Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları toplam puanların yüzdeleri

Grafik 6’da görüldüğü gibi Eda öğretmenin, başlama düzeyinde fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katmalarına yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlara ilişkin verilerin ortalaması %10,18’dir. Davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda bu oran ortalama %57,28 iken, süreklilik oturumlarında %27,77’dir. Davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde, Eda öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katmalarına yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlara ilişkin veriler, dalgalı bir seyir izlemekle beraber, bu verilerin eğrisinin artma eğilimi gösterdiği ve başlama düzeyindeki verilere göre daha yatay eksenden daha yukarıda gerçekleştiği görülmektedir.

Cem öğretmenin, başlama düzeyinde fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katmalarına yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlara ilişkin verilerin ortalaması %11,8’dir. Davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda bu ortalama %56,94 iken, süreklilik oturumlarında %30,55’dir. Davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde, Cem öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katmalarına yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlara ilişkin veriler, dalgalı bir seyir izlemekle beraber, bu verilerin eğrisinin artma eğilimi gösterdiği ve başlama düzeyindeki verilere göre daha yatay eksenden daha yukarıda gerçekleştiği görülmektedir.

Naz öğretmenin, başlama düzeyinde fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katmalarına yönelik olarak %0’dır. Davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda bu oran %31,94 iken, süreklilik oturumlarında %16,66’dır. Davranışsal danışmanlık uygulama sürecinde, Naz öğretmenin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katmalarına yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlara ilişkin veriler, dalgalı bir seyir izlemekle beraber, bu verilerin eğrisinin artma eğilimi gösterdiği ve başlama düzeyindeki verilere göre daha yatay eksenden daha yukarıda gerçekleştiği görülmektedir.

Öğretmenlerde davranışsal danışmanlık süreci uygulamaya başlandığında, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katmalarına yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları

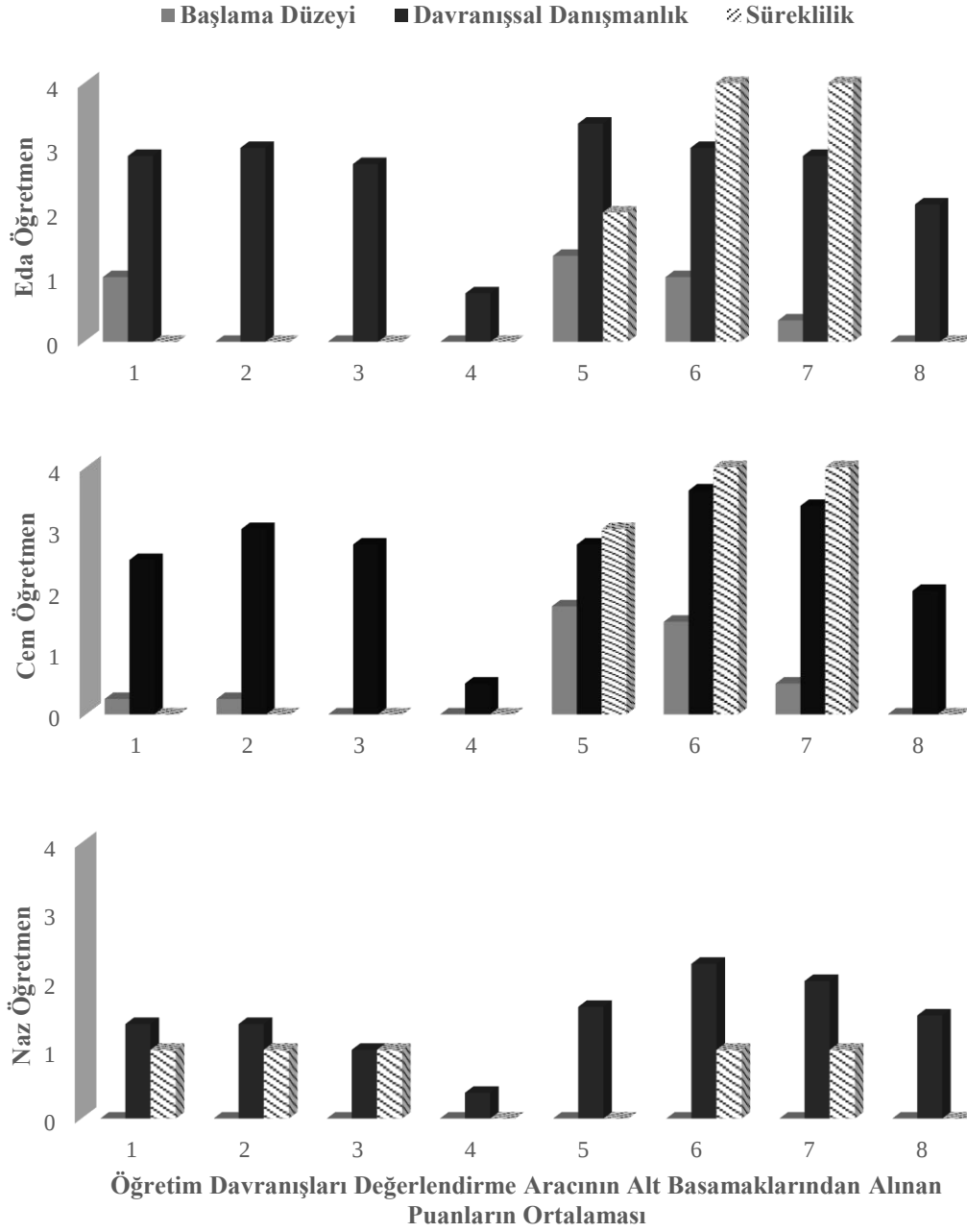
puanlara ilişkin veriler dalgalı bir seyir izlemiş ancak üç öğretmenin de verilerinin eğrisi artma eğilimi göstermiş ve başlama düzeyi eğrisine göre daha yukarıda gerçekleşmiştir.

Üç öğretmenin de fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katmalarına yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlara ilişkin süreklilik verileri, uygulama verilerinin ortalamasına göre daha düşük iken, başlama düzeyi verilerinin ortalamasına göre daha yüksektir. Üç öğretmenin de süreklilik verisi, uygulama verilerinin devamında düşme eğilimi göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin verileri üzerinde etki büyüklüğü hesaplaması yapıldığında, öğretmenlerin verilerinin etki büyüklüğü değerinin %100 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlere yapılan davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları toplam puanların yüzdeleri üzerinde “etkili” olduğu görülmektedir.

Tüm bu veriler ışığında 8 oturum şeklinde gerçekleştirilen davranışsal danışmanlığın, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde, görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katmalarına yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları toplam puanları artırmada etkili olduğu, ancak bu puanların sürekliliği üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Davranışsal Danışmanlık Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencileri Öğretim Etkinliklerine Aktif Olarak Katmalarına Yönelik Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracının Alt Basamaklarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Davranışsal danışmanlık sürecinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri, öğretim etkinliklerine aktif olarak katmalarına yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracının alt basamaklarından aldıkları puanlara ilişkin bulgular Grafik 7’de sunulmuştur.



Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrenciyi dâhil eder

1. Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine doğrulayıcı geribildirimler verir.
2. Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine açıklayıcı geribildirimler verir.
3. Yeni öğretim materyallerini adım adım ve her bir adımda görme yetersizliği olan öğrenciye yeterli inceleme ve pratik yapma zamanı vererek sunar.
4. Öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler alır.
5. Öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine doğrulayıcı geribildirimler verir.
6. Öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine açıklayıcı geribildirimler verir.
7. Öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için yapılan değerlendirme sürecine görme yetersizliği olan öğrencileri dâhil eder

Grafik 7: Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencileri Öğretim Etkinliklerine Aktif Olarak Katmalarına Yönelik Öğretim Davranışlarının Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracı İle Puanlandırılması

Grafik 7, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif olarak katmalarına yönelik öğretim davranışlarının, öğretim davranışları değerlendirme aracı ile puanlanması bakımından incelendiğinde, davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlarda, öğretim davranışları değerlendirme aracının alt basamaklarındaki davranışlara verilen puanların tamamında artış olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, öğretim davranışları değerlendirme aracının alt basamaklarında başlama düzeyi oturumlarında aldıkları puanların ortalaması ile davranışsal danışmanlığın uygulandığı oturumlarında aldıkları puanların ortalaması karşılaştırıldığında, puanların ortalamasındaki en büyük artışın Eda ve Cem Öğretmenler için; a) öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine doğrulayıcı geribildirimler verme (Madde: 2) davranışına, b) öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine açıklayıcı geribildirimler verme (Madde: 3) davranışına ve c) öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine açıklayıcı geribildirimler verme (Madde:7) davranışına verilen puanlarda olduğu görülmektedir. Naz öğretmenin verilerindeki en büyük artış ise; a) öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine doğrulayıcı geribildirimler verme (Madde:6) ve b) öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine açıklayıcı geribildirimler verme (Madde: 7) davranışlarına verilen puanlarda olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, öğretim davranışları değerlendirme aracının alt basamaklarında başlama düzeyi oturumlarında aldıkları puanların ortalaması ile davranışsal danışmanlığın uygulandığı oturumlarında aldıkları puanların ortalaması karşılaştırıldığında, puanların ortalamasındaki en düşük artışın ise; yeni öğretim materyallerini adım adım ve her bir adımda görme yetersizliği olan öğrenciye yeterli inceleme ve pratik yapma zamanı vererek sunma (Madde:4) davranışına verilen puanlarda olduğu görülmektedir.

Grafik 7, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine aktif olarak katmalarına yönelik öğretim davranışlarının sürekliliği bakımından incelendiğinde; süreklilik oturumunda sınıf öğretmenlerinin öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlarda, davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlara göre artışın Eda ve Cem Öğretmenler için; a) öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine doğrulayıcı geribildirimler verme (Madde: 6) ve b) öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine açıklayıcı

geribildirimler verme (Madde: 7) davranışlarına veriler puanlarda olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, Naz öğretmenin süreklilik oturumlarında öğretim davranışı değerlendirme aracından aldığı puanların hiç biri, davranışsal danışmanlık oturumlarındaki puanların ortalamasına göre bir artış göstermemiştir.

Sonuç olarak Grafik 7'deki veriler, davranışsal danışmanlığın, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik öğretim davranışlarının tümünde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak bu davranışların sürekliliğin ilişkin veriler incelendiğinde, davranışların çoğunun sürekliliği üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci aşamasında amaç; görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışlarını betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde öğrencilere öğrenme fırsatları sunmak için sergiledikleri öğretim davranışları bakımından incelendiğinde, veriler araştırmaya katılan öğretmenlerden hiçbirinin dersi zamanında başlatmadığını ya da bitirmediğini, öğretmenlerden sadece ikisinin 35 dakikanın üzerinde fen ve teknoloji dersi işlerken, üç öğretmenin 30 dakikanın altında, bir öğretmenin ise 20 dakikanın altında ders işlediğini göstermektedir. Alan yazında, öğretmenlerin belirli bir konunun öğretimi için ayrılan süreyi artırmalarının öğrencilerin öğrenme fırsatlarını da artıracak (Borich, 2004; Ellis ve Worthington, 1994; Özyürek, 2009) ifade edilirken, öğretmenlerin dersi başlatma ve bitirme sürecindeki bu kadar zaman kaybı, öğrencilere sunulan öğrenme fırsatlarını olumsuz yönde etkileyecektir.

Öğrencilere sunulan öğrenme fırsatlarına var olan ders süresinin akademik becerilerin öğretimi için ayrılan sürenin oranı açısından bakıldığında tablo oldukça olumsuz görünmektedir. Araştırmaya katılan on bir öğretmenin sekizinin akademik becerilerin öğretime ayırdığı sürenin oranının % 80'in altında olduğu ve bu oranın %44'lere kadar düştüğü görülmektedir. Bunun anlamı araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun akademik becerilerin öğretimi için ayırdığı sürenin, toplam ders saati süresi olan 40 dakikanın yaklaşık yarısı kadar olduğudur. Araştırmalar etkili öğretim yapabilen bir öğretmenin ders süresinin %15'inden daha azını görev yönetimi ve sınıf organizasyonuna ve %50'sinden fazlasını da etkileşimli etkinliklere harcamasını önermektedir (Ellis ve Worthington, 1994). Ancak bu araştırmanın verileri

kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilere sunulan öğrenme fırsatlarının ne derece düşük bir seviyede olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin derse zamanında girip zamanında çıkmaları idari bir konudur ve okul idareleri tarafından kontrol edilmesi gereken bir durumdur. Ancak araştırmaya katılan öğretmenler, ders süresince sınıfta bulundukları sürenin önemli bir bölümünü, yoklama almak, konuyu anlatmak için hazırlıklar yapmak ya da sınıf kontrolünü sağlamaya çabalamakla harcamaktadırlar. Araştırma için toplanan videoların izlenmesi sırasında öğretmenlerden birinin sınıf kontrolünü sağlayabilmek için dakikalarca öğrencilere kızdığı, açıklamalar yaptığı ve nasihatler verdiği gözlenmiştir. Başka bir sınıfta ise öğretmenin ders içerisinde tahtaya konuya ilişkin bir şekil çizmek için benzer şekilde dakikalar harcadığı ve bu sırada sınıfın tamamen bir karmaşa içerisine girdiği bunun sonucunda öğrencilerin dikkatini derse çekmek için öğretmenin tekrar çabalamak zorunda kaldığı gözlemlenmiştir. Oysaki önceden yapılacak bir hazırlıkla o şeklin bir fotokopisinin sınıfa dağıtılması gibi basit çözümler bahsedilen zaman ve emek kaybının önüne geçebileceği gibi öğrencilere sunulacak öğrenme fırsatlarını da artıracaktır. Tüm bu veriler öğretmenlerin derse önceden yeterince hazırlanmadığını ve/veya sınıf kontrolü konusunda sıkıntılar yaşadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu konularda desteklenmesi, bu sınıflarda eğitim gören öğrencilere sunulacak öğrenme fırsatlarının olması gereken seviyeye getirilmesi konusunda önemli bir gerekliliktir (Ellis ve Worthington, 1994).

Araştırma verileri, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılır öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışlarından öğretim öncesinde düzenlenen amaçların kısa sunumunu yapma davranışları bakımından incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hepsinin (10 öğretmen) öğretim öncesinde dersin amaç ve içeriğinin sunumuna hiç yer vermediklerini görülmektedir. Borich (2004), dersin öğrenciler için açık ve anlaşılır olabilmesi için öğretmenin, dersin başında dersin amacı ve içeriği ile ilgili öğrencileri bilgilendirmesi gerektiğini belirtilmektedir. Ancak, yapılan gözlemlerde bu öğretmenlerin derse genellikle “Nerede kalmıştık?” sorusuyla başladıkları gözlemlenmiştir. Bu gözlem de, öğretmenlerin derse hazırlıksız geldikleri izlenimini vermektedir

Öğretimin açık ve anlaşılır olup olmadığına ilişkin diğer araştırma verileri araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hemen hepsinin (10 öğretmen) öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına hiç yer vermedikleri görülmektedir. Bu verilere paralel olarak da öğretmenler öğrencilerin önceki bilgileri gözden geçirme uygulamalarına yer vermedikleri için bu süreçte öğrencilerden gelen tepkilere de doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler vermemektedirler. Oysa Mastropieri ve Scruggs (2002), her dersin mutlaka

önceki bilgilerin gözden geçirmeyi de içeren günlük gözden geçirme uygulamalarıyla başlaması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu uygulamaların, ders sırasında öğrencilere bilgilerini gözden geçirme, hatalarını düzeltme, öğretmene de öğrencilerin tepkilerine geribildirim sunma olanağı verdiğini ve bu şekilde öğrencilerin dersle ilgili bilgi, beceri ve kavramları tekrar ederek öğrenmelerini pekiştirebileceklerini belirtmektedirler. Ellis ve Worthington (1994) ise etkili öğretmenlerin derslerinin ilk beş ila sekiz dakikasını, önceden öğrenilen konuların tekrarı, ev ödevlerinin kontrolü ve öğrencilerin konuya ilişkin önceki bilgilerinin yeniden gözden geçirilmesi süreçlerine ayırması gerektiğini belirtmiştir.

Diğer taraftan araştırma verileri, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hemen hepsinin (10 öğretmen), ders sırasında herhangi bir öğretim materyali kullanmadıkları ya da kullandıkları öğretim materyallerini öğrencilerin incelemesi için yeterince fırsat vermediklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra yapılan gözlemlerde bu öğretmenlerin tüm dersi sözel olarak anlatmayı ya da konuya ilişkin bir video izleterek ders işlemeyi tercih ettikleri gözlenmiştir. Ellis ve Worthington (1994), etkili öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre yeni materyallerin sunumu için daha fazla zaman ayırdığını ve bu süreçte öğrencilere yönlendirici uygulamalar yaptığını ifade etmektedir.

Araştırma verileri, öğretmenlerin öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler almaya çalışmaları bakımından incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun (8 öğretmen) ders sırasında ya dersin alt amaçlarının bir kısmına yönelik ya da öğrencilerin sadece bir kısmından öğretime ilişkin tepkiler almaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu veri, öğretmenlerin ders sırasındaki öğretim amaçlarına ilişkin ya soru sorma, konuya ilişkin etkinlikler gerçekleştirme gibi uygulamalara yer vermedikleri ya da bu uygulamalara çok az yer verdikleri, bu uygulamalara yer verseler bile çok az öğrenciyi dâhil ederek gerçekleştirdikleri anlamına gelmektedir. Oysa Borich (2004) soru sorma sürecinin etkili kullanımın öğrenciyi öğrenme sürecine yoğunlaştırdığını ve ders sürecinde aktif olmalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Soru sorma sürecini etkili bir şekilde kullanmak, derste işlenen konuya, öğretim etkinlikleri ve sürecine ilişkin olarak öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek, öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini yoklamak ya da öğrencileri öğretim etkinliklerine dâhil etmek amacıyla öğrencilerin çoğunu hatta mümkünse hepsini soru sorma sürecine katmayı gerektirir.

Araştırma verileri, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerin tepkilerine düzenleyici ve doğrulayıcı geribildirimler vermeleri bakımından incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu (7 öğretmen) öğrencilerin öğretim sırasındaki tepkilerine

geribildirim vermemekte, geribildirimleri öğrenci tepkilerine göre geç bir zamanda vermekte ya da sadece doğrulayıcı geribildirimler vermemektedirler. Oysa Ornstein ve Lasley II (2004), öğretim etkinliklerinin öğrencilere, onların öğretime ilişkin tepkilerinin hemen ardından verilecek geribildirimlerin önceden belirlenerek organize edilmesi gerektiğini belirtirken, Mastropieri ve Scruggs (2002), geribildirimlerin öğretmenin sorduğu sorunun türüne, öğrencinin performans düzeyine ve soruya verdiği tepkinin türüne göre uyarlanması gerektiğini ve gerçekleştirilen geribildirim verme sürecinin öğrencilerinin tepkilerinin hemen ardından, öğrencilerin tepkilerine yönelik açıklamalar içeren ve tüm öğrenciler tarafından açık bir şekilde anlaşılacak şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırma verileri, öğretmenlerin öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için değerlendirmeler yapmaları bakımından incelendiğinde veriler, öğretmenlerin hemen hepsinin (9 öğretmen) öğretim sonu değerlendirmelere yer vermediklerini göstermektedir. Oysa Kindswatter ve diğerleri (1988) öğretmenlerin yaptıkları öğretimin açık ve anlaşılabilir olması için öğretim sırasında öğrettiklerinin tamamına ilişkin öğretim sonu değerlendirmelere yer vermeleri ve bu süreçte kullanacakları ölçü aracının o dersteki öğretim amaçlarına yönelik olarak düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırma verileri sınıf öğretmenlerinin görme yetersizliği olan öğrencileri fen ve teknoloji derslerinde gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine katmak için sergiledikleri öğretim davranışlarından, görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulunma davranışlarının süresine ilişkin araştırma verileri, bu sürenin işlenen ders süresine göre en yüksek oranının %7.38 olduğunu ancak altı sınıfta %1'in altında iki sınıfta ise 0 ve 0'a yakın olduğunu göstermektedir. Bu veriler araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümünün ders işleniş sürecinde görme yetersizliği olan öğrencileri neredeyse görmezden geldikleri şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile sınıfların çoğunda sınıf öğretmenleri, öğrencilerden derse ilişkin tepkiler alırken ve bu tepkilerine geribildirim sunarken, görme yetersizliği olan öğrencileri bu sürecin dışında tutmaktadırlar ve bu veri Akalın (2007)'in araştırmasında elde ettiği verilerle örtüşmektedir.

Araştırma verileri, sınıf öğretmenlerinin görme yetersizliği olan öğrencileri fen ve teknoloji derslerinde gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine katmak için sergiledikleri öğretim davranışlarından, görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak kattıkları süre bakımından incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin

görme yetersizliği olan öğrencileri aktif olarak derse kattıkları sürenin en yüksek oranının %70 olduğu, öğretmenlerin hemen hepsinin (10 öğretmen) sınıfında bu oranın %70'in altında olduğu, bu öğretmenlerden üçünün sınıfında ise bu oranın %40'ın altında olduğu görülmektedir. Bu oranların büyük bir bölümünün görme yetersizliği olan öğrencinin derisi dinlemesi ve not alması gibi davranışlardan olduğunu göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin görme yetersizliği olan öğrencileri derse katma konusunda yeterince çaba göstermedikleri söylenebilir. Veri analizi sırasında yapılan gözlemler sınıfların çoğunda, görme yetersizliği olan öğrencilerin sorulara cevap vermek için parmak kaldırdıkları halde öğretmenin öğrenciye söz hakkı vermedikleri gözlenmiştir. Bu veri aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda sıkıntılar yaşadıklarını da göstermektedir. Çünkü görme yetersizliği olan öğrencilerin derse aktif olarak katıldıkları sürenin dışındaki süreler ders dışı davranışlarda bulunma davranışları olarak kabul edilebilir ki bu veri Akalın'ın (2007) araştırmasındaki verilerle de örtüşmektedir.

Araştırma verileri, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik davranışlarının öğretim davranışları değerlendirme aracı ile puanlandırılması bakımından incelendiğinde araştırma verileri; araştırmaya katılan öğretmenlerin, hemen hiç birinin (10 öğretmen); öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer vermediği, bunun doğrultusunda da gözden geçirme uygulamaları sırasında öğrencilerdyetersizliğin tepkilere doğrulayıcı ya da açıklayıcı geribildirimler vermediği ve tüm bunların sonucunda doğal olarak görme yetersizliği olan öğrenciyi de bu süreçlere dâhil etmediği doğrultusundadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece biri öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer vermiş ve bu uygulamalar sırasında öğrencilerin tepkilerine geribildirimler vermiştir. Aynı öğretmen görme yetersizliği olan öğrenciyi de bu süreçlere dâhil etme çabasını sergileyen tek kişidir. Bu noktada araştırmaya katılan diğer öğretmenler fen ve teknoloji derslerinin programlamasını yaparken öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verme ve bu uygulamalar sırasında öğrencilerin tepkilerine doğrulayıcı ve açıklayıcı geribildirimler verme konusunda bir düzenleme yaptıklarında, görme yetersizliği olan öğrenciyi dâhil edip etmeyecekleri bilinmemektedir. Ancak bu öğretmenlerin diğer öğretim etkinlikleri sırasında sergiledikleri görme yetersizliği olan öğrenciyi derse katma çabaları bize bazı ipuçları vermektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik diğer araştırma verileri, öğretmenlerin hiç birinin öğretim sırasında yeni öğretim materyali kullanmadıklarını ya da bu materyalleri görme yetersizliği olan öğrencilere yeterli inceleme ve pratik yapma zamanı vererek sunmadıklarını, öğretim etkinlikleri sırasında öğretmenlerin çoğunun (6 öğretmen) görme yetersizliği olan öğrenciden öğretime ilişkin tepki almaya çalışmadıklarını ve buna bağlı olarak görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine geribildirimler sunmadıklarını ve öğretmenlerin hemen hepsinin (9 öğretmen) öğretim sonunda değerlendirmelere yer vermediklerini ya da değerlendirmelere yer verseler bile görme yetersizliği olan öğrenciyi bu değerlendirmeye dâhil etmediklerini göstermiştir.

Araştırmanın birinci aşamasında elde edilen tüm veriler genel olarak incelendiğinde, kaynaştırma yoluyla eğitim verilen sınıflardaki sınıf öğretmenlerinin, fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışlarına ilişkin ortaya çıkan tablo genel anlamı ile umutsuzluk vericidir. Bu öğretmenlerin öğretim davranışlarına ilişkin çok ciddi desteğe ihtiyacı olduğu açıktır. Kaldı ki araştırmanın birinci aşamasında incelenen öğretim davranışları, sadece yetersizliği öğrencilere yönelik olarak sergilenen davranışlar değil sınıfın geneline yönelik olarak sergiledikleri öğretim davranışlarını içermektedir. Bu durum genel olarak sınıflardaki öğretimlerin sorgulanması ve öğretmenlere gereken alanlarda destek verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Tabi ki araştırma verileri incelenirken araştırmanın kaynaştırma yoluyla eğitim verilen 11 sınıf, bu sınıftaki öğretmen ve öğrenciler ve fen ve teknoloji dersleri ile sınırlı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır ancak öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları öğretimin kayıt altına alındığını bildikleri halde sergiledikleri öğretim davranışlarına ilişkin veriler, öğretmenlerin bu araştırmada incelenen alanlara ilişkin olarak acil desteğe ihtiyaçları olduğunu işaret etmektedir. Çünkü öğretmenler dersi kaydedilirken bile bu davranışları sergileyemiyorlarsa bu onları bu becerilere sahip olmadığı anlamına gelmektedir. Her ne kadar sınırlı sayıda sınıftan veri toplanmış olsa da araştırma verileri, kaynaştırma sınıflarındaki öğretime ilişkin sorunların endişe verici düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, daha geniş evren ve örneklem içerecek şekilde benzer araştırmaların tekrar edilerek, kaynaştırma sınıflarında gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının nitelik ve nicelik olarak durumlarını betimleme gerekliliği çok net bir şekilde ortaya çıkarmaktadır. Bu tür araştırmaların yanı sıra, kaynaştırma sınıflarındaki sınıf öğretmenlerinin destek duyduğu alanları daha belirgin bir şekilde ortaya koyacak araştırmalara da ihtiyaç vardır. Fakat en önemlisi, kaynaştırma yoluyla eğitim verilen sınıflardaki sınıf öğretmenlerinin gereksinimlerine yönelik olarak verilecek

desteklerin (hizmet içi eğitim, danışmanlık, sınıf içi yardım vb.) türü, niteliği ve niceliğini ortaya koyacak araştırmaların gerekliliği kaynaştırma alanında belki de en önemli gereklilik durumundadır.

Bu bağlamda bu araştırmanın ikinci aşamasında elde edilen verilerin, kaynaştırma yoluyla eğitim verilen sınıflardaki sınıf öğretmenlerine sunulacak destek hizmetlerin türü ve niteliğine ilişkin önemli bilgi ve bulgular verdiği düşünülmektedir.

Araştırmada ikinci aşamanın amacı doğrultusunda görme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma yoluyla eğitim verilen sınıflardaki sınıf öğretmenlerine yapılan davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim davranışları ve bu davranışlarının sürekliliği üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler, 8 oturum şeklinde gerçekleştirilen davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimine ayırdıkları süreyi artırmada etkili olduğu ancak bu davranışların sürekliliği üzerinde etkili olmadığını, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde, açık ve anlaşılır bir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışları değerlendirme aracından aldığı puanları artırmada etkili olduğu ancak bu davranışlara ilişkin öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanların sürekliliği üzerinde etkili olmadığını göstermiştir.

Bu aşamada elde edilen veriler ayrıca, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılabilir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışları değerlendirme aracının alt basamaklarından aldığı puanlar açısından incelendiğinde, davranışsal danışmanlığın uygulandığı oturumların sonucunda öğretim davranışları değerlendirme aracının alt basamaklarındaki tüm davranışlara verilen puanlarda artış olduğu, bu puanlardaki en büyük artışın, ‘öğrencilerin önceki bilgi ve becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verme’ ve ‘bu uygulamalar sırasında öğrencilere doğrulayıcı ve açıklayıcı geribildirimler verme’ davranışlarına verilen puanlarda olduğu, en düşük artışın ise ‘yeni öğretim materyallerini adım adım ve her bir adımda öğrencilere yeterince inceleme ve pratik yapma zamanı vererek sunma’ davranışına ve ‘öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretimin etkililiğinin sonuçlarını görmek için değerlendirmeler yapma’ davranışına verilen puanlarda olduğu görülmektedir.

Davranışsal danışmanlık oturumlarının uygulanması sürecinde araştırmacı, araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikle öğretmenlerin derse gelmeden önce ön hazırlık yapmalarını gerektiren (uygulama ve değerlendirme materyalleri hazırlama vb.) öğretim davranışlarına yönelik

olumsuz tutumlar sergilediklerini gözlemlemiştir. Bu gözlem, öğretmenlerin davranışsal danışmanlık oturumların uygulanması sırasında öğretim davranışları değerlendirme aracının alt basamakları olan ‘yeni öğretim materyallerini adım adım ve her bir adımda öğrencilere yeterince inceleme ve pratik yapma zamanı vererek sunma’ ve ‘öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için değerlendirmeler yapma’ davranışlarına ilişkin verilen puanlardaki artışın diğer davranışlara göre daha az olduğunun açıklaması olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, derse gelmeden önce daha az ve daha basit ön hazırlık yapmalarını gerektiren ‘öğrencilerin önceki bilgi ve becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verme’ ve ‘öğrencinin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken öğrencilerden gelen tepkilere doğrulayıcı ve/veya açıklayıcı geribildirimler verme’ gibi davranışlara ilişkin değerlendirme aracından aldıkları puanların diğer davranışlara göre daha yüksek olması da araştırmacının bu tespitini doğrular niteliktedir.

Veriler, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde açık ve anlaşılabilir öğretim gerçekleştirmelerine yönelik öğretim davranışları değerlendirme aracının alt basamaklarından aldığı puanların sürekliliği açısından incelendiğinde süreklilik oturumunda sınıf öğretmenlerinin öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları puanlarda, davranışsal danışmanlık sürecinin uygulandığı oturumlara göre artışın; ‘öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler almaya çalışma’ ve ‘öğretim etkinlikleri sırasında, öğrencilerin tepkilerine açıklayıcı ve doğrulayıcı geribildirimler verme’ davranışlarında olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, Cem öğretmenin ‘öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verme’ davranışının süreklilik puanı da, davranışsal danışmanlık oturumlarındaki puanların ortalamasına göre bir artış göstermiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında elde edilen veriler diğer taraftan, 8 oturum şeklinde gerçekleştirilen davranışsal danışmanlığın, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde, görme yetersizliği olan öğrencileri akademik becerilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak katmaları süreyi artırmada, öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrencilerle akademik olarak birebir etkileşimde bulundukları süreyi artırmada ve öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmalarına yönelik olarak öğretim davranışları değerlendirme aracından aldıkları toplam puanları artırmada etkili olduğu, ancak tüm bu davranışları ve ölçü aracından alınan puanların sürekliliği üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasındaki veriler genel olarak incelendiğinde, 8 oturum şeklinde yapılan davranışsal danışmanlığın, görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim davranışları üzerinde olumlu anlamda etkili olduğu, ancak bu davranışların sürekliliği üzerinde yeterince etkili olmadığı görülmektedir. Davranışsal danışmanlığın, öğretmen davranışlarının sürekliliği üzerinde etkili olmaması davranışsal danışmanlık oturumlarının sekiz oturum ile sınırlanmasından kaynaklanıyor olabilir. Buna bağlı olarak bu alanda ileride yapılacak araştırmalara yönelik olarak, daha uzun oturumlar halinde gerçekleştirilen davranışsal danışmanlığın, öğretmen davranışlarının sürekliliği üzerindeki etkisinin incelenmesi gerektiği önerilebilir.

Bu çalışmanın ikinci aşamasının kaynaştırma yoluyla eğitim verilen üç sınıf, bu sınıfın öğretmenleri ve bu sınıflarda eğitim gören görme yetersizliği olan öğrencilerle sınırlı olduğu göz önünde bulundurularak araştırma sonuçlarından hareketle ileride yapılacak araştırmalar için sunulacak başka bir öneri ise, aynı çalışmanın daha geniş evren ve örneklemle tekrarlanarak davranışsal danışmanlığın, öğretim davranışları üzerindeki etkisine ilişkin daha geniş bilginin alana sunulması olacaktır. Bu sınırlılıklardan hareketle, araştırmacılara davranışsal danışmanlık uygulamasının, kaynaştırma yoluyla eğitim ortamında eğitime devam eden farklı yetersizlik gruplarını hedef alarak tekrarlanması da önerilebilir.

Bu çalışmanın, kaynaştırma yoluyla eğitim verilen sınıflardaki sınıf öğretmenlerinin öğretim davranışları ile sınırlandırılmıştır. Bu noktadan hareketle ileri araştırmalar için, davranışsal danışmanlığın kaynaştırma yoluyla eğitim verilen sınıflarda destek eğitim hizmeti verilebilecek farklı alanlar (sınıf yönetimi, fiziki düzenlemeler, yetersizliği öğrencilerin kaynaştırma okullarındaki oryantasyonunun sağlanması vb.) üzerindeki etkisinin test edilmesi de önerilebilir.

Bu çalışmada davranışsal danışmanlık uygulaması 8 oturumla sınırlandırılmış olmasına rağmen, araştırmanın ikinci aşamasında yapılan etki büyüklüğü hesaplamaları davranışsal danışmanlık uygulamasının öğretmenlerin öğretim davranışları üzerinde çoğunlukla “etkili” olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu veri, davranışsal danışmanlığın etkililiği konusunda önemli bir veridir. Davranışsal danışmanlık oturumlarının 8 oturum şeklinde gerçekleştirildiği ve her bir oturumun bir ila bir buçuk saat arasında bir süre aldığı düşünüldüğünde, davranışsal danışmanlığın hem pratik hem de kısa sürede geniş kitlelere sunulabilecek bir hizmet olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ülkemizdeki kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrenci sayısı ve bu öğrencilerin öğretmenlerinin gereksinim duyduğu destek eğitim hizmetleri göz önünde

bulundurulduğunda davranışsal danışmanlık, ülkemizdeki bu gereksinimi karşılama konusunda önemli bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, birçok destek özel eğitim hizmetine kıyasla davranışsal danışmanlık hizmeti, daha az personel kullanılarak, daha çok kaynaştırma yoluyla eğitim verilen okul ve sınıflara hizmet sunma imkânı verebilir.

KAYNAKLAR

- Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademe kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara
- Akçamete, G., Kış, A. ve Gürgür, H. (2009). *Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi*. Bilimsel Araştırma Projesi Raporu, Ankara Üniversitesi
- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Akkuş, Z. (2006). *Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve görme yetersizliğinden etkilenmemiş öğrencilerin matematik ve fen bilgisi derslerindeki başarılarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, L.W. (1989). *Attention, tasks and time*. Anderson, L.W. (Ed.). *The effective teacher: Study guide and readings*. McGraw-Hill Book Company. New York
- Atay, M. (1995). *Özürlü Çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aslan-Aydoğan, S. (2003). *Ankara ili merkezindeki ilköğretim okullarında gören akranlarıyla birlikte eğitime alınan görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin eğitim ortamlarındaki durumların saptanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

- Babaoğlu, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 18.(2):345-354
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon Karahisar.
- Batu, S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. (6. Basım). Ankara: Kök
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. & 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*. (2),33-50
- Batu, S. & Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı ve bir danışmanlık süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 4(1), 19-31
- Batu, S. & Uysal, A. (2009). *Günümüz Sınıflarına Yetersizliği Çocukların Katılımını Destekleme*. Akçamete, G. (Editör), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*.(s.113-140). Ankara: Kök
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Borich, D. G. (2004). *Effective Teaching Methods (Fifth Edition)*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- Bozarslan-Malkoç, B. (2010). *Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Brophy, j. & Good, T. (1986). *Teacher behavior and student achievement*. Wittrock , M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Third Edition. Macmillan, New York

- Busse, R. T., Kratochwill, T. R. & Elliot, S. N. (1999). Influences of verbal interactions during behavioral consultations on treatment outcomes. *Journal of School Psychology*. 37(2), 117-143.
- Carroll, B. J. (1989). The carroll model: A 25-year retrospective view. *Educational Researcher*. 18(1), 26-31.
- Coffee, G. & Kratochwill, T. R. (2013). Examining teacher use of praise tauhgt during behavioral consultation: Implemention and generalization considerations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 23(1), 1-35.
- Cruickshank, D. R. (1989). *Applying research on teacher clarity*. Anderson, L.W. (Ed.). *The effective teacher: Study guide and readings*. McGraw-Hill Book Company. New York
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5 sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması uygulanması izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Diken, İ. H. & Batu, S. (2010). *Kaynaştırmaya Giriş*. Diken, İ. (Editör). *İlköğretimde Kaynaştırma*. (Birinci Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ. H. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*. 2(3), 25-39
- Duman-Sever, F. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Durre, I. (2010). *Succes for blind students in mathematics and science: The importance of thinking outside the box*. Seventh Intertnational Conference on Higher Education and Disability. Innsbruck Austria. 19-01-2011 tarihinde “trac.uno.edu/.../SuccessinMathematicsandScienceForBlindStudents-IDurre.doc” adresinden alınmıştır.

- Ellis, S. E. & Worthington, L. A. (1994). *Research Synthesis on effective teaching principles and the desinging of quality tools for education*. Naitonal Center to Improve the Tools of Educators. University of Oregon
- Ertunç, E. N. (2008). *Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademedede görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki yetersizliği öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Fraser, W. & Maguve, M. (2008). Teaching life sceiences to blind and visually impaired learners. *Educational Research*. 42(2):84-89
- Freeland, J. T. (2002). *Analizing the effects direct behavioral consultation on teachers: generalization of skills across settings*. Ph. D. Thesis. Mississippi State University.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve öneriler*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Gresham, F. M. (1991). Moving beyond statistical significance in reporting consultation outcome research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2(1),1-13
- Houwen, S., Visscher, C., Lemmink, K.& Hartman, E., (2009). Motor skill performance of children and adolecents with visual impairments: A review. *Exeptional Children*. 75(4):464-492
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program Evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*. 27(2), 77-94
- Jacobsen, D. A., Eggen, P. & Kauchak, D. (2002). *Methods for Teaching: Promoting Student Learning. Sixth Edition*. Upper Saddle River. New Jersey.
- Jonsson, A. & Svingby G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational conequences. *Educational Research Review* 2. 130-144
- Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilecek bir değerlendirme yaklaşımı: Rubrik puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 7(1), 129-152.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Karasu, N. (2011). Otizmli bireylerin eğitiminde video ile model olma uygulamalarının değerlendirilmesi: Bir alanyazın derlemesi ve meta-analiz örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 12(2), 1-12
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5(2):1-13
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Kaya, U. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi tutum ve uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz-değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 119-123
- Kırcaali-İftar, G. & Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 2(3), 3-13
- Kırcaali-İftar, G. & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kindsvatter, R., Wilen, W. & Isher, M. (1988). *Dynamics of Effective Teaching (First Edition)*. Longman Inc. New York
- Kratochwill, T. R. & Bergan, J. R. (1990). *Behavioral Consultation in Applied Settings: An Individual Guide*. Plenum Press. New York
- Kratochwill, T. R. & Van Someren, K. R. (1995). Barriers to treatment success in behavioral consultation: Current limitations and future directions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 6(2),125-143
- Kumar, D., Ramasamy, R. & Stefanich, G., (2001). Science instruction for students with visual impairments: Teaching suggestions and policy implications for secondary educators. *Electronic Journal of Science Education*, 5(3)

- Kutlu, Ö., Doğan, D. & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve Portfolyoya dayalı durum belirleme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Lewis, R.B. & Doorlag, D.H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. Prentice Hall Inc, New Jersey.
- Mastropieri, M. A. And Scruggs, T. E. (2002). *Effective instruction for special education*. (Third Edition). Pro-Ed Inc. U.S.A.
- McAlliste R, Gray C. (2007). Low vision: mobility and independence training for the early years child..*Early Child Development and Care*. 177(8):839-852.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2015). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı
- M.E.B. (2010). Özel eğitim mesleki eğitim merkezi akademik programı. <http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123> 12 Mart 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Metin, N. & Çakmak, H. (1998). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. S. Eripek (Ed.) *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Montarzano, A., Ambrecht, A., Findlay, C., Julian, H. & Dhillon B., (2007). The impact of mobility and public transport on the independence of visually impaired people. *Visual Impairment Research*. 9:67-82
- Moskal, B.M. & Leydens, A.J. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Research & Evaluation*. 7(10). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10> sayfasından erişilmiştir.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, C. R., Trevisan, S. M. & Brown, H. A. (2004). *Teaching strategies: A guide to effective instruction. Seventh Edition*. Houghton Mifflin Company. New York.

- Ornstein, C. A. & Lasley II, T. J. (2004). *Strategies for effective teaching. Fourth Edition.* McGraw Hill. New York.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin yetersizliği kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uygulamaların belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- M.E.B. (2009). *Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği.* 15 Aralık 2011 tarihinde, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html> sayfasından erişilmiştir.
- Özengi, S. Ş. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Özyürek, M. (1995). *Görme yetersizliği olan çocuğu bağımsızlığa hazırlamak için ana baba rehberi.* Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Özyürek, M. (2009). *Bilişsel ve devimsel davranışları öğretmeyi kazanma (Okulöncesi ve ilköğretimde).* İstanbul: Daktylos Yayınevi.
- Özyürek, M. (2011). *Problem davranışları değiştirme.* Ankara: Kök
- Penrod, W., Haley, C. & Matheson, L., (2006). A model for improving science teaching for students with visual impairments. *Re:view*.37(2):53-58
- Resmi Gazete. (2009). *Özel eğitim hizmetler yönetmeliği.* 31.07.2009. Resmi Gazete. 27305
- Russel, M. L. (1978). Behavioral consultation: Theory and process. *Personnel and Guidance Journal*. 346-350
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms.*(Third Edition). New Jersey: Prentice-Hall.
- Segool, N. K., Brinkman, T. M. & Carlson, J. S. (2007). Enhancing accountability in behavioral consultation through the use of single-case designs. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*. 3(2), 310-321

- Sert, Z. H., Ala, H., Yazlık, Y. & Kantaş-Yılmaz, F. (2004). *Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya
- Schleppenbach, D. (2006). Teaching science to the visually impaired: Purdue University's Visions Lab. *Information. Technology and Disabilities E-Journal*, 3(4). <http://people.rit.edu/easi/itd/itdv03n4/article1.html> sayfasından erişilmiştir.
- Sheridan, S. M. & Elliot, S. N (1991). Behavioral consultation as a process for linking the assessment and treatment of social skills. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*. 2(2), 151-173.
- Shipley, C. S. (2013). *The effects of a strength-based model of behavioral consultation on student behavior, teachers use of praise statements, and measures of social validity*. Ph. D. Thesis. Temple University
- [Simon, C.](#) & [Huertas, J. A.](#) (1998). How blind readers perceive and gather information written in braille. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 92(5):322-330
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. & Dowdy, C. A. (2001). *Teaching Students with special needs in inclusive settings*. (Third Edition). Allyn & Bacon: Needham, Heighs, Massachussets
- Stevens, D. D.& Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics: An assesment tool to save grading time convey effective feedback and promote student learning* (First Edition). Stylus Publishig. Sterling, Virginia
- Sucuoğlu, B. & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 11(1). 19-37
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. (Birinci Baskı). Ankara: Kök
- Şafak, P. (2005). *Birlikte eğitim ortamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilere gezici öğretmenlik düzenlemesine göre verilen destek hizmetlerin etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. Sınıflar) öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden, 03 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Timuçin, E. U. (2008). *Doğrudan davranışsal danışmanlığın birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmadaki etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 213-223
- Tuncer, T. (2011). *Görme yetersizliği olan çocuklar*. Ataman A. (Editör). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*, (7. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim
- Tuncer, T. (2013). *Görme yetersizliği olan çocuklar*. Vuran, S. (Editör). *Özel eğitim*, (1. Baskı). Ankara: Maya Akademi
- Uysal, A. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Ankara: Kök Yayıncılık,
- Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Viera, A. J. & Garret, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine*. 37(5), 360-363.
- Vural, M. & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların betimlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(2). 141-159
- Watson, T. S. & Robinson, S. L. (1996). Direct behavioral consultation: An alternative traditional Behavioral Consultation. *School Psychology Quarterly*. 11(3), 267-278.

- West, J. F. & Idol, L. (1987). School consultation (part I): An interdisciplinary perspective on theory, models and research. *Journal of Learning Disabilities*. 20(7), 388-408
- Wilkinson, L. A. (1997). School-based behavioral consultation: Delivering treatment for children's externalizing behavior in the classroom. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 8(3), 255-276
- Wilkinson, L. A. (2003). Using behavioral consultation to reduce challenging behavior in the classroom. *Preventing School Failure*. 47(3), 100-105.
- Wilkinson, L. A. (2004). *Effectiveness of conjoint behavioral consultation as a service delivery model for supporting the inclusion of special needs children with emotional and behavioral challenges in the general education classroom*. Ph. D. Thesis. University of Newcastle.
- Winn, B. D., Skinner, C. H., Allin, J. D. & Hawkins, J. A. (2004). Practicing school consultants can empirically validate interventions: A description and demonstration of the non-concurrent multiple-baseline design. *Journal of Applied School Psychologists*. 20(2), 109-128

EKLER

Ek-1. Araştırma Onay Formu

ARAŞTIRMA ONAY FORMU

Değerli Öğretmenim,

Öncelikle araştırmaya katılmayı ve görüşmeye zaman ayırmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin katılımcı olarak haklarınızı bildirmek üzere kaleme alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı, sınıfınızda kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan öğrencinizle ilgili olarak özellikle fen ve teknoloji derslerinde yaşadığınız sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümüne ilişkin olarak öneriler sunmaktır. Araştırma sürecinde, fen ve teknoloji derslerinde yaşadığınız sorunları belirlemek ve ayrıntılı bir biçimde analiz etmek amacıyla, sınıfınızdaki fen ve teknoloji derslerinden bazılarını videoya kaydetmek istediğimi bildirmek istiyorum. Bu kayıtlardan dolayı rahatsızlık hissetmemeniz için de bir açıklama yapmayı uygun buldum.

Bu araştırmayı Milli Eğitim Bakanlığı'ndan almış olduğum resmi izinle yapıyorum. Devlet memuru olarak sınıfınızdaki derslerin kayıt altına alınması ile ilgili çekinceniz olabileceğini biliyorum. Araştırma sürecinde talep ettiğim kayıtları analiz ederken ve sonuçları rapor haline dönüştürürken siz ya da öğrencilerinizin kişisel bilgilerinizin bu raporda herhangi bir şekilde belirtilmeyeceğini, araştırmanın bitiminde talep etmeniz durumunda alınacak olan bu video görüntülerinin tarafınıza iade edileceğini ve hiçbir şekilde bu görüntülerin çoğaltılmayacağını, bu görüntülerden elde edeceğim verileri bilimsel veri dışında hiçbir şekilde kullanmayacağımı belirtmek isterim.

Kayıt altına alacağım görüntüleri, araştırmamda birlikte çalıştığım tez danışmanım Doç. Dr. Adeviye Tuba TUNCER ve ben dışında herhangi bir kişinin izlemeyeceğini, bu kayıtlardaki görüntüleri grup verisine dönüştürmek dışında hiçbir şekilde kullanmayacağımı, grup verisine dönüştürdükten sonra bu kayıtları sileceğimi garanti ediyor ve katkılarınızdan dolayı sizi herhangi bir şekilde rahatsız edecek durumda bırakmayacağıma söz veriyorum. Araştırma sonuçlandıktan sonra eğer isterseniz araştırmada elde edilen sonuçlar size ulaştırılacaktır. Çalışmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden çok teşekkür ediyorum.

İzin verirseniz yukarıda sözünü ettiğim koşullar doğrultusunda çalışmama başlamak istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı?

Evet () Hayır ()

Araştırma sonuçlandıktan sonra araştırma sonuçlarını edinmek istiyorum.

Evet () Hayır ()

Bu koşullar doğrultusunda çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

Evet () Hayır ()

Araştırmacı/İmza:

Katılımcı/İmza:

Araştırmacı;

Adres:

Telefon:

Ek-2. Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracı

ÖĞRETİM DAVRANIŞLARI DEĞERLENDİRME ARACI

A. Öğrencilere Sunulan Öğrenme Fırsatları

- a. Fen ve Teknoloji Derslerinde Öğrencilere Akademik Becerilerin Öğretimi İçin Ayırılan Süre

Yönerge: Video kayıtlarını izleyiniz, öğretmen ve öğrencilerin aşağıda tanımlanmış olan davranışlarını gördüğünüzde süre kaydı formuna bu davranışların süresini kaydediniz. Daha sonra aşağıdaki tablodaki ilgili yerleri doldurunuz.

Gözlenecek Davranışlar;

- Öğretmenin dersin içeriğinin neler olduğu ve derste neler yapılacağına dair öğrencileri bilgilendirici sunu yapması
- Deney yaparak ders yapma
- Gözlem yaparak ders yapma
- Öğretmenin konu ile ilgili sunu yapması
- Öğrencinin/öğrencilerin sunu yapması
- Dersin konusu ile doğrudan ilgili kitap okuma (konu ile doğrudan ilgisi olmayan okumaları saymayınız)
- Dersin konusu ile doğrudan ilgili işbirlikli çalışmalar yapma (öğretmenin öğrencilerle ya da öğrencilerin birbirleri ile işbirlikli çalışma davranışlarını hesaplayınız)
- Öğretmenin öğrencilere konu ile ilgili sorular sorması
- Öğrencilerin cevaplarına düzeltici ya da onaylayıcı geribildirimler sunması
- Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sorması ve öğretmenin bu soruları cevaplayıcı açıklamalar yapması.

	Ders Süresi	Akademik Becerilerin Öğretimi İçin Ayırılan Süre	Oran (%)	Gözlemci Yorumu
Öğrencilere Akademik Becerilerin Öğretimi İçin Ayırılan Süre				

B. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Açık ve Anlaşılabilir Öğretim Gerçekleştirmelerine Yönelik Öğretim Davranışları

PERFORMANS DÜZEYLERİ VE PUANLAR						VERİLEN PUAN
Beceriler	Becerilerin Betimi	3	2	1	0	
Öğretim öncesinde düzenlenen amaçların ve ders içeriğinin kısa sunumunu yapma	- Dersin genel amacını ifade etme. - Alt amaçları ifade etme - Dersin içeriği hakkında bilgi verme.	Dersin amacını ve içeriğini dersin başlangıcında, açık bir dille, dersteki tüm alt amaçları içerecek şekilde sunar.	Dersin amacını ve içeriğini, dersin başlangıcında sadece bir cümle ile belirtir.	Dersin amacını ve içeriğini dersin başlangıcında değil de başka bir zaman diliminde sadece bir cümle ile belirtir.	Dersin amacından ve içeriğinden hiç bahsetmez.	
Öğrencinin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verme	Öğrencilere; - Daha önce öğrendiklerini tekrarlamaları için sorular sorma. - Öğrencilerin belirli bir konuda düşünmelerini sağlamak amacıyla sorular sorma. - Öğrencilerin yaşantılarına ilişkin sorular sorma.	Konu ile ilgili öğretim etkinliğine geçmeden önce gerektiği kadar soru sorarak ve öğrencilerin cevaplarına göre çeşitli açıklamalar, yönlendirmeler yaparak ön bilgi/becerilerin sunumunu gerçekleştirir ve ardından diğer aşamalara geçer	Konu ile ilgili öğretim etkinliğine geçmeden önce sadece tek bir soru sorarak ön bilgi/becerilerin sunumunu gerçekleştirir ve ardından diğer aşamalara geçer	Konu ile ilgili öğretim oturumunu başlattıktan herhangi bir süre sonra sadece tek bir soru sorarak ön bilgi/becerilerin sunumunu gerçekleştirir ve ardından diğer aşamalara geçer	Herhangi bir gözden geçirme uygulamasına yer vermez	

Öğrencinin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken öğrencilerdyetersizliğin cevaplara doğrulayıcı ve/veya düzeltici geribildirimler verme	- Doğrulayıcı Geribildirim: - Düzeltilici Geribildirim:	Gözden geçirme uygulamaları sırasında bütün öğrenci cevaplarına doğrulayıcı ve düzeltici geri bildirim sunar.	Gözden geçirme uygulamaları sırasında birkaç öğrencinin cevaplarına doğrulayıcı ve düzeltici geribildirim sunarken, bazılarını sunmaz.	Gözden geçirme uygulamaları sırasında sadece doğrulayıcı geri bildirim sunar.	Gözden geçirme uygulamaları sırasında herhangi bir geri bildirim sunmaz
Yeni öğretim materyallerini adım adım ve her bir adımda öğrencilere yeterince inceleme ve pratik yapma zamanı vererek sunma		Materyal ile ilgili öğretim etkinliğine geçmeden önce, materyalleri ayrıntıları vererek, her bir öğrencinin görebileceği şekilde ve her bir öğrencinin incelemesine imkân verecek bir zaman diliminde tanıtır.	Materyal ile ilgili öğretim etkinliğini gerçekleştirdikten sonra ya da gerçekleştirirken sunumu kesip öğretim materyalini ayrıntılara inmeden, öğrencilere uzaktan göstererek, kısa bir süre içerisinde tanıtır.	Sadece bir cümle ile öğretim materyalini tanıtır.	Herhangi bir öğretim materyali kullanmaz ya da bu materyali herhangi bir şekilde inceleme sürecine yer vermez
Öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler almaya çalışma	- İşlenen konuya ilişkin sorular sorma. - Öğrencilerin görüşlerini almaya çalışma. - Konuya ilişkin söz almak isteyen öğrencilere söz hakkı verme.	Öğretim yaptığı amaçların tümünden ve öğrencilerin büyük çoğunluğundan tepki almaya çalışır.	Öğretim yaptığı amaçların bir kısmına ilişkin, öğrencilerin çoğundan tepki almaya çalışır.	Öğretim yaptığı amaçlarının tümünden tepki almaya çalışmaz sadece bazı alt amaçlara ilişkin, birkaç öğrenciden tepki almaya çalışır.	Herhangi bir şekilde öğrencilerden tepki almaya çalışmaz.

Öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerin tepkilerine düzeltici ve doğrulayıcı geribildirimler verme	- Doğrulayıcı Geribildirim: - Düzeltilici Geribildirim:	Öğrencilerin tepkilerine hem doğrulayıcı hem de düzeltici geribildirimleri öğrenci tepkisinin hemen ardından verir.	Sadece öğrencilerin yanlışlarını ya da doğrularını ifade eden geribildirimleri öğrenci tepkisinin hemen ardından verir	Öğrencilerin tepkilerine sadece doğrulayıcı geribildirimler verir. Ancak geribildirimleri öğrenci tepkilerine göre geç bir zamanda verir.	Herhangi bir düzeltici ve doğrulayıcı geribildirim vermez.
Öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için değerlendirmeler yapma	- Yazılı değerlendirmeler... - Sözlü değerlendirmeler... - Uygulamalı değerlendirmeler...	Öğretim etkinliğinin tamamlanmasının hemen ardından ve tüm öğrencilerden tepki alacak şekilde değerlendirme yapar	Öğretim etkinliğinin tamamlanmasının hemen ardından ve sadece birkaç öğrenciden tepki alacak şekilde değerlendirmeler yapar.	Öğretim etkinliğini tamamladıktan ve arada başka uygulamalar yapıldıktan sonra sadece birkaç öğrenciden tepki alacak şekilde değerlendirme yapar.	Herhangi bir değerlendirme yapmaz

TOPLAM PUAN:

C. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme Yetersizliği Olan Öğrencileri Öğretim Etkinliklerine Katmalarına Yönelik Öğretim Davranışları

a. Sınıf Öğretmeninin Görme Yetersizliği Olan Öğrencileri Akademik Becerilerin Öğretimi Etkinliklerine Aktif Olarak Kattığı Toplam Süre

Yönerge: *Video kayıtlarını izleyiniz, görme yetersizliği olan öğrencinin aşağıda tanımlanmış olan davranışlarını gördüğünüzde süre kaydı formuna bu davranışların süresini kaydediniz. Daha sonra aşağıdaki tablodaki ilgili yerleri doldurunuz.*

Gözlenecek Davranışlar;

- Öğretmen ya da başka bir öğrenci sunum yaparken ya da konu ile ilgili bir şeyler söylerken öğrencinin yüzünü o kişiye çevirerek izlemesi, deftere not alması, kitapta ilgili bölümün altını çizmesi (başka bir tarafa bakması, başka nesnelerle ilgilenmesi durumunu saymayın)
- Öğretmenin verdiği yönergeleri yerine getirmesi (kitap okuma, not alma, kitaba bakma, materyali inceleme, öğretmeni izleme vb.)
- Öğretmenin ders sırasında sorduğu sorulara parmak kaldırarak cevap vermeye çalışması.
- Öğretmenin söz vermesi durumunda soruyu cevaplama
- Öğretmene ders ile ilgili soru sorması
- Başka bir öğrenci ya da öğretmen kitaptan bir bölüm okurken öğrencinin kendi kitabından okunan bölümü takip etmesi
- Sınıfta yapılan tartışmalara sözlü olarak katılması

	Ders Süresi	Sınıf Öğretmeninin Görme Yetersizliği Olan Öğrencileri Akademik Becerilerin Öğretimi Etkinliklerine Aktif Olarak Kattığı Toplam Süre	Oran (%)	Gözlemci yorumu
Sınıf Öğretmeninin Görme yetersizliği olan öğrencileri Akademik Becerilerin Öğretimi Etkinliklerine Aktif Olarak Kattığı Toplam Süre				

b. Sınıf Öğretmeni ve Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Akademik Etkileşimde Bulundukları Toplam Süre

Yönerge: Video kayıtlarını izleyiniz, öğretmen ve öğrencilerin aşağıda tanımlanmış olan davranışlarını gördüğünüzde süre kaydı formuna bu davranışların süresini kaydediniz. Daha sonra aşağıdaki tablodaki ilgili yerleri doldurunuz.

Gözlenecek Davranışlar;

- Öğretmenin öğrenciye soru sorması, yönerge vermesi, yardım etmesi (kitaptaki ilgili bölümü gösterme vb.), sorularını cevaplaması, söz vermesi,
- Öğrencinin öğretmene soru sorması, cevap vermesi, ondan yardım istemesi,
- Öğretmen ve öğrencinin ders ile ilgili bir konuda birbirleri ile konuşmaları,

	Ders Süresi	Sınıf Öğretmeni ve Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Akademik Etkileşimde Bulundukları Toplam Süre	Oran (%)	Gözlemci yorumu
Sınıf Öğretmeni ve Görme yetersizliği olan öğrencilerin Akademik Etkileşimde Bulundukları Toplam Süre				

Ek-2. Öğretim Davranışları Değerlendirme Aracı (devamı)

c. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Görme yetersizliği olan öğrencileri Öğretim Etkinliklerine Katmalarına Yönelik Öğretim Davranışları

PERFORMANS DÜZEYLERİ VE PUANLAR

PERFORMANS DÜZEYLERİ VE PUANLAR						VERİLEN PUAN
KRİTERLER	4	3	2	1	0	
Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrenciyi dâhil eder	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hemen hemen hiçbir zaman	Hiçbir zaman	
Öğrencilerin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verirken görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine;	Doğrulayıcı geribildirimler verir.	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hemen hemen hiçbir zaman	Hiçbir zaman
	Düzeltilici geribildirimler verir.	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hemen hemen hiçbir zaman	Hiçbir zaman
Yeni öğretim materyallerini adım adım ve her bir adımda görme yetersizliği olan öğrenciye yeterli inceleme zamanı vererek sunar.	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hemen hemen hiçbir zaman	Hiçbir zaman	

Öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerden öğretime ilişkin tepkiler alır (sınıfa sorduğu soruları ona da sorar, onun da konu hakkındaki görüşlerini alır ya da onun fikirlerini ifade etmesine izin verir.)		Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hemen hemen hiçbir zaman	Hiçbir zaman
	Doğrulayıcı geribildirimler verir.	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hemen hemen hiçbir zaman	Hiçbir zaman
	Düzeltilici geribildirimler verir.	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hemen hemen hiçbir zaman	Hiçbir zaman
Öğretim etkinlikleri sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin tepkilerine		Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hemen hemen hiçbir zaman	Hiçbir zaman
Öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve yapılan öğretim etkinliğinin sonuçlarını görmek için yapılan değerlendirme sürecine görme yetersizliği olan öğrencileri de dahil eder		Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hemen hemen hiçbir zaman	Hiçbir zaman

TOPLAM PUAN:

Ek-3. Davranışsal Danışmanlık Planı

ÖZEL EĞİTİM DANIŞMANLIĞI PLANI

A. PROBLEMİN TANIMLANMASI

- Problemin tanımlanması aşaması danışmanlık sürecinin ilk oturumunda gerçekleştirilir. Eğer danışmanlık süreci içerisinde hedef davranış ya da davranışlar değiştirilirse bu aşama tekrarlanabilir.
- Danışman daha önceden sınıftan fen ve teknoloji derslerini kayıt altına aldığı için, problemin tanımlanması aşamasında, önceden hazırlıklı olarak gelecektir.

Aşamalar / Alt Basamaklar		Danışmanın Roller	Danışanın (Öğretmen) Roller
Problem Tanımlanması	Danışmanlık Sürecinin Tanıtımı (sadece ilk oturum için)	• Danışmanın kendini tanıtır • Danışma sürecinin amacının tanıtır. • Danışma sürecinin içeriğinin tanıtır. • Danışma sürecinde kişilerin rollerinin ve danışılan kişiden beklenenlerin anlatır.	• Danışma sürecine ilişkin merak ettiği hususları sorar. Görüş ve önerilerini sunar.
	Problem durumunu gözlelenebilir ve ölçülebilir ifadelerle tanımlama.	• Daha önce kaydettiği derslere ilişkin analizleri genel olarak öğretmene sunar. • Analizleri destekleyecek nitelikteki video kesitlerini öğretmene izletir. • Öğretmeninden süreçte belirlediği olası problem durumlarını ifade etmesini ister. • Öğretmenin belirlediği olası problem durumlarını, kendi analizleri ve çalışmanın amacı kapsamında genişleterek gözlelenebilir ve ölçülebilir ifadelerle problem durumunu tanımlar.	• Analizlere ilişkin görüşlerini paylaşır. • Video kesitlerini izler ve görüşlerini paylaşır. • Belirlediği olası problem durumlarını ifade eder. • Danışmanın yaptığı genişletmelere ilişkin görüş ve önerilerini sunar.
	Problem durumunun geçici tanımını yapma.	• Öğretmeninden belirlenen problem durumlarına ilişkin genel bir tanımlama yapmasını ister. • Öğretmenin yaptığı tanımlamaları yaptığı analizler doğrultusunda genişleterek çalışmanın amacı kapsamında problem durumunun geçici tanımlarını oluşturur.	• Belirlenen problem durumlarına ilişkin genel bir tanım yapmaya çalışır. Danışmanın yaptığı genişletmelere ilişkin görüş ve öneriler sunar.
	Problem durumunu etkileyen önemli çevresel değişkenleri tanımlama.	• Öğretmeninden tanımlı yapılan problem durumunu etkileyen çevresel değişkenleri tanımlamasını ister. • Öğretmenin yaptığı tanımlamaları yaptığı analizler doğrultusunda genişleterek çalışmanın amacı kapsamında problem durumunu etkileyen çevresel değişkenleri tanımlar.	• Problem durumunu etkileyen çevresel değişkenleri tanımlamaya çalışır. , • Danışmanın yaptığı genişletmelere ilişkin görüş ve öneriler sunar.
	Veri toplama ve kayıt şekline ilişkin yöntem ve koşulları belirleme.	• Belirlenen problem durumları için veri toplama ve kayıt şekillerine ilişkin yöntem ve koşullarını belirler.	• Danışmanın belirlediği veri toplama ve kayıt şekline ilişkin görüşlerini sunar.

B. PROBLEMİN ANALİZİ

- Sadece ilk oturumda problemin tanımlanması sürecini takiben yürütülen aşamadır. Danışmanlık süreci içerisinde hedef davranış ya da davranışlar değiştirilirse bu aşama yeniden tekrarlanabilir.

Aşamalar / Alt Basamaklar	Danışmanın Roller	Danışanın (Öğretmen) Roller
Başlangıç verilerinin değerlendirilmesi.	• Problem tanımlama sürecinde belirlenen problem durumuna ilişkin başlangıç ölçüm verilerini öğretmene sunar. • Başlangıç verilerine ilişkin görüşlerini öğretmene sunar.	• Analizlere ilişkin görüşlerini paylaşır.
Belirlenen problem durumu ve bu durumu doğrudan etkileme ihtimali olan değişkenler arasındaki işlevsel ilişkiyi kurma	• Başlangıç verilerinden hareketle, problem durumuna ilişkin hipotezler üretir.	• Üretilen hipotezlere ilişkin görüşlerini paylaşır.
Problemlerin sağaltımı için plan tasarlama.	• Ürettiği hipotezlerden hareketle, problemin sağaltımı için plan tasarlar ve bu planda öğretmenin rollerini ayrıntılı olarak açıklar.	• Tasarlanan planlara ilişkin görüşlerini paylaşır.

Problemin Analizi

C. SAĞALTIMIN UYGULANMASI

- Sağaltımın uygulanması süreci, her bir danışmanlık oturumunu takip eden fen ve teknoloji derslerinde gerçekleştirilir.

Aşamalar / Alt Basamaklar	Danışmanın Roller	Danışanın (Öğretmen) Roller
Sağaltımın Uygulanması	• İhtiyaç halinde, öğretmene yardımcı olabilecek görüş ve öneriler sunar. • Uygulanan sağaltım sürecinin kayıt altına alınması için gerekli düzenlemeleri yapar.	• Sağaltım uygulamasını hazırlanan plan doğrultusunda gerçekleştirir. • İhtiyaç halinde danışmana ulaşarak yardımcı olabilecek görüş ve öneriler talep eder.

D. SAĞALTIMIN DEĞERLENDİRİLMESİ

- İlk danışmanlık oturumunun uygulanmasını ve sağaltımın uygulanması sürecinin ilk oturumunu takiben sağaltımın değerlendirilmesi sürecine yer verilir.
- Her bir danışmanlık oturumu ve o oturumu izleyen sağaltımın uygulanması aşamasından sonra sağaltımın değerlendirilmesi süreci tekrarlanır.

Aşamalar / Alt Basamaklar	Danışmanın Roller	Danışanın (Öğretmen) Roller
Sağaltımın Değerlendirilmesi	• Bir önceki oturum sonrası gerçekleştirilen sağaltım uygulamasına ilişkin analizleri öğretmen ile paylaşır. • Sağaltımın etkililiğine ilişkin öğretmenin görüşlerini alır. • Sağaltım uygulaması sürecinde varsa problemleri belirler ve çözüm önerileri sunar. • Öğretmen geribildirim formunu doldurarak sağaltım değerlendirme sürecini tamamlar. • Bir sonraki oturum için var olan sağaltım planında gerekli değişiklikleri yapar ya da yeni bir sağaltım planı oluşturur.	• Analizlere ilişkin görüş ve öneriler sunar. • Sağaltımın etkililiğine ilişkin görüş ve önerilerini sunar. • Problem belirleme ve çözüm önerileri sunmaya ilişkin görüş ve öneriler sunar. • Formun doldurulmasına görüş ve önerileri ile katkıda bulunur. • Plan geliştirme sürecine görüş ve öneriler sunarak katkıda bulunur.

Ek-3. Davranışsal Danışmanlık Planı (Devamı)

ÖĞRETMEN GERİBİLDİRİM FORMU

ÖĞRETMEN :

DANIŞMAN :

TARİH :

OTURUM SAYISI :

1. Öğretmenin güçlü olduğu alanlar

- | | |
|--|--|
| ---- Amaç ve içerik sunumu | ---- Görme yetersizliği olan öğrencinin katılımı |
| ---- Önceki bilgileri gözden geçirme uygulamaları | ---- Görme yetersizliği olan öğrencinin katılımı |
| ---- Gözden geçirme uygulamalarına verilen geribildirimler | ---- Görme yetersizliği olan öğrencinin katılımı |
| ---- Öğretim materyalinin sunumu | ---- Görme yetersizliği olan öğrencinin katılımı |
| ---- Öğretim uygulamalarına verilen geribildirimler | ---- Görme yetersizliği olan öğrencinin katılımı |
| ---- Öğretim sonu değerlendirmeler | ---- Görme yetersizliği olan öğrencinin katılımı |
| ---- Akademik etkinlik süresi | ---- Görme yetersizliği olan öğrencinin aktif katılımı |
| | ---- Öğretmen – Görme yetersizliği olan öğrenci etkileşimi |

2. Öğretmenin geliştirmesi gereken alanlar

---- Amaç ve içerik sunumu	---- Görme yetersizliği olan öğrencinin katılımı
---- Önceki bilgileri gözden geçirme uygulamaları	---- Görme yetersizliği olan öğrencinin katılımı
---- Gözden geçirme uygulamalarına verilen geribildirimler	---- Görme yetersizliği olan öğrencinin katılımı
---- Öğretim materyalinin sunumu	---- Görme yetersizliği olan öğrencinin katılımı
---- Öğretim uygulamalarına verilen geribildirimler	---- Görme yetersizliği olan öğrencinin katılımı
---- Öğretim sonu değerlendirmeler	---- Görme yetersizliği olan öğrencinin katılımı
---- Akademik etkinlik süresi	---- Görme yetersizliği olan öğrencinin aktif katılımı
	---- Öğretmen – Görme yetersizliği olan öğrenci etkileşimi

2. Belirlenen Sorunlar

-
-
-
-
-

3. Belirlenen Çözüm Önerileri:

-
-
-
-
-

4. Çözüm Önerilerinin Uygulanması için Öneriler

-
-
-
-
-

5. Bir Sonraki Oturum İçin Belirlenen Hedef Alan/Alanlar

-
-
-
-

Ek-4. Davranışsal Danışmanlık Uygulama Örneği

ÖZEL EĞİTİM DANIŞMANLIĞI UYGULAMA ÖRNEĞİ

A. Danışmanlık Sürecinin Tanıtımı

(Bu bölüm araştırmaya katılan üç öğretmenden biri ile yapılan ilk danışmanlık oturumundan alınan kesitlerden oluşmaktadır)

1. Danışmanın kendini tanıtması

Danışman : Öğretmenim Tekrar merhabalar.

Öğretmen : Merhabalar.

Danışman : Öncelikle kendimi size tanıtmak isterim. Aslında daha önce genel bir tanışma fırsatı bulmuştuk ama sürece başlamadan bir kez daha ben kimim ve ne amaçla buradayım size tekrarlamak istiyorum.

Öğretmen : Tabi ki,

Danışman : Öğretmenim benim adım Mustafa Kurt. Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Görme Yetersizlikler Öğretmenliği Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda Özel Eğitim Alanında doktora eğitimimi sürdürüyorum. Bu çalışma aynı zamanda benim doktora tez çalışmamdır.”

Öğretmen : Evet

2. Danışma sürecinin amacının tanıtılması

Danışman : Öğretmenim bu çalışmanın amacı, Fen ve Teknoloji derslerinde, görme yetersizliği olan öğrencilerin derse aktif olarak katılım durumlarını ve onların derse katılımlarını etkileyen olası problem durumlarını belirlemek ve sizinle yapacağımız çalışmalarla birlikte, belirlediğimiz problemler için çözüm yolları bulmak ve hem görme yetersizliği olan öğrencinin hem de diğer öğrencilerin derse katılımına ilişkin durumlarında bir artış meydana getirmeye çalışmaktır.

Öğretmen : *Evet. Çok güzel.*

3. Danışma sürecinin içeriğinin tanıtılması

Danışman : Öğretmenim çalışmamız sürecinde biz sizinle haftada bir gün ve yaklaşık 1 ila 1,5 saat gibi sürecek olan danışmanlık oturumları gerçekleştireceğiz. Gerçekleştireceğimiz danışmanlık oturumlarında, derslerde kaydettiğimiz videolardan bazı kesitler de izleyerek, o derslerde belirlenen durumlar üzerinde karşılıklı tartışacağız. Bunun yanı sıra ben size sizin daha önce kaydettiğim derslerinizi analiz ederken kullandığım ölçü aracını tanıtacağım ve bu derslerde hangi konular üzerinde durduğumu size anlatacağım. Ayrıca bu çalışma sonucunda gerçekleştirmek istediğim amaçları da tanıtacağım size.

Öğretmen : *Evet.*

Danışman : Size ölçü aracını tanıttıktan sonra, daha önce kaydettiğim derslere ilişkin yaptığım analizleri size sunacağım ve belirlediğim olası problem durumlarını sizinle paylaşacağım. Burada amaç, bu derslerde neleri değiştirirsek, neleri farklı yaparsak öğrencilerin daha çok öğrenmelerini sağlarız ve görme yetersizliği olan öğrencimiz de dâhil olmak üzere öğrencilerimizi öğretim etkinliklerine daha çok dâhil ederiz belirlemeye çalışmaktır.

Öğretmen : *Evet. Çok güzel.*

Danışman : Öğretmenim daha sonra, belirlediğimiz bu problem davranışlara ilişkin olarak çözüm önerileri geliştireceğiz. Çözüm önerileri geliştirirken sizin katılımınızı da almak istiyorum çünkü siz doğrudan uygulayan kişi olarak bu konuda çok büyük katkılar sunabilecek kişisiniz.

Öğretmen : *Elbette. Elimden geleni yaparım.*

Danışman : Çözüm önerilerimizi geliştirdikten sonra, sizinle bir uygulama planı yapacağız. Bu plan neleri nasıl yapacağımızı içerecek.

Öğretmen : *Ne şekilde değişiklik yapalım gibi mi?*

Danışman : Evet. Siz bu oturumu izleyen ilk fen ve teknoloji dersinde konuştuklarımızı uygulamaya koyacaksınız ve ben o dersi yine kayıt altına alacak ve analiz edeceğim. Bir sonraki danışmanlık oturumumuzda, yeni analizleri sizinle

paylaşacağım ve birlikte neleri doğru yapmışız, neleri yanlış yapmışız tartışıp yeniden bir sağaltım planını karşılıklı fikir alışverişi şeklinde gerçekleştireceğiz. Süreç bu şekilde dönemin sonuna kadar tahminen 8-9 hafta devam edecek.

Öğretmen :Evet.

4. Danışma sürecinde kişilerin rollerinin ve danışılan kişiden beklenenlerin anlatılması

Danışman : Öğretmenim, bu çalışmada benim rolüm derslerinizi dışarıdan izleyen bir kişi olarak yaptığım analizlerimi sizinle paylaşarak, olası problemleri belirlemek ve bu problemlerin çözümüne ilişkin fikirler üretmek ve bu fikirleri uygulamaya koyabilmek için önerilerde bulunmaya çalışmak olacaktır. Burada beni size her türlü yardım etmekle yükümlü olan kişiyim.

Öğretmen :Evet.

Danışman : Sizden ricam ise, açık gönüllülükle sınıfınızda problem olabilecek durumları benimle paylaşmanız ve benimle bu problemlerin çözümüne ilişkin yapılacak çalışmalarda bir işbirliği tutumu sergilemenizdir ki bu zamana kadar bana çok yardımcı oldunuz ve çok olumlu bir yaklaşım sergilediniz. Bunun için size teşekkür etmek isterim.

Öğretmen :Ben teşekkür ederim,

Danışman : Çünkü burada amaç hem görme yetersizliği olan öğrencilerimizi hem de diğer öğrencilerimizi fen ve teknoloji derslerine daha aktif bir biçimde katacak düzenlemeleri gerçekleştirmektir. Bu çalışmanın da hem görme yetersizliği olan öğrencimiz hem de diğer öğrenciler için yararlı sonuçlar ortaya koyacağını düşünüyorum.

Öğretmen : Tabi ki,burada amaç çocuğun iyi olması. Ben onu düşünüyorum. Benim de hata yaptığım yer vardır.

Danışman : Estağfurullah,

Öğretmen :Hayır bakın, hepimiz insanız yani yapıyoruz ediyoruz ama her gün aynı kalkıp gelmiyoruz maalesef. Yani amaç benim kendimi iyi göstermek değil. Ben çocuğun iyi olmasını istediğim için ters bir şey yapıyorsam bunu bileyim.

Danışman : Haklısınız öğretmenim.

B. Problemin Tanımlanması

(Bu bölüm araştırmaya katılan üç öğretmenden biri ile yapılan ilk danışmanlık oturumundan alınan kesitlerden oluşmaktadır)

Danışman : Şimdi öğretmenim, belirlediğim problem durumlarını size sunmadan önce, daha önce aldığım videoları nasıl analiz ettiğimi ve bu analiz sürecinde kullandığım ölçü aracının özelliklerini size anlatmak istiyorum. Öğretmenim ben dersinize ilişkin daha önceden aldığım videoları üç ana başlık üzerinden analiz etmeye çalıştım. Bunlardan birincisi öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları, ikincisi öğrencilere sunulan öğretimlerin açık ve anlaşılır oluşu ve üçüncüsü ise görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretim etkinliklerine dâhil edilmeleridir.

Öğretmen :Evet.

Danışman : Öğrencilere sunulan öğrenme fırsatlarını üç alt başlıkta incelemeye çalıştım. Bunlar, fen ve teknoloji derslerinde akademik becerilerin öğretimi için ayrılan süre, görme yetersizliği olan öğrencilerin akademik becerilerin öğretimi etkinliklerine aktif olarak katıldığı toplam süre ve ders sırasında sizin ve görme yetersizliği olan öğrencinin akademik etkileşimde bulunduğu toplam süre. Bu başlıklar benim nicel olarak analiz ettiğim başlıklar. Bu başlıklara ilişkin süre kaydı tutarak yaptım analizimi.

Öğretmen :Hmm. Evet.

Danışman : Diğer iki ana başlığı ise nitelik bakımından incelemeye çalıştım. Bu başlıklardan ikincisi olan öğrencilere sunulan öğretimin açık ve anlaşılır oluşuna ilişkin alt başlıklarımız ise şunlar; öğretim öncesinde düzenlenen amaçların ve ders içeriğinin kısa bir sunumunu yapma, öğrencinin önceki bilgi/becerilerini harekete geçirici kısa gözden geçirme uygulamalarına yer verme, bu gözden geçirme uygulamaları sırasında öğrencilerin tepkilerine geribildirimler sunma, yeni öğretim materyallerini adım adım ve her bir adımda öğrencilere yeterince inceleme ve pratik yapma zamanı vererek sunma, öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerden öğretime

ilişkin tepkiler almaya çalışma, öğrencilerin bu tepkilerine geribildirimler suna ve öğretim sonunda öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için değerlendirmeler yapma.

Öğretmen :Evet

Danışman : Görme yetersizliği olan öğrencileri öğretim etkinliklerine katmaya ilişkin alt başlıklarımız ise, ikinci ana konu ile aynı alt başlıkları içeriyor. Bu aşamada o alt başlıklarda görme yetersizliği olan öğrencilerin katılımını belirlemeye çalışıyoruz.

Öğretmen :Tamam.

Danışman : Peki öğretmenim saydığım bu noktaları göz önünde bulundurduğunuzda, sizin derslerinizde hangi noktalar üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Öğretmen :Valla fark etmez. Her aşamada durabiliriz.

Danışman : Hani kendi derslerinizi düşünüp, şu noktalar üzerinde daha çok durulmalı dediğiniz bir konu var mı?

Öğretmen :Yani zaman zaman değerlendirme aşamasında çok fazla şey yapmıyoruz. 40 dakikayı, hani çocuklarla konuş et o 40 dakikanın sonuna yetiştiremiyoruz. Hani bütün çocuklara teker teker söz vermek istediğimde...

Danışman : Onunla ilgili zaten farklı stratejileri kullanmaya çalışacağız öğretmenim. Örneğin en son bir dersinizde kuvvet ve hareket konusunu işliyordunuz. Orada öğrencilere bir soru sorsanız ve hepsinden tepki almaya çalışsanız 30 öğrenciniz var kişi başı 30 saniyeden yaklaşık 20 dakika alacaktır. O konuyla ilgili farklı stratejiler belirleyeceğiz.

Öğretmen :Evet.

Danışman : Size genel olarak analiz sonuçlarından biraz bahsedecek olursam öğretmenim, öğretim için ayrılan süreyi artırmamız çok önemli görünüyor şuan.

Öğretmen: Evet.

Danışman : Özellikle şunu ifade edeyim öğretmenim, sınıf kontrolü ile o kadar çok zaman kaybediyoruz ki.

Öğretmen : Evet. Çok dağılıyorlar.

Danışman : Onlarla uğraşmaktan ders yapmaya fırsat kalmıyor. Bakın öğretmenim 40 dakikada 17 dakika, 16 dakika, bir tanesinde de bir veli toplantısı sürecini anlatmıştınız orada 10 dakika ders işleyebilmişsiniz.

Öğretmen : *Hani bu yanlış anlamayın şikâyet etmek için değil...*

Danışman : Estağfurullah, buyurun.

Öğretmen : *Hayatımda hiçbir öğrenciye bir fiske kadar vurmuş değilim.*

Danışman : Gerekte yok zaten.

Öğretmen : *Hiç te gerek yoktur. Bu sınıfı yeni aldım. Neden konuşuyorsunuz diyorum. Onlar diyor ki öbür öğretmenimiz gibi değilsiniz ki diyorlar. Onun gibi bir tane patlatsanız çıt çıkar mı? Çocuklar o şekilde şartlanmışlar. Konuşmalarda da çıkıyordur bu. Ben dövmem yani dövmem nasıl döveyim. Her şeyden önce ben bir anneyim yani onlara vurulması... Bağırıyorum, kızıyorum. Şöyle yaparım böyle yaparım diyorum ama yani çocuklar şu anda benim yapmak istediğim şeyi kavramış durumda değiller.*

Danışman : Zaten konuşacağımız şey ya da üzerinde duracağımız şey o değil zaten öğretmenim. Öncelikle biz bunu çözmek için...

Öğretmen : *Ne yapalım?*

C. Problemin Analizi

(Bu bölüm araştırmaya katılan üç öğretmenden biri ile yapılan ilk danışmanlık oturumundan alınan kesitlerden oluşmaktadır)

Danışman : Şöyle yapalım öğretmenim. Videoları izlerken üzerinde daha çok duracağız. Bakın ben bu çalışma ile ilgili üç öğretmenle çalışıyorum. Ondan önce 15'e yakın öğretmenin derslerini inceledim. Hepsinin ortak hatalarından biri, çocukların her sözüne cevap vermeye çalışmayın.

Öğretmen : *Evet.*

Danışman : Vermeyin. Yani en azından önce şu kuralı bir oturtmamız lazım. Söz almak için sessizce parmak kaldırıp siz müsaade ettikten sonra konuşmaları ya da soru sormaları, bu bir. Bunu bir kenara koyduk. İkinci olarak da söz almanın da bir zamanı var.

Öğretmen : *Tabi.*

Danışman : Son derste özellikle çok belirgin, siz sunum yapmaya çalışırken öğrenci de orada derse katılmakta istiyor yanlış bir şey değil ama ...

Öğretmen : *Şekilleri yanlış...*

Danışman : Doğru değil. Bunu bilmediklerinden sunumun akıcılığını bozuyorlar. Siz her defasında uyarmak için dersi kesip geri dönmeye baktığınız zaman aralarda hep o boşluklar var.

Öğretmen : *Kopuyor.*

Danışman : Bakın şu süre kayıtlarına baktığınızda 15 saniyelik boşluk var. Burada kesin birine bir şey söylüyorsunuz.

Öğretmen : *Tabi.*

Danışman : Bunu çözebilmenin bir yolu öncelikle kurallarımızı bir belirleyelim ve dersin başında o kuralları her ders, şimdilik öyle olacak çünkü o kuralların yeni oturacağı zaman her ders mutlaka hatırlatılmalı.

Öğretmen : *Oturmamış. Yani şiddetle oturmuş o kurallar.*

Danışman : Dedğim gibi kendi stilimizi oturtacağız. Her ders başlamadan önce şöyle bir giriş yapmak lazım. Bir de dersin içeriğini ve amacının sunumu...

Öğretmen : *Hı hı*

Danışman : Onu zaten konuşacağız ne şekilde olmalı nasıl olmalı. Diyelim ki dersin amaç sunumunu yaptınız. “Konumuz kuvvet ve hareket. Sizinle kuvvet nedir? Kaç tür kuvvet vardır? Kuvvetin etkileri nedir? Hareket kaç türdür? Bunların özellikleri nedir? Bunları öğreneceğiz. Bunları öğrenirken kitaptaki

etkinliklere bakacağız. Sınıfımızda bazı etkinlikler yapacağız. Burada sizden uymanızı istediğim kurallar var. Ben sunum yaparken beni sessizce dinleyeceksiniz. Arkadaşlarınızdan birine söz verdiğimde o konuşurken yine sessizce dinleyeceksiniz. Bir şey sormak ya da söylemek istediğinizde sessizce parmak kaldırarak söz isteyeceksiniz. Ben söz verdiğimde konuşacaksınız” diyeceksiniz. Şimdi anlattıklarımın farklı olan yanı ne? Bu kurallara uymayan hiç kimseye bakmayacaksınız...

Öğretmen : Söz hakkı vermeyeceğim.

Danışman : Dinlemeyeceksiniz, cevap vermeyeceksiniz. Bir şey de demeyeceksiniz. “Ben ne dedim az önce” falan da demeyeceksiniz.

Öğretmen : Devam edeceğim yani...

Danışman : Hiçbir şey olmamış gibi sunumunuza devam edeceksiniz. Ama bakın %100 bir görmezdyetersizliğme gerekiyor.

Öğretmen : Evet.

Danışman : Bu ne demektir? Orada size bir şey söylemeye çalışan, gözünüze bir şey sokmaya çalışan biri yokmuş gibi davranacaksınız. Bir yandan da şunu yapacaksınız. Mutlaka vardır ki şu anda bile var sessizce parmak kaldırarak söz isteyen öğrenci...

Öğretmen : Evet.

Danışman : Diyelim ki soruyu sordunuz. Sessizce parmak kaldıran biri var. “Ayşe, sessizce parmak kaldırdığın için sen cevap verebilirsin.” Diyeceksiniz. Ama bakın bunda %100 bir kararlılık olmak zorunda. Çünkü arada şaşırıp takılıp bir yada iki defa direkt cümleye girenler var onlara cevap vermeniz durumunda, bu davranışlar devam edecek.

Öğretmen : Evet.

Danışman : Tekrar söylüyorum. Hani çocuklarda tuvalet eğitimi de böyledir ya o bezi bir kere taktınız mı çocuk bezi istemeye devam eder, gibi. Kesinlikle bu kuralı oturtmamız gerekiyor. Bu noktada kararlılık çok önemli. O kararlılığı yakalarsanız çocuklara mesaj gidecek. Şöyle demenize gerek kalmayacak. “Bakın

siz bunu yapıyorsunuz. Derslerde arkadaşınızın dikkatini dağıtıyorunuz” bunları hiç söylemenize gerek kalmayacak. Siz bunun sonucunda dersi tempolu bir şekilde işlediğinizde, size tempo olarak katılanları da ödüllendirdiğinizde “beni çok güzel sessizce dinliyorsun. Harikasin” ama bu ödüllendirmeyi de uzatmadan, çok kısa, pratik ve hızlı bir şekilde çünkü bunu da uzattığınızda yine tempo düşecek...

Öğretmen : Evet.

D. Sağaltımın Uygulanması

Bu aşamada danışman ve öğretmen herhangi bir görüşme yapmamışlardır. Sadece danışman fen ve teknoloji dersinin olduğu gün okula gitmiş ve belirlenen dersi kaydetmek için kamera düzeneğini sınıfa kurmuştur. Dersin sonunda da kamerayı alarak okuldan ayrılmıştır.

E. Sağaltımın Değerlendirilmesi

(Bu bölüm aynı öğretmen ile ikinci oturumda yapılan görüşmeden alınan bir kesitten oluşmaktadır.)

Danışman : Öğretmenim sizinle bir toplantı gerçekleştirdik. Şöyle ifade edeyim öğretmenim. Çok olumlu ilerlemeler oldu. Bir toplantı sonucunda bile. Öncelikle bu konuda teşekkür ederim.

Öğretmen : Rica ederim.

Danışman : Naçizane tebriklerimi sunayım. Çünkü özellikle öğretim etkinlikleri için ayrılan süreyi, başlangıç aşamasına göre üçe katladınız. Zannediyorum davranış kontrolü için ayırdığınız süreyi toparlayınca, ders işlemek için ciddi bir vakit kalmış. Davranış kontrorlü doğrudan konumuz değil ama bu süreç için önemli,

Öğretmen :Tabi.

Danışman : Çok rahatladığınızı fark ediyorum. Siz ne diyorsunuz?

Öğretmen :Çok rahatladım. Yani ondan sonra aynı şeyi sosyal dersinde de yapıyorum. Matematik dersinde de yapıyorum. Kendimi kontrol edip çocuklara uymadığım sürece ki tabiri caizse bu böyle yani...

Danışman : Tabi ki. Tabi ki

Öğretmen :Öyle olduğu sürece, çocuklarda bunu aldılar. Çok çabuk aldılar. Öğretmen düzgün konuşmazsak bizi kaile almıyor diye düşünüyorlar. Parmak kaldıran kişiye teşekkür etmek, başını okşamak ya da makas almak onları çok ta mutlu etti. Kendiler arkadaşlarını da uyarıyorlar.

Danışman : Zaman içerisinde bu pekiştireçleri birazcık azaltacağız çünkü...

Öğretmen : Tabi, tabi

Danışman : Söz vermek bile kendi içinde bir ödül olacak. Ama bunu birden kesmemek önemli...

Öğretmen :Yok yok...

Danışman : Azar azar. Siz kendinize dikkat edin. Yani örneğin her defasında yapıyorsanız iki defada bir üç defada bir düzenlemeyle gitmek harika olacak. Biraz olumsuz noktalardan bahsedeyim sonra olumlu noktalarla tamamlayım. Sonra videolara bakarsınız.

Öğretmen :Tabi ki.

Danışman : Tekrar ediyorum. Akademik etkinliğe ayrılan süre gerçekten tavan yaptı. Artı değerlendirme sürecini derse ekleyen ilk öğretmensiniz. Yani ilk siz yaptınız bu işi ve buna çok mutlu oldum. Çünkü bu zamana kadar henüz bunu gerçekleştirememiştik. Giriş çok güzeldi öğretmenim. Amaçların sunumu vesaire...

Öğretmen :Hı hı

Danışman : Sadece girişe ekleyeceğim ya da rica edeceğim şu nokta olacak. Dersin amacını sunduk ya. Derste yapılacakları da kısaca bir anlatmakta yarar var.

Öğretmen : Olabilir evet haklısınız.

Danışman : Bu öğrencilerin dersteki süreci daha kolay takip etmelerini sağlıyor. Hani bazı derslerde yapacağımız uygulamalar farklılaşabiliyor. O süreçte etkinlik geçişlerindeki zaman kaybını önlemek amacıyla artı öğrencilerin dikkat süresini artırmak amacıyla amaçları çok güzel söylemişsiniz “Şunu öğreneceğiz, şunu öğreneceğiz” gibi “Derste de şunları yapacağız. Şunları yapacağız” ile tamamladık mı harika olur.

Öğretmen : Evet.

Danışman : Davranış kontrolü çok güzel oturmuş. Ancak süreç içerisinde şöyle bir ödüllendirmeniz var “Ahmet çok güzel kurallara uyuyorsun” burada eklemek istediğim bir nokta daha var. Kuralları başta bi belirtirseniz. Kurallara uyuyorsun sözü çok daha etkili olacak.

Öğretmen : Hıı

Danışman : Çünkü o ders için kuralları çok net belirginleştirmeden, pekiştirmelerle kontrol ettiniz. Bu bile belli oranda etkili oldu. Benim söylediklerim daha iyisini oluşturmak için.

Öğretmen : Evet.

Danışman : Yani. Şöyle bir giriş olacak. “Çocuklar bugün şunları, şunları, şunları öğreneceğiz. Dersimiz içerisinde kitap okuyacağız, ne bileyim deney yapacağız.” Artık o gün ne planladı iseniz. “Bu arada sizden uymanızı istediğim bazı kurallar var”.

Öğretmen :Evet.

Danışman : Kuralları iki türlü ayıralım. Bir genel kurallar. Her ders uyulması gereken sessizce dinleyeceksiniz, söz almak istediğinizde oturduğunuz yerden sessizce parmak kaldıracaksınız gibi. Bir de derslere özel bazı kurallar da olabilir. Örneğin bir şeyler izletecekseniz. O izletme sürecinde neler yapmaları gerektiğini de söylemekte yarar var ki sonrasında neyi pekiştireceğinizi de biliyor olacaksınız.

Öğretmen :Hı hı. Hı hı

Danışman : O zaman ikisi arasındaki ilişki daha net olacaktır. Şimdi birazdan videoyu izlediğimizde göreceğiz ki girişte küçükte olsa kontrol için zaman kaybettik. Onu nasıl kontrol edeceğimizi konuşacağız. Bir de şöyle bir durumumuz oldu öğretmenim görme yetersizliği olan öğrencimiz derse hiç katılmadı.

Öğretmen : O biraz rahatsızdı yalnız. Sıranın üzerine yatıyordu.

Danışman : Tahmin ettim. Zannediyorum o güne özel bir durumdu.

Öğretmen : Şey o güne özel değil. Şöyle rahatsızdı. Okulların genel şeyi. Okulumuzda bir salgınımız var. Esra'da da çıkmış. Derse girmeden önce baya bir problem yaşamışlar. Onun için Esra sıranın üzerinde yatıyordu. Dokunduğunuz an şakır şakır ağlıyordu.

Danışman : Hareketlerinden de tahmin ettim biraz ama emin olamadım.

Öğretmen : Problemleri vardı şey yapmadık.

Danışman : Normalde akademik etkinlik süresi 10 – 12 dakika iken Esra bunun 9 dakikası dersi dinliyorken, bu verilerde 33 dakikanın 9 dakikası dersi dinlemiş.

Öğretmen : Esra resmen o der koptu koptu.

Danışman : Evet. Saçıyla oynadı, sıraya yattı. Bunlar bu ders için görülmüş olabilir ama yine de üzerinde konuşalım. Neler yapacağımızı hatırlamakta da yarar var.

Öğretmen :Evet.

Danışman : Toparlayacak olursam. Akademik etkinliğe ayrılan süre harika. Vallahi harikasınız öğretmenim. Tekrar belirtiyim dedim.

Öğretmen :Sağ olun.

Danışman : Şimdi videomuzu açalım öğretmenim. Üzerinde konuşacağımız konulara bakalım.

Öğretmen :Tamam.

Ek-5. Davranışsal Danışmanlık Uygulama Güvenirliği Formu

ÖZEL EĞİTİM DANIŞMANLIĞI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

İlk Oturumu

Basamaklar		(+)/(-)
Danışmanlık Sürecinin Tanıtılması	Danışman, kendini tanıtmış mı?	
	Danışman, danışma sürecinin amacını açıklamış mı?	
	Danışman, danışma sürecinin içeriğini açıklamış mı?	
	Danışman, danışma sürecinde kişilerin rollerini ve danışan kişiden beklenenleri açıklamış mı?	

Basamaklar		(+)/(-)
Problem Tanımlanması	Problem durumu gözlenebilir ve ölçülebilir ifadelerle tanımlama.	Danışman daha önce kaydettiği derslere ilişkin analizleri öğretmene sunmuş mu?
		Danışman, analizlerini destekleyecek video kesitlerini öğretmene izletti mi?
		Öğretmenden süreçte belirlediği olası problem durumlarını ifade etmesini istedi mi?
		Danışman, öğretmenin belirlediği olası problem durumlarını, kendi analizleri ve çalışmanın amacı kapsamında genişleterek gözlenebilir ve ölçülebilir ifadelerle problem durumunu tanımladı mı?
	Problem durumunun geçici tanımını yapma.	Danışman, öğretmenden belirlenen problem durumlarına ilişkin genel bir tanımlama yapmasını istedi mi?
		Danışman öğretmenin yaptığı tanımlamaları yaptığı analizler doğrultusunda genişleterek çalışmanın amacı kapsamında problem durumunun geçici tanımlarını oluşturdu mu?
	Problem durumu etkileyen önemli çevresel değişkenleri tanımlama.	Öğretmenden, tanımlı yapılan problem durumunu etkileyen çevresel değişkenleri tanımlaması istendi mi?
		Öğretmenin yaptığı tanımlamaları, yaptığı analizler doğrultusunda genişleterek çalışmanın amacı kapsamında problem durumu etkileyen çevresel değişkenleri tanımladı mı?
	Veri toplama ve kayıt şekline ilişkin yöntem ve koşulları belirleme.	
		Belirlenen problem durumları için veri toplama ve kayıt şekillerine ilişkin yöntem ve koşulları belirlendi mi?

Basamaklar		(+)/(-)
Problemin Analizi	Başlangıç verilerinin değerlendirilmesi	Problem tanımlama sürecinde belirlenen problem durumuna ilişkin başlangıç ve ölçüm verilerini öğretmene sundu mu?
		Başlangıç verilerine ilişkin görüşlerini öğretmene sundu mu?
	Belirlenen problem durumu ve bu durumu doğrudan etkileme ihtimali olan değişkenler arasındaki işlevsel ilişkiyi kurma	Başlangıç verilerinden hareketle, problem durumuna ilişkin hipotez üretti mi?
	Problemlerin sağaltımı için plan tasarlama	Ürettiği hipotezlerden hareketle, problemin sağaltımı için plan tasarladı ve bu planda öğretmenin rolünü ayrıntılı olarak açıkladı mı?

Diğer Oturumlar

	Basamaklar	(+)/(-)
Sağaltımın Değerlendirilmesi	Bir önceki oturum sonrası gerçekleştirilen sağaltım uygulamasına ilişkin analizleri öğretmen ile paylaştı mı?	
	Sağaltımın etkililiğine ilişkin öğretmenin görüşlerin aldı mı?	
	Sağaltımın uygulanması sürecinde varsa problemleri belirledi mi?	
	Belirlediği problemlere yönelik olarak çözüm önerileri sundu mu?	
	Öğretmen geribildirim formunu doldurarak sağaltım değerlendirme sürecini tamamladı mı?	
	Bir sonraki oturum için var olan sağaltım planında gerekli değişiklikleri yaptı mı?	
	Gerekliyorsa yeni bir sağaltım planı oluşturdu mu?	

