



**AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİNİN ETKİLEŞİM
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

Sümevra Baltacı Ekşi

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
GÖRME ENGELLİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: : Sümeyra
Soyadı : Baltacı Ekşi
Bölümü : Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Davranışlarının İncelenmesi
İngilizce Adı : Investigation Of The Interactive Behaviors Of Teachers Affected By Severe And Multiple Disability

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: Sümeyra Baltacı Ekşi

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sümeýra Baltacı Ekşi tarafından hazırlanan “Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Davranışlarının İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : (Doç. Dr. Pınar Şafak)

(Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan : (Dr. Öğr. Üyesi Eylem Dayı)

(Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye : (Dr. Öğr. Üyesi Ömür Gürel Selimoğlu)

(Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Akdeniz Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 15/09/2020

Bu tezin Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Her daim fedakârlıklarını esirgemeyen annem ve babama

TEŞEKKÜR

Öncelikle yüksek lisans ders döneminden bu yana tüm yoğunluğuna rağmen bana destek olan, tüm süreçler için yol gösteren, beni araştırmaya sevk eden ve yeni bir bakış açısı kazanmamı sağlayan sevgili tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Pınar Şafak’a sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Eleştiri ve katkıları ile araştırmaya destek veren, yol gösteren Sayın Dr. Öğr. Üyesi Eylem Dayı ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ömür Gürel Selimoğlu’na teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde bana destek olan kıymetli arkadaşlarım Tuğba Ceyhan, Ayşe Özsoy, Tuğçe Nur Karlıdağ ve Erdem Kavas’a destekleri için teşekkür ederim. Araştırma sürecimde benimle bilgi ve birikimlerini paylaşan, bana destek olan Ayşegül Ögütçen’e teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde veri topladığım okullarda bana yardımcı olan idarecilere, öğretmenlere ve katılımcı öğretmenlerime destekleri için teşekkür ederim. Belki de sürecin en güzel yanı olan katılımcı öğrencilerime ve ebeveynlerine bana bu deneyimi yaşattıkları için teşekkür ederim. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin çözümlenmesinde destek olan Uzman Derya Uyar’a teşekkür ederim.

Ankara’da yeni hayatımda bana eşlik eden ablasının kıymetlisi canım kardeşim Mustafa Furkan Baltacı’ya destek ve fedakârlığı için teşekkür ederim. İlk oyun arkadaşım, ablam Hilal Çelik’e teşekkür ederim.

Gazi Üniversitesi amplemini her gördüğümde kayıt olduğum günü hatırlamama vesile olan, o heyecanı benimle paylaşan, bana olan güveniyle inanç tohumlarımı yeşerten canım babam İbrahim Baltacı’ya tüm gayret ve çabaları için teşekkür ederim. Daima duygu,

düşünce ve azmine hayranlık duyduğum, rol model aldığım; beni sevgisiyle hep daha iyiye yönelten kıymetli annem Fatma Baltacı'ya teşekkür ederim.

Tez sürecinde başlayan beraberliğimizi evlilikle taçlandığımız bu süreçte beni daima motive eden, destek olan; her daim sabır ve anlayışla yaklaşan yeri geldiğinde ihmal etmek durumunda kaldığım sevgili hayat arkadaşım Ramus Ekşi'ye beni her durumda koşulsuzca dinlediği ve tüm çabalarımın ortak olduğu için içtenlikle teşekkür ederim.

**AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİNİN ETKİLEŞİM
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Sümevra Baltacı Ekşi
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ekim 2020**

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş (AÇYE) öğrencilerin öğretmenlerinin, etkileşim davranışlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları oluşturulmuştur. AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin sırasıyla; 1) Etkileşim düzeyleri, 2) Etkileşim biçimlerine göre etkileşim düzeyleri, 3) Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar derslerinde yer alan öğretimsel amaçları destekleyen etkinliklere göre etkileşim düzeyleri, 4) Etkileşim profilleri incelenmiştir. Araştırma katılımcıları, 8-11 yaş aralığında AÇYE 5 öğrenci ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç okulda yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Öğretmen-öğrenci etkileşim davranışlarının gözlemlenmesi amacıyla *Yanıtlayıcılık, Yönlendiricilik, Sıra Alma, Sıcak Olma, Çok Duyulu Etkileşimde Bulunma, Keyif Alma, Dürüstlük ve İletişimi Destekleme* olmak üzere 8 etkileşim biçimi ve etkileşim biçimlerine ait 34 etkileşim davranışı içeren “Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma verileri; okul bağlamında öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim davranışlarını incelemek amacıyla farklı derslerde (Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar), öğretimsel amaçları destekleyen etkinliklerde ve doğal akış içerisinde önceden hazırlanan formlara gözlemlenmesi hedeflenen davranışların kodlanması amacıyla yapılandırılmış gözlem ile toplanmıştır. Söz konusu veriler; araştırmacı ortama dâhil olmadan, etkileşim davranışlarının öğretmen tarafından telefon veya kameranın bir noktada sabitlenmesi ile video kaydı alınması şeklinde elde edilmiştir.

Elde edilen veriler, araştırma amaçları doğrultusunda kullanılan formlara davranışların süre olarak kodlaması yapılarak betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin etkileşim düzeylerinde ve etkileşim biçimlerine göre etkileşim düzeylerinde farklılıklar gözlemlenmiştir. Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik ve görsel sanatlar derslerinde öğretimsel amaçları destekleyen etkinliklerde oluşan etkileşim fırsatları ve fırsatların değerlendirilmesinde düzey farklılıkları olduğuna ulaşılmıştır. Oluşan fırsat sayıları ile fırsatların değerlendirilmesi arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkileşim profillerinde yer alan bütün etkileşim biçimlerinin dengeli bir dağılım göstermesi gerekirken dengeli bir dağılım göstermediği belirlenmiştir. Araştırma bulguları kapsamında öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin desteklenmesi için öğretmen eğitimlerinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Ağır ve çoklu yetersizlik, öğretmen-öğrenci etkileşimi, etkileşim
Sayfa Adedi : 139
Danışman : Doç. Dr. Pınar ŞAFAK

**INVESTIGATION OF THE INTERACTIVE BEHAVIORS OF
TEACHERS AFFECTED BY SEVERE AND MULTIPLE DISABILITY
(M.S. Thesis)**

**Sümeýra Baltacı Ekşi
GAZİ UNIVERSITY**

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October 2020

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the interaction behaviors of teachers of students affected by severe and multiple disabilities (ASMD). For this purpose, research questions were created. Interaction levels of teachers who were ASMD, interaction levels according to interaction styles, interaction levels and interaction profiles according to the activities that support instructional purposes in Turkish, mathematics, social studies, music, visual arts lessons, respectively. Research participants consist of 5 students of ASMD with aged 8-11 and their teachers. This research was conducted in three schools affiliated to the Ministry of National Education. The holistic multi-case design, one of the qualitative research methods, was used in the study. In order to observe teacher-student interaction behaviors, "Adult Interaction Behaviors Assessment Form" containing 34 interaction behaviors belonging to 8 interaction styles including Respondency, Directing, Sequencing, Being Warm, Multi-Sensory Interaction, Enjoying, Honesty and Supporting Communication was used. Research data; It was collected with structured observation in order to examine the behaviors of teachers in interacting with students in the context of the school, in different lessons (Turkish, mathematics, social studies, music, visual arts), activities supporting instructional purposes, and coding the behaviors aimed to be observed in pre-prepared forms in the natural flow. The mentioned data; It was obtained as a video recording of interaction behaviors by fixing the phone or camera at one point by the teacher, without the researcher being included in the environment. The data obtained were analyzed by descriptive analysis method by coding the behaviors as duration on the forms used for research purposes. As a result of the research, differences were observed in the interaction levels of teachers according to their interaction levels and their styles. It has

been found that there are levels of differences in the evaluation of interaction opportunities and opportunities in activities supporting instructional purposes in Turkish, mathematics, social studies, music and visual arts lessons. It has been determined that there is no relationship between the number of opportunities and the evaluation of the opportunities. It was determined that all forms of interaction in the interaction profiles of teachers should show a balanced distribution, but not a balanced distribution. Within the scope of the research findings, the necessity of teacher training was emphasized to support teacher-student interactions.

Key Word : Severe and multiple disabilities, teacher-student interaction,
interaction
Page Number : 139
Super Visor : Doç. Dr. Pınar ŞAFAK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Amaç.....	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Varsayımlar / Sayıtlar	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklar	9
Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların Özellikleri	11
İletişim.....	12
Etkileşim	13
Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların İletişim ve Etkileşim Özellikleri	15
Anne-Çocuk Etkileşimi.....	16
Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi	20
BÖLÜM III	22

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	22
BÖLÜM IV.....	27
YÖNTEM.....	27
Araştırma Modeli.....	27
Katılımcılar.....	28
Katılımcıların Belirlenmesi	28
Katılımcıların Demografik Özellikleri	29
Katılımcıların Bireysel Özellikleri.....	31
<i>Rauf ve Rauf'un Öğretmeni.....</i>	31
<i>Rauf.....</i>	<i>31</i>
<i>Rauf'un Öğretmeni</i>	<i>32</i>
<i>Rauf'un Müzik Öğretmeni</i>	<i>32</i>
<i>Mert ve Mert'in Öğretmeni</i>	32
<i>Mert</i>	<i>32</i>
<i>Mert'in Öğretmeni.....</i>	<i>33</i>
<i>Burak ve Burak'ın Öğretmeni</i>	33
<i>Burak</i>	<i>33</i>
<i>Burak'ın Öğretmeni.....</i>	<i>33</i>
<i>Tuna ve Tuna'nın Öğretmeni</i>	33
<i>Tuna.....</i>	<i>33</i>
<i>Tuna'nın Öğretmeni</i>	<i>34</i>
<i>Eren ve Eren'in Öğretmeni.....</i>	34
<i>Eren</i>	<i>34</i>
<i>Eren'in Öğretmeni.....</i>	<i>35</i>
Veri Toplama Araçları	35
Öğretmen Bilgi Formu.....	35
Öğretmen Görüşme Formu	35
Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu	35
Ön Uygulama.....	36
Verilerin Toplanması.....	37
Öğretmen Bilgi Formu Verilerinin Toplanması	37
Öğretmen Görüşme Formu Verilerinin Toplanması.....	37
Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu Verilerinin Toplanması	37

Kullanılabilir Verilerin Belirlenmesi	38
Kullanılabilir Verilerin Gözleendiği Derslere Ait Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinliklerin Özellikleri.....	40
<i>Rauf ve Öğretmenlerine Ait Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Kaydı.....</i>	40
<i>Mert ve Öğretmenine Ait Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Kaydı.....</i>	41
<i>Tuna ve Öğretmenine Ait Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Kaydı.....</i>	42
<i>Burak ve Öğretmenine Ait Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Kaydı</i>	43
<i>Eren ve Öğretmenine Ait Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Kaydı</i>	44
Verilerin Kodlanması	44
Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formunun Doldurulması	45
Verilerin Analizi.....	45
Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu Verilerinin Analizi ...	45
Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	46
BÖLÜM V	47
BULGULAR VE YORUMLAMA.....	47
Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	47
Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Biçimlerine Göre Etkileşim Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	48
Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Müzik, Görsel Sanatlar Derslerine Ait Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinliklerde Etkileşim Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	51
Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Profillerine İlişkin Bulgular	54
BÖLÜM VI.....	61
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	61
Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Düzeylerine İlişkin Tartışma	61
Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Biçimlerine Göre Etkileşim Düzeylerine İlişkin Tartışma	62
<i>Yanıtlayıcılık Etkileşim Biçimi</i>	63
<i>Yönlendiricilik Etkileşim Biçimi.....</i>	64
<i>Sıra Alma Etkileşim Biçimi.....</i>	65
<i>Sıcak Olma Etkileşim Biçimi</i>	66
<i>Çok Duyulu Etkileşimde Bulunma.....</i>	67
<i>Keyif Alma Etkileşim Biçimi.....</i>	68
<i>Dürüst Olma Etkileşim Biçimi.....</i>	69
<i>İletişimi Destekleme Etkileşim Biçimi.....</i>	70

<i>Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Biçimlerine Göre Etkileşim Düzeylerinin Tartışılmasına İlişkin Genel Durum</i>	<i>71</i>
Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi, Görsel Sanatlar ve Müzik Derslerine Ait Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinliklerde Etkileşim Düzeylerine İlişkin Tartışma	72
<i>Matematik Dersi, Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinlikler</i>	<i>72</i>
<i>Türkçe Dersi, Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinlikler</i>	<i>73</i>
<i>Hayat Bilgisi Dersi, Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinlikler.....</i>	<i>74</i>
<i>Görsel Sanatlar Dersi, Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinlikler</i>	<i>74</i>
<i>Müzik Dersi, Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinlikler.....</i>	<i>75</i>
<i>Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Müzik, Görsel Sanatlar Derslerine Ait Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinliklerde Etkileşim Düzeylerine İlişkin Genel Tartışma.....</i>	<i>76</i>
Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Etkileşim Profillerine İlişkin Tartışma	77
<i>Rauf'un Öğretmeninin Etkileşim Profili.....</i>	<i>77</i>
<i>Rauf'un Müzik Öğretmeninin Etkileşim Profili</i>	<i>77</i>
<i>Mert'in Öğretmeninin Etkileşim Profili.....</i>	<i>78</i>
<i>Burak'ın Öğretmeninin Etkileşim Profili</i>	<i>78</i>
<i>Tuna'nın Öğretmeninin Etkileşim Profili.....</i>	<i>79</i>
<i>Eren'in Öğretmeninin Etkileşim Profili.....</i>	<i>79</i>
<i>Öğretmenlerin Etkileşim Profillerine İlişkin Genel Tartışma.....</i>	<i>79</i>
Sonuç ve Öneriler.....	80
KAYNAKLAR.....	83
EKLER	94

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların Demografik Özellikleri	30
Tablo 1. 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	30
Tablo 2. Etkileşim Kayıtlarının Kapsamı.....	39
Tablo 2.1. Öğretmen-Çocuk Etkileşimine İlişkin Derslere Ait Süreler ve Toplam Süreler .	39
Tablo 3. Ağır ve Çoklu yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Düzeyleri	47
Tablo 4. Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Biçimlerine Göre Etkileşim Düzeyleri	49
Tablo 5. Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Matematik,Türkçe, Hayat Bilgisi, Görsel Sanatlar ve Müzik Derslerine Ait Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinliklerde Etkileşim Düzeyleri	52

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Rauf'un öğretmeninin etkileşim profili	55
<i>Şekil 1.1.</i> Rauf'un müzik öğretmeninin etkileşim profili.....	56
<i>Şekil 2.</i> Mert'in öğretmeninin etkileşim profili.....	57
<i>Şekil 3.</i> Burak'ın öğretmeninin etkileşim profili.....	58
<i>Şekil 4.</i> Tuna'nın öğretmeninin etkileşim profili	59
<i>Şekil 5.</i> Eren'in öğretmeninin etkileşim profili.....	60

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AÇYE	Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Etkileşim sosyal becerilerin yanında diğer gelişim alanlarının da temelini oluşturan önemli bir beceridir. Çocuklar yaşamın ilk yıllarından itibaren birçok beceriyi çevresiyle etkileşime girerek kazanmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklar bu becerileri kendiliğinden kazanırken yetersizlikten etkilenen çocuklar çeşitli uyarlamalara ihtiyaç duymaktadırlar. Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş (AÇYE) öğrenciler için yetersizliğin türü derecesine göre bağlı olarak bu beceriler daha sınırlı hale gelebilmektedir. Bu durum AÇYE öğrencilerin etkileşimlerine ilişkin araştırmalara duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

Problem Durumu

McInnes ve Treffry (1982), çoklu yetersizliği bir durum olarak değil süreç olarak ifade etmiş; bu çocukların öğrenmelerinde, iletişim sürecinin sürdürülmesinde, bağımsız yaşam becerilerinde ve sosyal etkileşimlerinde sınırlılıklar yaşamalarıyla karakterize etmiştir. Sınırlı etkileşim becerileri, çocuğun çevreye olan duyarlılığını da sınırlı hale getirmektedir (Siegel-Causey ve Bashinski, 1997; Şafak, 2019). Etkileşimin sınırlı olması diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir. Örneğin, sosyal etkileşimde güçlük yaşayan bir çocuk çevresiyle daha az etkileşime girmekte öğrenme yaşantıları da aynı doğrultuda sınırlı kalabilmektedir. Etkileşim iletişim sürecini de etkilemektedir (Ulutaşdemir, 2007).

AÇYE çocukların iletişim biçimleri normal gelişim gösteren akranlarından farklılaşabilmektedir. Bu çocuklar davranış problemleri gösterebilmekte (Siegel-Causey ve Wetherby, 1993; Şafak, 2019), kendilerine özgü hareketlerle iletişime geçebilmektedirler

(Siegel-Causey ve Wetherby, 1993). Örneğin, AÇYE çocuğun başını sallarken başının ağrıdığı mesajını vermesi, yetişkinler tarafından mesajın alınması ve doğru yorumlanması çaba gerektirmektedir (Downing, 2001). Yetişkinler tarafından çocukların etkileşim davranışlarının doğru şekilde yorumlanmaması uygun tepkiler verilememesine ve çocuğun pasif hale gelmesine neden olabilecektir.

Anne-çocuk arasındaki karşılıklı etkileşim; annenin duyarlı davranmaması, çocuğun gereksinimlerinin anlaşılmaması ve annenin çocuğa uygun tepkiler verememesinden etkilenebilmektedir (Trevvarthen ve Aitken, 2001). Uygun tepkilerin verilmemesi çocuğun etkileşim sürecini başlatma, sürdürme ve yanıtlamasını da sınırlandıracaktır. Loots, Devise ve Sermijn (2003), annelerin duyarlı davranmasının beraberinde çocuklarının etkileşime cevap vermesini sağlayacağını ve etkileşimin gelişeceğine işaret etmiştir. Annenin çocuğa duyarlı olması, davranışlarını anlamlandırması, gereksinimlerine uygun cevaplar vermesi karşılıklı etkileşimi etkileyen önemli etkenlerdendir. Bu doğrultuda anneden sonra çocukla en fazla zaman geçiren öğretmenleri için de bu durum geçerlidir. Öğretmenin çocuğa duyarlı davranması çocuğun davranışlarını anlamlandırma ve yorumlamasını bu doğrultuda da uygun tepkilerle daha fazla gereksinimine cevap vermesini sağlayacak, etkileşimin niteliği süreçten daha olumlu etkilenecektir. Öğrenmelerinde etkileşim yaşantılarıyla arasındaki olumlu ilişki düşünüldüğünde (Hathazi, 2014) diğer gelişimsel alanları da etkilenecektir (Schertz ve Odom, 2004). Sınıf içi etkileşimlerde birçok etkileşim fırsatı meydana gelmektedir.

Sınıf içi etkinliklerde etkileşimin her an varlığından söz edebiliriz. Etkileşimin gerekliliği, çift yönlü yani karşılıklı olmasıdır. Dolayısıyla okul bağlamındaki etkinlikler düşünüldüğünde öğrenme süreçlerinde öğretmen-öğrenci arasında sürekli etkileşim söz konusudur (Sütçü, 2017). Öğrencilerle kurulan nitelikli etkileşimler etkin katılımı etkileyecek ve olumlu sınıf atmosferi oluşmasını sağlayacaktır (Öztürk, 2000). Dolayısıyla AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşimlerinin nitelikli olmaması etkin katılımların ve olumlu sınıf atmosferi oluşmasının da önüne geçecektir.

Öğrencilerin problem davranışlar göstermesinde öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin önemli bir yeri vardır (Öztürk, 2000). AÇYE öğrencilerin kendilerine özgü iletişim stilleri düşünüldüğünde (Siegel-Causey ve Wetherby, 1993) etkileşimin sınırlı olması, öğretmen tarafından AÇYE öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının doğru şekilde anlamlandırılması ve

yorumlanmasının önüne geçecektir. Bu durum AÇYE öğrencinin birtakım problem davranışlar göstermesine sebep olabilecektir.

Öğretmenin niteliği ile öğretmen-öğrenci etkileşimi arasında da doğrudan bir ilişki söz konusudur. Öğretmenin eğitim düzeyi, mezuniyet alanı, aldığı hizmet içi eğitimler ve bunların uygulamaya yansımalarının öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Tekmen, 2005). Haktanır, Dağlıoğlu ve Güler (2010), lisans programlarında yer alan teori ve uygulama derslerinin her üniversitede aynı önem ve derecede yürütülemediğine dikkat çekmiştir. Bu da mezunlar arasında nitelik farkına işaret etmektedir.

Özel eğitim alanında ağır ve çoklu yetersizlik bazı üniversitelerde ders olarak okutulmakta bazılarında ders içerisinde konu başlığı olarak yer almaktadır. Bu da mezunların farkındalıklarında birtakım sınırlılıklara sebep olmakta, öğretmenler hizmet içi eğitimlerle bu boşluğu doldurmaya çalışmaktadırlar. Diğer bir husus ise alandaki öğretmen ihtiyacının ders saati karşılığı çalışan öğretmenlerle giderilmesidir. Özel eğitim öğretmenlerinin uygulama deneyimlerindeki eksiklikler (Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014) düşünüldüğünde öğretmen ihtiyacının ücretli öğretmenler ile giderilmeye çalışılması mevcut durumdaki sorunları kaçınılmaz hale getirecektir.

Alanyazın incelendiğinde AÇYE öğrencilerin okul bağlamında etkileşimlerine ilişkin öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması ve sınıf içi etkileşimleri desteklemekte kolaylaştırıcı rollerinin belirlenmesi (Causton-Theoharis ve Malmgren, 2005), öğretmenlere verilen yoğun etkileşime dayalı eğitim sonrası, öğretmenlerin iletişim şekli ile öğrencilerin etkileşime girme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Nind, Kellett ve Hopkins, 2001), AÇYE öğrencilerin akran etkileşimlerinin desteklenmesinde akran ağ stratejisinin etkililiğinin belirlenmesi (Carter vd., 2013), AÇYE öğrencilerin etkileşimde bulundukları akran sayılarının değiştirilmesinin akran etkileşimlerine etkisi (Carter, Cushing, Clark ve Kennedy, 2005), eğitici akranlara verilen sosyal etkileşimi destekleme eğitiminin AÇYE öğrencilerin etkileşim davranışlarına etkisinin incelenmesi (Staub ve Hunt, 1993) ve AÇYE öğrencilerin normal sınıflara ve özel eğitim sınıflarına devam etmelerinin sosyal etkileşimlerine etkisinin incelenmesi (Kennedy, Shukla ve Fryxell, 1997) gibi birçok müdahale çalışması varken öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin doğasını anlamaya yönelik (Chen, 2008; Foreman, Arthur-Kelly, Pascoe ve Smyth-King, 2004) sınırlı sayıda araştırma bulunması, öğretmenlerin AÇYE öğrencilerle çalışırken ne düzeyde

etkileşime geçtikleri, hangi etkileşim biçimlerini ne düzeyde kullandıkları, etkileşim profillerinde hangi etkileşim biçimlerini ne düzeyde bulundurdıkları araştırmanın problem durumunu ortaya çıkarmaktadır. Bu kapsamda problem durumunu, AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim davranışlarının incelenmesi oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş (AÇYE) görmeyen öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim davranışlarını incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda cevap aranacak araştırma soruları şunlardır;

- 1- AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim düzeyleri nedir?
- 2- AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim biçimlerine göre etkileşim düzeyleri nedir?
- 3- AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar derslerinde yer alan öğretimsel amaçları destekleyen etkinliklere göre etkileşim düzeyleri nasıldır?
- 4- AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim profilleri nasıldır?

Mevcut araştırma kapsamında söz konusu sorulara cevaplar aranmıştır.

Araştırmanın Önemi

Günümüzde üniversitelerin özel eğitim alanında öğretmen yetiştiren programlarında AÇYE öğrencilerin eğitimi bazı üniversitelerde seçmeli dersler (Gazi Üniversitesi) kategorisinde yer alırken, bazı üniversitelerde (Trabzon Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ankara Üniversitesi) yalnızca kitap bölümü olarak okutulabilmektedir. Üniversiteden mezun özel eğitim alan öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizlik alanında yeterli bilgi ve yeterliliğe sahip olamadıkları görülmektedir (Adıgüzel, Kızır ve Eratay, 2017). Bu da yeterince farkındalık oluşmadığına işaret etmektedir. AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenler öğrencilerin kendi yeterlilik alanlarıyla ilgili sınırlı bilgiye sahiptirler. Bu da beraberinde öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşimlerinde birtakım sınırlılıklara sebep olduğu düşünülmektedir (Arthur, 2004). Bu araştırma öğretmenlerin var olan

etkileşim durumlarını ortaya çıkarmak açısından önemlidir. Nitekim bu araştırmada AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlerin etkileşim davranışları çok yönlü olarak incelenmektedir. Schuum, Vaughan, Gordon ve Rothlein (1994), öğretmenlerin yetenekleri yüksek olsa bile inançlar, uygulamalar ve beceriler arasında boşluklar olduğunu ifade etmiştir. Türkiye’de özel eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları lisans ders programına bakıldığında genelinin AÇYE öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim almadığı ayrıca mezun olduktan sonra herhangi bir hizmet içi eğitimle desteklenmediği bilinmektedir (Adıgüzel vd., 2017). Bu nedenle öğretmenlerin teori ve uygulama durumları arasında boşluklar meydana gelmektedir. Öğretmen ihtiyacının ücretli öğretmenlerle giderilmesi bir başka sınırlılık olarak ortaya çıkmaktadır. Mevcut araştırma, kadrolu, ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerle yapılan görüşme ve gözlemler sonrası öğretmenlerin etkileşim düzeyleri hakkında bilgi edinilmesi açısından önem taşımaktadır.

AÇYE çocukların tanılanması sürecinde birçok problem yaşandığı bilinmektedir. Bu çocukların heterojen grup içerisinde yer almaları ihtiyaçlarını da farklılaştırmaktadır. Her çocuğun ihtiyacı kendi içerisinde belirlenmektedir. Etkileşimin sınırlı kalması durumu çocuğun ihtiyaçlarının doğru tespit edilememesine neden olacaktır. Dolayısıyla çocuğun eğitim ihtiyacına uygun amaçlar belirlenemeyecektir. Etkileşim davranışlarının işlevsel olarak tanımlanması (Butterfield, 1991) uygun amaçların belirlenmesi açısından da önemlidir.

Bu öğrencilerin sınırlı etkileşim davranışlarının (sözel, jest, vücut hareketleri) anlamlandırılması ve yorumlanması öğrencilerin sosyal öğrenmelerinin üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Chen, 2008). Örneğin bir öğrenci karnı acıktığı için karnına dokunurken bir başka öğrenci bluzunun dokusunu sevdiği için elini karnına götürüyor olabilir. AÇYE öğrencilerin davranışları öğretmenleri tarafından her zaman doğru yorumlanmayabilir veya öğrencilerin davranışlarının amaçlarını yorumlamakta zorlanabilirler (Downing, 2001). Aslında öğrenci için göz hareketi bile davranışsal ipucu olabilirken (Sigafos, 2000) öğretmen bunun farkında olmayabilir. Fakat öğrenci ile karşılıklı etkileşim içinde olan öğretmen için aynı durum söz konusu olmayacak, davranışları daha kolay anlamlandırabilecektir. Bu araştırma, öğretmenlerin etkileşim düzeylerine bakarak öğrencilerin davranışsal ipuçlarına yanıtlarının gözlemlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Yetişkinlerin beklentilerinin çocukların davranışları üzerindeki etkisi bilinmektedir (Allura, 2002). AÇYE öğrencilerin etkileşim davranışlarının anlamlandırılması ve yorumlanması öğretmenlerin sorumluluğundadır (Butterfield, 1991). Dolayısıyla öğretmenlerin etkileşim sürecini başlatmaları, sürdürmeleri ve etkileşim fırsatları yaratmaları etkileşim sürecinin kalitesini arttırmaktadır (McCathren, 2000). Söz konusu durum, bu araştırmayı öğretmenlerin etkileşim davranışlarının izlenmesi ve var olan durumdan yola çıkarak birtakım önerilerde bulunulması açısından önemli kılmaktadır. Öğretmenler tarafından sunulan etkileşim fırsatları ile öğrencilerin etkileşim davranışlarının miktarı arasında güçlü bir ilişki olduğu bilinmektedir (Siegel-Causey ve Bashinski, 1997). Dolayısıyla öğretmenlerin etkileşim fırsatları yaratması öğrencinin etkileşim sürecinde aktif bir paydaş olmasını sağlayacaktır. Uygun etkileşim kurulduğu takdirde öğrencilerin bilişsel, dil ve iletişim, sosyal duygusal gelişim alanlarındaki ilerlemeleri olumlu yönde etkilenmektedir (Kochanska, Forman ve Coy, 1999). Bu durum AÇYE çocuk, aile ve toplum açısından düşünüldüğünde toplumsal bütünleşme süreci için oldukça umut vericidir.

Maddox (1997), öğretmenlerin AÇYE öğrencilerin iletişim davranışlarını anlamlandırmada sınırlılıklar yaşayabildikleri ya da öğrencilerle olan etkileşimlerinin hangi yollarla daha etkili olduğunu bilmediklerini tespit etmiştir. Öğretmen tarafından sağlanan uygun ortam, materyal ve yaklaşımlar çocuğun etkileşim alanına girmesini sağlayabilir (Hamre ve Pianta, 2007). Bu araştırmanın alt amaçlarından birinin de AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar derslerinde yer alan öğretimsel amaçları destekleyen etkinliklere göre etkileşim düzeylerini incelemek olduğu için öğretmenlerin hangi ortam ve materyalde daha çok etkileşimde kaldıklarının tespit edilmesi, var olan durumun betimlenmesi açısından önem kazanmaktadır.

Alanyazında yapılan AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşimine ilişkin araştırmalar etkileşimin nasıl geliştirileceğine odaklanırken (Carter vd., 2005; Causton-Theoharis ve Malmgren, 2005; Haring ve Breen 1992; Nientimp ve Cole, 1992; Nind vd., 2001), öğretmen-öğrenci etkileşimlerine bütün olarak odaklanan sınırlı sayıda araştırma (Arthur, 2003; Chen, 2008; Foreman vd., 2004) bulunmaktadır. Türkiye alanyazında önemli yeri olan Uyar (2016), araştırmasında çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocuklarla ilgilenen yetişkinlerin (anne ve öğretmen adayları) çocuklarla etkileşim davranışlarını incelemiştir. Mevcut araştırma AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşimleri

konusunda bu alanda öncü olması ve farkındalık oluşturması yönünden önem kazanmaktadır.

Chen (2008), etkileşimin doğası öğretmenler tarafından anlaşılmadığında eğitimdeki kapalı kutuların açılmayacağını ve beraberinde öğrenci tarafından verilen mesajın öğretmen tarafından doğru yorumlanması da mümkün olmayacağını ifade etmiştir. Öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin dinamiklerini anlamadan AÇYE öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bu öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri durumunda öğretmenlerin nasıl yorumladıklarını anlayamayız. Etkileşimin doğasının anlaşılması durumunda öğretmen öğrencinin dünyasına girecek ve onu anlayacak, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) genel amaçlarına ulaşılması kolaylaşacak ve toplumsal bütünleşme sürecinde çocuğun yaşam kalitesi de artacaktır.

Varsayımlar/Sayıtlar

1. Araştırma grubunda yer alacak her bir çocuğun tıbbi ve eğitsel tanıları doğrudur.
2. Araştırma grubunda yer alacak her bir öğretmenin görüşmeler sırasında vereceği bilgiler doğrudur.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, Ankara Mitat Enç Görme Engelliler İlk/Ortaokulu, Göreneller İlk/Ortaokulu ve şırnak ili Cizre ilçesi Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nde ulaşılan AÇYE görmeyen 5 öğrenci ve öğrencilerle çalışan 6 öğretmenin katılımıyla sınırlı olacaktır.
2. Araştırma verileri, etkileşimin doğasını anlamaya yönelik okul ortamında alınacak ders saatlerinde yapılan etkinlikler ile sınırlıdır.

Tanımlar

İletişim: Bilgi ve düşüncelerin kodlamasının yapıldığı, iletildiği ve kodlamaların çözümlenmesini ve geri dönüt sağlanması içeren etkin bir süreçtir (Owens, 1991).

Etkileşim: Bir bireyin ya da çocuğun çevresindeki nesnelerle ve insanlarla girmiş olduğu ilişki, deneyim ya da yaşantılar bütünüdür (Sucuoğlu, 2010).

Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş (AYE) ğrenci: Aynı anda birden fazla yetersizliğe sahip, yoğun ve sürekli eğitime ihtiyaç duyan ğrenci (şafak, 2019).

Yetersizlik: Zihinsel, fiziksel, davranışsal ya da duyu organlarının zedelenmeye bağlı olarak tüm ya da kısmen işlevlerinde gözlenen kayıpların ortaya çıkardığı durum (Sucuoğlu, 2010).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklar

Amerika’da Engelli Bireyler Eğitim Yasası IDEA (Individuals With Disabilities Education Act)’ nda çoklu yetersizlik, “fiziksel, zihinsel ya da duygusal problemlerinin yoğunluğu nedeniyle topluma anlamlı ve işe yarar biçimde katılımı sağlamak ve kendini gerçekleştirmek için var olan potansiyellerini artırmak amacıyla yüksek oranda özel eğitime, sosyal, psikolojik ve tıbbi hizmetlere ihtiyaç duyan çocuklar” (IDEA, 1997) olarak tanımlanmaktadır. IDEA (1997), aynı anda işitme ve görme yetersizliği bulunması durumunu bu tanıma dahil etmemiştir. Bu durum kör-sağır çocukların yetersizliklerinin türüne bağlı olarak yalnızca görme yetersizliği ya da yalnızca işitme yetersizliğine göre hazırlanan eğitim programlarının işlevsel olmamasının yanında iletişimlerdeki sınırlılıklar sebebiyle ayrı eğitim programlarına ihtiyaç duyulması ve söz konusu alanda yetişmiş uzmanlardan eğitim almaları gerekliliğinden kaynaklanmaktadır (Şafak, 2019).

Alanyazında çoklu yetersizlik; görme ve işitme, zihin ve işitme gibi aynı anda birden fazla yetersizliğin bir arada görülme durumu ya da bir yetersizliğin yanında ek başka bir yetersizliğin olması olarak tanımlanmaktadır (Akçamete, 1992). Sucuoğlu (2010) ise çoklu yetersizliğin, iki ve/veya daha fazla yetersizliğe aynı anda sahip olma durumu olduğunu belirtmektedir.

Literatürde “ağır derecede ve çoklu yetersizlik” tanımı da kullanılmaktadır. Tanım içeriğinde birden fazla yetersizliği barındırabileceği gibi tek bir yetersizliğin ağır derecede seyretmesini de içermektedir (Cavkaytar ve Diken 2005). Bu durumda çocuğun birden

fazla yetersizlikten etkilenebilmesi ya da tek bir yetersizlikten ağır derecede etkilenmesi söz konusudur.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)’nde yer verilen tanıma göre ise “ağır düzeyde zihinsel engelli birey” kavramı olarak yer almaktadır. ÖEHY’de ağır düzeyde zihinsel engelli birey, “zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dâhil olmak üzere yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” (ÖEHY, 2018), tanımlanmış ağır engelli ya da çoklu yetersizlik adı altında bir tanım verilmemiştir.

Westling ve Fox (2000), sınıflandırma yaparak ağır derecede yetersizlikten etkilenmiş çocuklar grubunda hangi çocukların yer aldıklarını belirlemişlerdir. Westling ve Fox (2000)’un sınıflandırmasına göre ağır derecede yetersizlikte; tek bir yetersizlikten ağır derecede etkilenmiş çocuklar, aynı anda birden fazla yetersizliğin görüldüğü çocuklar (görme+işitme yetersizliği), bulunmaktadır. Westling ve Fox (2000)’un sınıflandırması şu şekildedir.

- Orta düzeyde zihinsel ve ek yetersizliği olan çocuklar: IQ 35 ya da 40 – 50 ya da 55
- Ağır derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklar: IQ 20 ya da 25 – 30 ya da 35
- İleri derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklar: IQ 20’nin altında ve test edilemeyen çocuklar
- Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar
- Ağır derecede duygusal yetersizliği olan çift tanıılı çocuklar (zihinsel yetersizlik ve zihinsel hastalık)
- Çoklu yetersizliği olan çocuklar
- Görme-işitme (kör-sağır) yetersizliği olan çocuklar
- Duyuların kaybına ek olarak fiziksel yetersizlik ve sağlık problemleri olan çocuklar.

Görüldüğü üzere Westling ve Fox (2000)’un sınıflandırmasına göre ağır derecede yetersiz; çoklu yetersizlik, görme-işitme yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğunu da kapsamaktadır. Bu sınıflandırmalar bizi AÇYE çocukların özelliklerine değinmeye sevk etmektedir.

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların Özellikleri

Erken çocukluk döneminden itibaren kazanılmaya başlanan beceriler çocukların devam eden yaşantısında bağımsız olarak yaşamasını olumlu yönde etkilemektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar bu becerileri var olan yaşantılarıyla, model alarak çeşitli şekillerde kazanabilirken yetersizlikten etkilenen çocukların bu becerileri kendi kendilerine öğrenme ihtimalleri normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşüktür (Şafak,2019).

Yetersizlikten etkilenen çocukların öğrenmeleri onlara sağlanan uyaranlara, yaşantılara ve ortamlara bağlıdır. Genel olarak çocukların fiziksel ya da zihinsel yetersizlik durumu yaşamlarını olumsuz yönde etkilemekte, akranlarından daha fazla uyarlamalara ihtiyaç duymaktadırlar. Yetersizlik türlerinin bir arada görülmesinde ise çocukların gelişim alanlarına yönelik ilerlemeleri daha sınırlı hale gelebilmektedir (Özyürek, 1983). AÇYE çocukların yetersizlik türleri farklılaşabildiğı gibi yetersizlikten etkilenme dereceleri de farklılık gösterebilmektedir. Foreman ve Arthur (2002), söz konusu çocukların zihinsel yetersizliklerinin yanında ayrıca fiziksel, görme ve/veya işitsel bozukluk gibi birden fazla duysal bozukluklara sahip olmalarının yanında sağlık problemlerinin de beraber görüldüğünü ifade etmiştir. Yetersizlikten etkilenme derecelerindeki farklılıklar ve yetersizlik türlerindeki farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda çocukların özelliklerini genelleştirmek yerine bazı genel ifadelere yer verilebilir.

AÇYE çocukların yeme-içme, temizlik gibi günlük yaşam aktiviteleri çoğunlukla birincil bakıcıları tarafından sağlanmaktadır. Bu çocuklara günlük yaşam içerisinde sorumluluk verilmemesi, çocukların davranışlarında sınırlılıklara yol açmaktadır. Beraberinde çocuk davranışlarını kontrol edememekte ve bağımlı hale gelmektedir (Foreman ve Arthur, 2002).

AÇYE çocukların genelinde karşılaşılan problemlerden biri de motor becerilerdeki sınırlılıklardır. Bu çocukların bir kısmı kaslarını kontrol edemezken bir kısmı ise heyecan, korku, kaygı gibi faktörlerden kaynaklı kasılabilmektedirler (Şafak, 2019). Bu nedenle ince ve kaba motor becerilerinde sınırlı davranış çeşitliliğı görülebilmektedir.

AÇYE çocukların öğrenme yeteneklerindeki sınırlılıklar (Şafak, 2019) beraberinde daha az beceri edinmelerine ve daha az etkileşime girmelerine neden olabilmektedir. Bu doğrultuda erken çocukluk döneminden itibaren bu çocuklar çevresel uyaranlara dikkatlerini yöneltmede sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Bu sınırlılıklar hangi uyarana dikkatini yönelteceğı, uyarının hangi özelliğine odaklanacağı gibi faktörlerdir. Diğer bir sınırlılık ise

beceri kazanmak ve kazanmış oldukları becerileri sürdürmektir. AÇYE çocukların öğrenilen bir becerinin farklı ortam, kişi ve materyallere genellemelerinde ciddi sorunları vardır (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2009; Şafak, 2019).

Çocukların çevreyi gözlemlemesi sonucu tesadüfi öğrenmeler meydana gelmektedir. Soyut düşünme becerilerinin kavranması, çocukların duyularıyla elde ettikleri yaşantılar ve deneyimler tesadüfi öğrenmelerin bir sonucudur. AÇYE çocukların görme, işitme, bilişsel ve motor becerilerindeki sınırlılıklar düşünüldüğünde gözlem yoluyla tesadüfi öğrenmelerinde de sınırlılıklar görülmektedir (Westling ve Fox, 2000). Dolayısıyla AÇYE çocukların ayrıştırılmış ortamlarda (bireylerden ve toplumdan uzak) yaşamlarını sürdürmeleri gözlem yoluyla ve tesadüfi öğrenmelerin de önüne geçecektir (Şafak, 2019).

Genel anlamda AÇYE çocuklar; toplumsal uyum becerilerinde sınırlılıklar, akademik becerilerde güçlükler ve sosyal becerilerinde sorunlar yaşayabilmektedirler (Cavkaytar ve Diken, 2005; Downing, 2008; Şafak, 2019; Westling ve Fox, 2000).

AÇYE çocukların sosyal becerilerinde de sınırlılıklar görülebilmektedir (Şafak, 2019; Westling ve Fox, 2000). AÇYE bazı çocuklar etkileşime girememekte ve sosyal kabulü güçlendirecek problem davranışlar sergileyebilmektedirler. Erken çocukluktan itibaren çocukların çevreyi etkileşime dayalı anlamlandırma süreci göz önüne alındığında bu çocukların etkileşimlerindeki sınırlılıklar sınırlı yaşantılara sebep olmaktadır. Yetersizliklerinin türleri ve yetersizlikten etkilenme dereceleri de etkileşim ve dolayısıyla iletişim becerilerini etkilemektedir.

İletişim

İletişim, çocuğun çevresiyle etkileşime girmesini, çevreyi kontrol etmesini, arkadaşlıklar kurmasını ve duyguları paylaşmasını sağlayan önemli bir beceridir (Downing, 2001). Basitçe ifade edilen şekliyle iletişim, gönderici ile alıcı arasında mesajın anlaşılacağı şekilde bir mesaj alışverişidir (Arthur, Butterfield ve McKinnon 1998). İletişimin gerçekleşmesi için 4 unsurun bulunması gerekmektedir: “İletilecek bir düşünce bir mesaj, mesajı iletecek bir kişi, ortak bir iletişim aracı, mesajı alıp anlamlandırabilecek bir başkası.” (Kuder, 1997). Görüldüğü üzere iletişim, düşüncenin oluşumu ile başlar ve kişi ileteceği mesajı kodlar. Kodlama, seçilen iletişim aracının kurallarına uygun şekilde yapılır (Örneğin, konuşmayla iletişime geçecek kişi için sözlü iletişim veya işaret dili ile iletişime

geçecek kişi için işaret dilinin seçilmesi.). Mesajın doğru kodlanmış olması yeterli değildir. Mesajın iletildiği kişi o dili anlamıyorsa iletişimin gerçekleşmesi söz konusu değildir. Hem alıcı konumundaki hem de gönderici konumundaki kişilerin mesajın kodlanması, içeriği ve bağlamı ile ilgili ortak bilgi ve yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir (Ege, 2006). Öyle ki gönderici tarafından mesaj doğru şekilde kodlanıp gönderildiği halde alıcı tarafından mesajın anlamlandırılmaması durumunda iletişimin varlığı söz konusu değildir.

İletişim, amaçsız etkileşimlerden ziyade mesajın bilinçli olarak aktarılması sürecini içermektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar için erken çocukluk döneminde amaçlı iletişimin davranışsal göstergeleri Wetherby ve Prizant (1989) tarafından “ (1) bir alıcı ve gönderici arasında değişen göz bakışları, (2) hedefe ulaşılan kadar mesajı ifade etmede ısrar, (3) iletişim kurmak için farklı yollar deneme; hedefe ulaşılan kadar ısrar, (4) bağlama göre geleneksel bir formata sahip alternatif iletişim şekilleri kullanma, (5) alıcıdan bir cevap bekleme, (6) hedefe ulaşıldığında mesajı sonlandırma ve (7) amacın gerçekleşmesi durumunda memnuniyet ifadesi kullanma veya gerçekleşmemesi durumunda memnuniyetsizlik belirtilmesi” olarak tanımlanmıştır.

Görüldüğü üzere iletişim, kişiler arasında oluşan amaçlı etkileşimlerin sonucudur. İnsan etkileşimlerinin temelinde iletişim vardır (Güzel-Özmen, 2002). İletişimin olduğu her yerde etkileşimden etkileşimin olduğu her yerde de iletişimden söz edebiliriz (Ulutaşdemir, 2007).

Etkileşim

Etkileşim, birbirini etkileyen, iki veya daha fazla kişi arasında geçen iletişim olarak adlandırılabilir. Etkileşimin karşılıklı yani çift yönlü olması gerekmektedir. Tek yönlü olması durumunda tek taraflı etkilenme süreci söz konusudur, etkileşimden söz edilemez (Sütçü, 2017). İnsanların karşılıklı etkileşimlerinde çevre, kişisel özellikler, duygular, davranışlar, motivasyon, dikkat, katılım, karşılıklılık, geri bildirim, davranışları anlamlandırma ve yorumlama gibi paylaşıma dayalı dinamik bir süreç söz konusudur (Hathazi, 2014). Schertz ve Odom (2004) karşılıklı etkileşimin; dil, ortak dikkat, sosyal ve bilişsel becerilerin temeli olduğunu ifade etmiştir. Karşılıklı etkileşimlerin diğer gelişim alanlarını da etkilediğini söyleyebiliriz.

Çocuk, doğumdan itibaren çevreyi etkileşim yaşantılarıyla keşfeder. Dolayısıyla etkileşim aracılığıyla çocuk “öğretir, öğrenir, anlar, tartışır, reddeder, kabul eder, izin verir, eleştirir ve bu süreçlerde de çeşitli toplumsal kimliklere bürünür” (Sert, 2015). Dolayısıyla öğrenmelerin meydana gelmesi için etkileşim gerekliliktir.

Erken çocukluk döneminde bebek çevresini ebeveyn-çocuk etkileşimi aracılığıyla keşfetmektedir. (Bell,1974). Çocuklara bilişsel, duyuşsal, fiziksel, iletişimsel ve sosyal uyaranlar ebeveynleri tarafından sağlanmakta ve deneyimlemeleri için fırsatlar sunulmaktadır (Küçüker, Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2001). Araştırmacılar tarafından annenin kişisel özellikleri, bebeğin özellikleri, yaşanan sosyal ortam, annenin çalışma ortamı gibi faktörlerin anne-çocuk karşılıklı etkileşimini etkilediği belirtilmektedir (Bornstein, Hendricks, Haynes ve Painter, 2007). Dolayısıyla süreçten yalnızca bebek değil anne de etkilenmektedir. İletişimin gelişimi etkileşimi içerir (Hathazi, 2014) ve çocuğun anne ile olan etkileşiminin niteliği çocuk ile anne arasında oluşan güven duygusunun niteliğiyle ilişkilendirilmektedir (Küçüker vd., 2001). Anne ile çocuk arasında sağlanan etkileşimin niteliği beraberinde çocuğun gelişimine de etkilemektedir.

Ebeveyn süreci aktif şekilde yönetmek durumundadır. Ebeveyniyle etkileşime giren çocuk kendi öğrenme sürecini de başlatmaktadır (Trevvarthen ve Aitken, 2001). Yetersizlikten etkilenmiş çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına göre etkileşim sırasında birtakım güçlükler yaşamaktadırlar. Bu durum etkileşim temelli müdahale programlarına duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

Çocuklara, birincil bakım veren kişilere veya süreçte çocukla ilgilenen çalışmacılara, çocuklarla doğru etkileşim içerisinde olmaları hususunda müdahale programları sağlanmaktadır. Mahoney ve MacDonald (2007) tarafından geliştirilen Responsive Teaching (RT), Hart ve Risley (1968) tarafından geliştirilen fırsat öğretimi, fırsat öğretiminin bir uzantısı olarak ortaya çıkan Warren ve Kaiser (1986) tarafından isimlendirilen Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi (DBDDÖ; Milieu Teaching) müdahale programlarından biridir.

RT; çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal ve iletişim ihtiyaçlarını temel alarak ebeveyn yanıtlııcılığı bileşeniyle ebeveyn çocuk etkileşimini destekleyen çeşitli stratejiler içermektedir. Burada aile-çocuk etkileşimine önem verilmekte; ortak dikkat, etkileşimi başlatma ve sürdürme gibi sosyal etkileşim becerileri aile-çocuk etkileşimi aracılığıyla desteklenmektedir (Mahoney ve Perales, 2005). Hart ve Risley (1982), fırsat öğretimini

“karmaşık (gelişmiş) dil kullanımını sağlamak için karşıdaki kişinin bir konu hakkında etkileşim başlatmasını beklemek ve etkileşim başlatıldıktan sonra karşıdaki kişinin daha gelişmiş bir dil kullanmasını sağlayacak şekilde yanıt verilmesi amacıyla kullanılan bir yöntem” olarak tanımlamışlardır. Fırsat öğretiminde çocuğa öğretilmesi amaçlanan beceri belirlenirken çocuğun dil becerileri performansına göre amaçlar belirlenmektedir. Kaiser (1993), DBDDÖ yaklaşımını, “çevresindeki ilgilerini temel alarak çocuğa gelişmiş iletişim tepkilerini (dil becerilerini) öğretmeyi hedefleyen doğal, etkileşim temelli bir öğretim yaklaşımı” olarak tanımlamıştır. Fırsat öğretiminin uzantısı olması model olma, istekte bulunma ve doğal bekleme süreli öğretim yöntemlerini de içermesinden kaynaklanmaktadır.

Yetersizlikten etkilenmiş bireyler akranlarına göre sınırlı etkileşim becerilerine sahiptirler. AÇYE bireyler için bu durum daha sınırlı hale gelmekte, yetersizliğin türü ve derecesine bağlı olarak iletişim biçimlerinde çeşitlilikler görülebilmektedir (Downing, 2001). AÇYE çocukların iletişim çabalarının yanıtlanması AÇYE çocukların iletişim ve etkileşim özelliklerinin bilinmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların İletişim ve Etkileşim Özellikleri

Dil, iletişim amacıyla düşüncelerin bir toplum tarafından paylaşılması ve belli kurallara bağlı semboller sistemi ile kodlanmasıdır (Akt: Töret, 2010; Bloom ve Lahey,1978). Çocuklarda dil kullanımına geçilmeden önce dil öncesi iletişim becerileri gelişmektedir. Dil öncesi gelişim, normal gelişim gösteren bebeklerde yaşamın ilk 18 ayını kapsamaktadır. Dil öncesi dönemde, normal gelişim gösteren bebekler amaçlı iletişime ve ebeveynleriyle etkileşime geçmektedirler. Amaçlı iletişimin ilk örnekleri yaşamın ilk 3 ayında ceeee oyunlarının sergilenmesiyle ortaya çıkmaktadır ve yaşamın altıncı ayından sonra yani bir yaşı son çeyreğinde ortak dikkat becerilerinin ortaya çıkışıyla devam etmektedir. Dil öncesi dönemde ortaya çıkan amaçlı iletişim becerileri dil gelişiminin önemli bir yordayıcısıdır (Güzel-Özmen, 2002).

Araştırmalar, ağır ve çoklu yetersizlik de dahil olmak üzere yetersizlikten etkilenmiş çocukların, az sayıda amaçlı iletişim davranışı gösterdiklerini, yetişkin ve akranlarına daha az tepki verdiklerini, daha az ortak dikkat davranışı sergilediklerini, sosyal etkileşime girmede daha az girişim gösterdiklerini, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha

fazla sözel olmayan işaret etme, uzanma gibi davranışlar sergilediklerini göstermiştir (Chen, 2008; Foreman vd., 2004; Nind vd., 2001).

Bazı çocukların yetersizliklerinin derecesine bağlı olarak temel ihtiyaçlarını ifade etmeleri bile önemli bir çaba gerektirebilir. Bütün çocukların iletişim kurdukları göz önünde bulundurulduğunda (Downing, 2001), AÇYE çocukların sınırlı iletişim davranışlarına sahip oldukları söylenebilir (Örneğin; konuşma, yüz ifadeleri, beden dili.). Bu çocuklar genellikle kendilerini ifade etmede sınırlılıklar yaşamaktadırlar ve sınırlı işlevsel konuşma becerilerine sahiptirler (Downing, 1999; 2001). Sınırlı iletişim becerileri beraberinde davranış problemlerinin görülmesine de neden olabilmektedir (Şafak, 2019).

AÇYE okul çağındaki çocuklar, genellikle eğitim ortamlarında iletişim için kapsamlı desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çocuklar genellikle tüm vücut hareketleriyle, yüz ifadeleri ve fiziksel eylemler yoluyla sembolik veya sınırlı sembol kullanımı ile iletişim kurmaktadırlar. Diğer bir husus çoğu zaman fiziksel olarak yer alan nesneler ve eylemler ya da istenmeyen eylemlerin ya da nesnelerin reddedilmesi gibi ön koşullu eylemler için alternatif iletişim yöntemleri kullanmaktadırlar (McLaughlin ve Cascella, 2008).

Yetersizliğin türü ve derecesi de etkileşim davranışlarını etkilemektedir. Örneğin görme yetersizliğinden etkilenen çocuk, dikkatini kişi veya olaylara göz teması yerine kulağını kişi ve olayın olduğu yöne çevirerek verir. Fraiberg, Smith ve Adelson (1969), bebeklerin tanıdık yüzleri (anne, baba, kardeşler) yabancı yüzlere yeğlemelerinin ve karşılaştıkları durumları görsel şemalar olarak zihinde kodlamalarının görme duyusu tarafından sağlandığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görme yetersizliğinden etkilenen çocuk ve anne, sınırlı yüz yüze etkileşime dayalı bu süreçten olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Görme yetersizliğinin yanında ek bir yetersizliğin olması durumunda ise süreçte daha fazla sınırlılık söz konusu olacaktır.

Anne-Çocuk Etkileşimi

Anne-çocuk ilişkisi, karşılıklılık, yanıtlayıcılık ve koordinasyon ile birleşme ve ayrılma örüntülerini içeren ve zaman içerisinde süreklilik gösteren bir süreçtir. Anne-çocuk etkileşimi ise anne-çocuk çifti arasında geçen, karşıdakinin dikkatini çekmek için yapılan davranışlar ve bu davranışa verilen gözlenebilir yanıtları içeren olaylardır (Pridham, Lutz,

Anderson, Riesch ve Becker, 2009). Dolayısıyla etkileşim daha somut, gözlenebilir bir kavram olarak farklılaşmaktadır.

Bailey ve Wolery (1992), etkileşim örüntülerinin hem anneyi hem de çocuğu en üst düzeyde olumlu yönde etkilemesi için beş ölçütün karşılanması gerektiğini ifade etmişlerdir. İlk ölçüt olan *karşılıklık (reciprocity)*, mesaj gönderen hem de mesajı alan rolünü her iki tarafın da oynaması, birinin davranışının diğerinde bağlama uygun tepkiyi ortaya çıkarması anlamına gelmekte ve anneye çocuğun bu süreçte sıra almalarını gerektirmektedir. İkinci ölçüt olan *eşgüdüm (synchronization)*, birinin diğerini kolay ve hızlı olarak takip edebilmesidir. Üçüncü ölçüt ise *oyun oynamaktır*. Oyun oynamanın birlikte ve sık olarak tekrarlanması gerekmektedir. Yazara göre bu doğrultuda çocuk süreç içerisinde daha fazla oyun başlatma hareketi sergileyecek, bu da etkileşimin artmasını sağlayacaktır. Dördüncü ölçüt *karşılıklı keyif* almaktır. Bailey ve Wolery (1992), etkinliklerde karşılıklı keyif alınmaması durumunda annenin çocuğu ile zaman geçirmekten sıkılabildiği, çocuğun etkinliği sonlandırma girişimlerinin de arttığını gözlemlemişlerdir. Bu durumda karşılıklı keyif almanın süreci daha keyif alıcı hale getirdiği ifade edilmiştir. Beşinci ölçüt olan *dinamizm* ise anne ve çocuğun birbirleriyle uyumlu olarak yeni durumlar için de etkileşim davranışlarında uyarlamalar yapmalarının önemli olduğu ifade edilmektedir (Kesiktaş, 2012). Erken çocukluk döneminden itibaren anne çocuk etkileşiminin niteliği sosyal gelişim ve beraberinde diğer tüm gelişim alanlarını etkilemekte (Dunst, Trivette, Raab ve Masiello 2008; Mahoney ve Perales, 2005), anne çocuk etkileşimi gelişimsel özelliklerin de temelini oluşturmaktadır (Ö. Diken, Topbaş ve Diken 2009). Gelişim sürecinde aileye büyük sorumluluklar düşmektedir (Ersoy ve Tezel-Şahin, 1999). Anneler sağlıklı ve normal gelişim gösteren bebekleriyle etkileşim sağlarken bile problemler yaşayabiliyorken bebeğin yetersizlikten etkilenmesi durumunda bu durum daha güç hale gelebilmekte, söz konusu durum adaptasyon ve özümseme sürecinde anneye daha fazla sorumluluk yüklemektedir (Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000).

İrtiş ve Özdemir (2019), 2-6 yaş arasında ağır görme yetersizliği (20 çocuk), az gören (11 çocuk) ve normal gelişim gösteren (20 çocuk) çocuklarla anneleri arasındaki etkileşim davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Katılımcıların etkileşimleri video ile kayıt altına alınmış ve Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV) ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu (ÇDDÖ-TV) (Diken vd., 2009) ile analiz edilmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların anneleriyle, az

gören ve ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların annelerinin etkileşimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Normal gelişim gösteren çocukların annelerinin daha fazla yanıtlayıcı davranışlar sergiledikleri, az gören ve ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların annelerinin de çocuklarına karşı daha fazla yönlendirici davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların annelerinin yönlendiriciliği (Behl ve Akers, 1996; Conti-Ramsden ve Perez-Pereira 1999; Tronster ve Brambring, 1994) birçok araştırmanın konusu olmuştur. Şayet görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların anne babalarının normal gelişim gösteren akranlarının anne babalarına göre oyun esnasında daha yönlendirici oldukları ve görsel ipuçlarındaki eksiklikler sebebiyle daha fazla fiziksel temasta bulundukları gözlemlenmiştir (Tronster ve Brambring, 1994). Behl ve Akers (1996), 15 ile 61 ay arasındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gelişimsel geriliği olan çocukların annelerinin etkileşim davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların annelerinin daha yönlendirici davrandıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından bunun sebebi görme yetersizliği değil çocukların daha aktif olmalarını sağlamayı amaçlamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Söz konusu araştırmacılar tarafından görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların anne ve babalarının daha yönlendirici davranmalarının olumsuz olarak değerlendirilmemesi gerektiği ve bu durumun söz konusu çocukları olumlu etkileyebileceği vurgulanmıştır. Conti-Ramsden ve Perez-Pereira (1999), görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların annelerinin normal gelişim gösteren akranların annelerine kıyasla daha fazla sözel yönlendirmeler, yönerge yinelemeleri yaptıklarını ve çevrede gelişen durumlarla ilgili daha fazla açıklama yapmaya ihtiyaç duyduklarını belirlemişlerdir. Söz konusu araştırma, farklı yetersizlik gruplarına göre yönlendiriciliğin olumsuz değerlendirildiği araştırmaların (Hughes, Dote-Kwan ve Dolendo, 1999; Moore, Saylor ve Boyce, 1998) aksine yönlendiriciliğin gereklilik olmasının yanında işlevsel olduğunu da vurgulamaktadır.

Diken (2012), 148 Türk anne ve özel gereksinimli (hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, otizm spectrum bozukluğu ve gecikmiş dil ve konuşma) çocuklarıyla anne-çocuk etkileşimlerini karşılıklı olarak incelemiştir. Anne-çocuk etkileşimleri video ile kayıt altına alınmıştır. Söz konusu kayıtlar EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV ile analiz edilmiştir (Diken vd., 2009). Araştırma sonucunda annelerin pekiştireç kullanma, duyarlı olma, yönlendiricilik, etkileşim hızı davranışlarında ve her bir yetersizlik türündeki çocukların etkileşim

davranışlarında farklılıklar gözlemlenmiştir. Mahoney ve Powell (1988) yetersizlikten etkilenen çocukların ebeveynlerinin etkileşim davranışlarının normal gelişim gösteren çocukların davranışlarından farklılaştığı yönleri incelemişlerdir. Yetersizlikten etkilenen çocukların ebeveynlerinin daha fazla yönlendirici ve daha az yanıtlayıcı oldukları gözlemlenmiştir.

Yetersizlikten etkilenen çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara göre etkileşimi başlatma, sürdürme, göz teması kurma, etkileşimsel davranışlarda ve sosyal tepkilerde sınırlılıklar sergilemekte beraberinde anneye daha fazla bağımlı bir çocuk olarak çevresel uyaranlara sınırlı tepkiler vermektedirler (Chen, 1999; McCollum ve Hemmeter, 2000; Turner, 2000). Howe (2006), bu durumun annede hayal kırıklığı yarattığını ve süreç içerisinde çocuğa daha sınırlı tepkiler vermeye başladığını ifade etmiştir. Anne çocuğun davranışlarını anlamlandırmakta güçlük yaşamakta ve bunun yanında normal gelişim gösteren bir çocuğa sahip olamamanın üzüntüsü gibi zorlu bir süreçten geçmektedir (Turner, 2000). Bu doğrultuda yetersizlikten etkilenen çocukların annelerinin motivasyonları çocuklarına olan tutum ve bağlılıklarını da etkilemektedir.

Mowder (1997), alanyazına farklı bir bakış açısı kazandırmış, çocuğun yetersizliğinin olmasını etkileşimin temel belirleyicisi olmaktan çıkarmıştır. Etkileşimin temel belirleyicisinin, ebeveynin bilgi ve deneyimlerinden hareketle kendi ebeveynlik becerisine ilişkin bilişsel değerlendirmeler olduğunu ifade etmiştir.

Annenin davranışlarının bebek üzerinde etkisi olduğu kadar bebeğin de anne üzerinde etkisi vardır. Bu durum yetersizlikten etkilenen çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre daha az ipucu niteliğinde davranış sergilemelerine, annelerin bu davranışsal ipuçlarını doğru şekilde yorumlayamamalarına sebep olabilmektedir (Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000).

Kesiktaş (2012), iki aşamadan oluşan eylem araştırmasında ilk aşamada görme yetersizliğinden etkilenmiş 4-10 yaş arasındaki 10 çocuğun anne babalarıyla odak grup görüşmeleri sağlamıştır. Anne babaların 0-3 yaş döneminde karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle yönelik çözüm stratejileri belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise söz konusu görüşmeler doğrultusunda görme yetersizliğinden etkilenmiş 0-3 yaş arası 2 çocuk ve annelerine müdahale süreci uygulanmıştır. Araştırma sonucunda annelerin çocuklarının etkileşimsel ipuçlarını anlamlandırdıkları, kendi etkileşim yanıtlarını düzenledikleri ve günlük yaşamlarına yansıttıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun çocukların etkileşim

davranışlarını da arttırdığı belirlenmiştir. Vasta, Haith ve Miller (1992), görme yetersizliğinden etkilenen çocukların yüz yüze etkileşimlerinin sınırlı olması sebebiyle çocuğun anneye bağlanmasında güçlüklerle sebep olabileceğine vurgu yapmışlardır. Bu anlamda görme yetersizliğinden etkilenen çocukların anneleri ile olan etkileşimlerinde sınırlılıklar yaşamaları kaçınılmazdır. Görme ve ek yetersizliği olan çocuklar için bu sınırlılıklar da çeşitlenmektedir.

Genel olarak anne çocuk etkileşiminin niteliği ile çocuğun gelişimi arasında bir ilişki söz konusudur. Karşılıklılık ilkesine dayalı olan bu süreçte etkileşimin niteliğinin çocuğun gelişimini de etkiliyor olması, gün içerisinde annelerden sonra çocuklarla en fazla zaman geçiren öğretmenlerini akla getirmektedir.

Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi

Öğrenci etkileşim sürecine aktif olarak katılırsa olumlu yaşantılar meydana gelir ve öğrenmeler gerçekleşebilir. Etkileşim sürecinde öğrenciyi yönlendiren aktif bir paydaşın olması gerekmektedir (Caldwell, 2006). Etkileşimin niteliği ile öğrencinin gelişimi arasındaki doğrusal ilişki düşünüldüğünde akla birincil bakım veren kişilerden sonra öğrenciyle en fazla zaman geçiren öğretmenleri gelmektedir. Hathazi (2014), öğrenci ile öğretmen arasındaki güvenli ilişkinin etkileşimin sonucu olduğunu ve öğrencilerin öğretmenleriyle okulda yaptıkları etkinliklerin birebir ve karşılıklı etkileşime dayandığını; etkinlikler yapılırken öğrencilerin etkinliğe odaklanmalarının yanında sürdürmelerinin ve etkinliği bitirmelerinin de öneminden bahsetmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin etkinliklere aktif katılımlarının etkileşim sürecinin bir sonucu olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliği öğrencinin gelişimini de doğrudan etkilemekte ve öğrencinin performansı da tahmin edilebilir hale gelmektedir (McCathren, 2000). Nitelikli bir etkileşimin diğer sonucu ise öğretmen ile öğrencinin davranışsal durumları uyumlu hale gelmekte ve öğretim süreci de bu doğrultuda şekillenmektedir (Rentzou ve Sakellariou, 2011).

Hamre ve Pianta (2007), nitelikli etkileşimi duygusal açıdan kaliteli iletişim şekliyle, uygun dil kullanımıyla, kullanılan tekniklerle, ihtiyaca cevap veren ortam ve materyallerle, etkinlikler ve davranış biçimleriyle karakterize etmişlerdir. Bir diğer husus öğretmen özellikleridir. Öğretmenin öğrenim durumu, öğretim yaşantıları (katıldığı kurs, seminer

vb.) ve deneyimi, kullandığı yöntem ve teknikler ve duygu durumları süreci etkileyen faktörlerdir.

Hamre ve Pianta (2007), yapmış oldukları çalışmada duygusal çöküntü içerisinde olan öğretmenlerin daha olumsuz etkileşimler içerisinde olduklarını fakat sınıfta partnerin olması durumunda olumsuz etkileşimin azaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-akran etkileşimine fırsatlar sunması, etkileşimin işlevsel hale gelmesi için elzemdir (Ertürk, 2013). Sınıf içerisinde etkileşime önem verilmesi çocuğun etkinliklere katılımını arttırdığı gibi etkileşime yer verilmemesi öğrenciyi pasif hale getirmektedir. Bu nedenle etkileşimin olmaması katılımı ve dolayısıyla eğitim fırsatlarını azaltmaktadır (Hathazi, 2014). Öğretmenler bu süreçte daha az baskıcı/yönlendirici ve müdahaleci olmalı ve bunun yanında daha fazla etkileşim fırsatı yaratmalılar (Downing, 2001; Ege, 2006).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırmanın içeriği gereği ilgili araştırmalar bölümünde AÇYE öğrencilerin okul bağlamında etkileşimlerine ilişkin araştırmalara yer verilmiştir. Türkiye alanyazında *AÇYE* öğrencilerin okul bağlamında etkileşimlerine ilişkin yalnızca bir araştırma (Uyar, 2016) bulunmaktadır. Yurt dışı alanyazın incelendiğinde ulaşılan araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

Nind vd. (2001), AÇYE öğrenciler ile etkileşim müdahalesi alan öğretmenlerin iletişim şekli ile öğrencilerin etkileşime girme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Katılımcılar zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve ek yetersizliği olan 3 ile 19 yaş arasında öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmenler, bakım veren-bebek etkileşimi modeline dayalı bir yöntem olan yoğun etkileşim üzerine eğitime katılmışlardır. Öğretmenlerin yoğun etkileşimi kullanma deneyimleri 4-12 ay arasındadır. Çalışmada kişiler arası etkileşimlerin kalitesine odaklanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise öğretmenlerin aldıkları yoğun etkileşime dayalı eğitim sonrasında sergiledikleri iletişim şekilleri ile öğrencilerin etkileşime girme düzeyleri arasında doğru bir orantı olduğu tespit edilmiştir. Bu da öğretmenin etkileşim şeklinin iletişim sürecinin kalitesini de arttırdığını göstermiştir. Foreman vd. (2004), yapmış oldukları çalışmada; Avustralya’da, genel ve özel eğitim sınıf ortamında bir gün boyunca çoklu yetersizlikten etkilenen öğrencilerin etkileşim davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Yarı zamanlı ya da tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş, sınırlı motor becerilere ve sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip, günlük yaşam becerilerinde bağımlı ve sosyal yaşamda sınırlılık gösteren 8 öğrenci ile çalışılmıştır. Etkileşim davranışları öğrencilerin özel eğitim sınıfı ve normal eğitim sınıfında bulunma durumlarına göre bağlamsal olarak

değerlendirilmiştir. Veriler sistematik gözlem yoluyla toplanmıştır. İki ortam arasındaki gözlemlenen öğrenci davranışlarının çoğunda anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen, normal eğitim sınıflarında gözlemlenen öğrenciler, özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde etkileşime girmişlerdir.

Arthur-Kelly, Bochner, Center ve Mok (2007), yapmış oldukları betimsel çalışmada sosyokültürel kuram çerçevesinde AÇYE öğrencilerle yapılan kanıt temelli uygulamaları incelemişler, etkileşimin davranışsal durum ve eğitim ortamlarına göre karşılıklı ilişkisini değerlendirmişlerdir. Programlanan aktiviteler, bağlam ve bireysel özellikler ile katılımcıların davranış durumları arasında ilişki olduğunu fakat bütünsel yaklaşımlarla uygulamalar yapılması gerektiğini ve birçok disiplinden personelin iş birliğinin önemini vurgulamışlardır.

Arthur (2003), AÇYE öğrencilerin etkileşime geçerken sergiledikleri davranış durumlarını bağlamsal faktörlere (sınıf, oyun alanları, servis) göre incelemiştir. Katılımcılar, 4-18 yaş arası 4 erkek 6 kız olmak üzere 10 öğrenciden oluşmaktadır. Gözlem yoluyla verilerin toplandığı araştırmada davranışlarla ilgili tanımlayıcı veriler sunmak amaçlanmıştır. Eş zamanlı iki bağımsız uygulamacı tarafından gün boyu yapılandırılmış gözlemler yapılmıştır. Öğrencilerin etkileşim davranışlarının tanımlanması ve cevaplanması, öğretmenin alanda eğitimi olması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bağlamsal olarak aktivitelere bakıldığında ise hiçbir aktivitenin yapılmadığı zaman diliminin çok fazla olduğu ve etkinlik sürelerinin arttırılması hedeflenmesi gerektiği önerilmiştir.

Chen (2008), Güney Tayvan'da yürüttüğü durum çalışmasında etkileşimin doğasını anlamayı ve iletişim müdahalesine dayalı uygulamalar sonrası öğretmen ve öğrenci etkileşimlerinde öğrencilerin ve sürecin bundan nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma katılımcıları, 3 öğretmen ve AÇYE 3-6 yaş arası 4 öğrencidir. Verilerin gözlem yoluyla toplandığı araştırmada öğretmenlerin öğrencilere çoğunlukla yönlendirici konumunda oldukları belirtilmiştir. Ayrıca çalışma iletişim müdahalesinin sosyal iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise öğretmenlerin yardımcı teknoloji kullanımı konusunda bilgi sınırlılıkları, aldıkları müdahale eğitimi uygulama kısmında olumsuz yönde etkilemiştir.

Arthur-Kelly, Foreman, Bennett ve Pascoe (2008), AÇYE öğrencilerin etkileşim süreçlerini; sağlanan iletişim fırsatları, akran etkileşimlerinin etkisi, özel eğitim ve normal eğitim ortamları gibi bağlamlar göz önünde bulundurularak vaka çalışması olarak

değerlendirmişlerdir. Katılımcılar 7-11 yaşlarında AÇYE 2 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri gözlem ile toplanmıştır. Öğrencilere normal eğitim ortamında daha fazla iletişim fırsatı sağlandığını, akranlarıyla oluşan fiziksel yakınlığın zengin ve sürekli etkileşim ortamını beraberinde getirdiğini belirlemişlerdir.

Carter vd. (2005), AÇYE öğrencilerin etkileşimde bulundukları akran sayısının 1 akrandan 2 akra çıkarılmasıyla etkileşim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Katılımcılar 17, 12 ve 13 yaşlarında 2 erkek 1 kız olmak üzere 3 öğrencidir. Çalışmanın uygulama aşamasında tek denekli deneysel desenlerden A-B-A-B ve B-A-B-A modelleri kullanılmıştır. Gözlem yöntemiyle verilerin toplandığı çalışmada etkileşimde bulunulan akran sayısının artması etkileşim düzeylerinin de artmasını sağlamıştır. Öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin de geliştiği gözlemlenmiştir.

Haring ve Breen (1992), AÇYE özel eğitim sınıfına devam eden öğrencileri normal eğitim sınıflarına dâhil ederken sosyal etkileşim desteği stratejisinin etkililiğini incelemişlerdir. Katılımcılar, 13 yaşlarında AÇYE 2 öğrenci ve normal gelişim gösteren 4 öğrenciden oluşmaktadır. Gözlem yoluyla verilerin toplandığı çalışmada akran sayısının artmasıyla sosyal etkileşimlerin miktarının ve kalitesinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca sosyal etkileşim desteği stratejisinin akran etkileşimlerini de desteklediği belirlenmiştir.

Feldman, Carter, Asmus ve Brock (2016), AÇYE lise öğrencilerinin normal sınıflara dâhil edildiklerinde sınıf içi etkileşimlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Katılımcılar 14-20 yaş arası 108 öğrenciden oluşmaktadır. Gözlem yoluyla verilerin toplandığı araştırmada; kaynaştırma ortamında AÇYE öğrencilere yeterince öğretim zamanı ayrılmadığı, bu öğrencilerin etkileşimin en fazla olduğu ilk zil ve son zil saatlerinde sınıflarda bulunmadıklarını ve özel eğitim öğretmenlerinin bu öğrencilere destek olurken sınırlayıcı tutumlarının akran etkileşimlerini sınırlandırdığı gözlemlenmiştir.

Causton-Theoharis ve Malmgren (2005), AÇYE öğrencilerin öğretmenlerine verilen sosyal etkileşimi destekleme eğitiminin akran etkileşimlerini kolaylaştırmadaki etkisini gözlemlemişlerdir. Katılımcılar, 4 öğretmen ve 6-11 yaş arası AÇYE 4 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Sosyal etkileşimi destekleme eğitimi; öğretmen farkındalıklarının sağlanması, akran etkileşimlerinin vurgulanması, öğretmenlerin etkileşimleri desteklemeteki kolaylaştırıcı rollerinin netleştirilmesi ve etkileşimi desteklemede kullanılan yöntemler hakkında bilgilendirilme içeriklerinden oluşmaktadır. Öğretmenler 4

saat hizmet içi eğitim almışlardır. Tek denekli deneysel desenlerden çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada müdahale sonrası akran etkileşimlerinin 25 kat arttığı gözlemlenmiştir. Eğitimcilerin müdahale programını uygulama sürecinde etkileşimi kolaylaştırdıkları belirtilmiştir. Çalışmanın en önemli sonucu müdahale sonrası etkileşim seviyesinde meydana gelen ani değişim olarak belirlenmiştir.

Bortoly, Arthur-Kelly, Mathisen, Foreman ve Balandin (2009), araştırmalarında AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin öğrencileriyle olan iletişimlerini hangi faktörlerin etkilediğini geniş bir yelpazede incelemeyi ve sistematik bir öneri sunmayı amaçlamışlardır. Sınıf ortamındaki etkileşime bakıldığında öğrencilerin sınırlı iletişimsel davranışlar gösterdiklerini, öğretmenlere iletişim müdahalesi eğitimi verilmesine rağmen sınıftaki etkileşimin seviyesinin düşük olduğu ifade edilmiştir. AÇYE öğrencilerin iletişim sıklığının düşük olmasının ya da öğretmenler için uygulanan iletişimi geliştirme müdahale eğitim programlarının neden sınırlı etki yarattığı hakkında yeterli bilgi edinilememiştir.

Nientimp ve Cole (1992), normal okul bünyesinde özel eğitim sınıfına devam eden AÇYE öğrencilerin akranları ve öğretmenleri tarafından başlatılan sosyal etkileşimlere yanıt vermelerinde sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Katılımcılar 12-13 yaşlarında AÇYE 2 erkek ve 1 kız olmak üzere 3 öğrenci ile 2 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. 2 özel eğitim öğretmeni hem veri toplama sürecinde hem de uygulama basamağında görev almıştır. İlk olarak okulda en fazla kullanılan sosyal selamlaşma ifadeleri anketler ve gözlemler yoluyla belirlenmiştir. Tek denekli deneysel desenlerde A-B-A ve A-B modelleri kullanılmış ve veriler gözlem yoluyla toplanmıştır. Sağaltım programının uygulanmasından sonra ekolalilerin azaldığı ve akranlar tarafından başlatılan sosyal etkileşimlere verilen yanıtların arttığı gözlemlenmiştir. Hamre-Nietupski, Hendrickson, Nietupski ve Sasso (1993), özel eğitim öğretmenlerinin AÇYE öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşimlerine yönelik algılarını incelemişlerdir. Katılımcı grubunu 158 özel eğitim öğretmenin oluşturduğu araştırmada anket ile veri toplanmıştır. Öğretmenler AÇYE öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşimlerinin kolaylaştırılması gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir. Etkileşimlerin desteklenmesinin bütün öğrenciler için faydalı olacağını ve bunun yanında öğrenci etkileşimlerini desteklemek için iş birlikli öğrenme yönteminin ve akran desteğinin en önemli yöntemler olduğunu belirtmişlerdir.

Odom, Mcconnell ve Chandler (1993), özel eğitim sertifika programına katılmış, katılımcıların içerisinde AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin de bulunduğu okul öncesi öğretmenlerinin yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan akran aracılı ve çevresel müdahale stratejilerine bakış açılarını incelemiştir. Katılımcı grubunu 131 öğretmenin oluşturduğu araştırmada anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda akran temelli öğretim, oyun yoluyla ve iş birlikli eğitim stratejilerinin öğretmenler tarafından en kabul edilebilir stratejiler olduğu belirlenmiştir.

Uyar (2016), çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen öğrencilerle ilgilenen yetişkinlerin (anne ve öğretmen adayları) öğrencilerle etkileşim davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar, 8-12 yaş arası 4 çocuk ve yetişkinlerden (4 anne ve 4 öğretmen adayı) oluşmaktadır. Gözlem yoluyla verilerin toplandığı araştırmada yetişkinlerin etkileşim düzeylerinde, etkileşim biçimlerine göre ve bağlamlara göre etkileşim düzeylerinde oluşan fırsatlar ve fırsatların değerlendirilmesinde farklılıklar gözlemlenmiştir. Yetişkinler tarafından oluşan etkileşim fırsatlarının düşük düzeyde değerlendirildiği ve yetişkinlerin etkileşim profillerinde etkileşim biçimlerinin dengeli dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Genel olarak araştırmalar incelendiğinde AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin okul bağlamında etkileşimlerindeki sınırlılıklar müdahale programlarına duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin desteklenmesi akran etkileşimlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin etkileşim konusunda kapsamlı eğitimler almaları etkileşim sürecini nitelikli hale getirmektedir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim davranışlarını inceleyen betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmada, bir örneklem üzerinden elde edilen verilerin kullanılarak araştırmaya katılan öğrencilerin özelliklerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Betimsel araştırma var olan olayı nitel (birey ya da grubun özelliklerini tanımlayarak) veya nicel (sayılabilir şekilde) betimleyen bir araştırma türüdür (Karasar, 1994). Kısaca betimsel araştırmalarda var olan durumun olduğu gibi tanımlanması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada AÇYE görmeyen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim davranışlarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları tek durumlu veya çok durumlu desenler halinde ve bütüncül veya gömülü olabilir. Durumun tek veya çoklu olması fark etmeden araştırmacı bütün durumu, bütüncül deseni veya durum içerisindeki alt birimleri (gömülü deseni) çalışmaya karar verir (Yin, 2009). Bu araştırmada bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın durumu olan, AÇYE 5 öğrencinin öğretmenlerinin etkileşim davranışları, her bir öğretmen-öğrenci etkileşim çifti için kendi içerisinde derinlemesine incelenmiştir.

Durum çalışmaları karşılaştırma durumu bulunmaması ve keşfetme amacı taşıması yönünden deneysel çalışmalardan farklılık göstermektedir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Dolayısıyla genelleştirme yerine her durumun kendi içerisinde derinlemesine keşif süreci söz konusudur (Hays, 2004). Derinlemesine incelemelerin yapılmasında geçerlilik ve

güvenirliğinde sağlanması için birden fazla veri toplama yöntemi bir arada kullanılabilir (Yin, 2009). Gözlemler, doğal ortamda ve araştırma öncesinde hedeflenen davranışların gözlem sonuçlarına göre kodlanması amacıyla yapılandırılmış gözlem olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma 3 hafta sürmüş, araştırmacı ortama dahil olmamış ve öğretmen-öğrenci etkileşim davranışları video ile öğretmenler tarafından telefon veya kameranın bir yere sabitlenmesi yoluyla kaydedilmiştir. Kayıt esnasında sınıfta başka öğrenci bulunmamış, öğrencilerin yemek saati, müzik dersi gibi sınıf dışı ortamlarda bulundukları zaman dilimlerine denk getirilmiştir. Araştırma ortalama 3 hafta sürmüştür.

Bu çalışmada AÇYE görmeyen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşim davranışları, herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın doğal ortamda incelenmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını 6 öğretmen ve Engelli Sağlık Kurulu Raporları ve Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporları'na göre görme yetersizliğinden etkilenmiş (az gören veya total görme yetersizliği) ve ek yetersizlik tanısı almış olan, takvim yaşı 8-11 aralığında 5 öğrenci oluşturmaktadır. Görme ve ek yetersizlik tanısı almış öğrencilerden ek yetersizlik/leri; zihinsel yetersizlik ve/veya otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ve öğretmenleri çalışmaya dahil edilmiştir.

Katılımcıların Belirlenmesi

Katılımcıların belirlenmesi ve uygulamaların yürütülebilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üç okul (Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu (ANKARA)), Göreneller İlk/Ortaokulu (ANKARA) ve Cizre Özel Eğitim Uygulama Okulu (ŞIRNAK)), için 2019-2020 eğitim öğretim yılı kapsamında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü (EK 1) ve Cizre İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izin belgesi (EK 2) alınmıştır.

Gerekli izinler alındıktan sonra okul idarecileri bilgilendirilmiş, araştırma ön koşullarına uygun öğrencisi olan öğretmenlerle irtibata geçilmiştir. Bu kapsamda çalışmada yer alacak öğrenciler için ön koşullar belirlenmiştir. Söz konusu ön koşullar;

1. Engelli Sağlık Kurulu Raporları ve Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporları'na göre görme ve ek yetersizlik tanısı almış olmak,
2. Ek yetersizliğin zihinsel yetersizlik ya da otizm spektrum bozukluğu olması.

Engelli Sağlık Kurulu Raporları ve Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporları'na göre araştırma ön koşullarına uygun olan öğrenciler tespit edilmiştir. Öğretmenler için AÇYE öğrencilerin derslerine girmek dışında ön koşul bulunmamaktadır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen 8 öğretmen aracılığıyla velilerle irtibat sağlanmıştır. Velilerle yapılan görüşmeler neticesinde araştırma süreci ve planlanması hakkında veliler bilgilendirilmişlerdir. Öğrencinin araştırmaya katılımında sakınca görmeyen velilerin rızaları yazılı olarak Veli İzin Sözleşmesi (EK 3) ile alınmıştır. Bu süreçte 8 öğrencinin velisi katılım için onay vermiş, devamında 1 öğrencinin velisi belirtilen zaman için sağlık problemi sebebiyle şehir dışında olacaklarını bildirmiştir. 1 öğretmen öğrenci çiftiyle gözlem durumlarını görmek adına ön uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmaya 7 öğretmen ve 6 öğrenci ile başlanmış fakat süreç içerisinde 1 öğretmen fırsat bulamadığı gerekçesiyle videoların gönderimini sağlamamıştır. Araştırma 6 öğretmen ve 5 öğrenci öğrenci ile tamamlanmıştır.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırma kapsamında öğrencilerin gerçek isimleri dışında isimler kullanılmıştır. Araştırmanın hangi okullarda gerçekleştirileceği belirtilmiş fakat özellikleri verilen öğrencilerin hangi okullara gittikleri özellikle belirtilmemiştir. Öğrencilerin (Tablo 1) ve öğretmenlerin (Tablo 1.1) demografik özelliklerine aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 1

Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Adı	Cinsiyet	Yaş	Tanısı	Sınıfı
Rauf	Erkek	11	Görme Yetersizliği (Total) Otizm Spektrum Bozukluğu Ağır Düzey Zihinsel Yetersizlik	2. Kademe
Mert	Erkek	10	Görme Yetersizliği (Az Gören) Orta Düzey Zihinsel Yetersizlik	1. Kademe
Burak	Erkek	9	Görme Yetersizliği (Total) Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	1. Kademe
Tuna	Erkek	10	Görme Yetersizliği (Az Gören) Orta Düzey Zihinsel Yetersizlik	1. Kademe
Eren	Erkek	8	Görme Yetersizliği (Total) Orta Düzey Zihinsel Yetersizlik	1. Kademe

Tablo 1’de belirtildiği gibi öğrencilerin 5’i de erkektir. 8-11 yaş aralığındadırlar ve 4 öğrenci 1. kademeye, 1 öğrenci ise 2. kademeye devam etmektedir. Rauf’un görme yetersizliği (total), ağır düzeyde zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu tanısı, Mert’in görme yetersizliği (az gören), orta düzey zihinsel yetersizliği tanısı, Burak’ın görme yetersizliği (Total), hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı ve Tuna’nın görme yetersizliği (az gören), orta düzey zihinsel yetersizlik tanısı ve Eren’in görme yetersizliği (Total), orta düzey zihinsel yetersizlik tanısı bulunmaktadır.

Tablo 1.1

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet Alanı Görevi	Deneyim(Yıl)	Eğitim Düzeyi
Rauf’un öğretmeni	Kadın	25	Özel Eğitim Öğretmeni Sözleşmeli Öğretmen	2	Yüksek Lisans
Rauf’un müzik öğretmeni	Kadın	30	Müzik Öğretmeni Kadrolu Öğretmen	5	Lisans
Mert’in öğretmeni	Erkek	28	Özel Eğitim Öğretmeni Sözleşmeli Öğretmen	5	Lisans
Tuna’nın öğretmeni	Erkek	30	Sosyoloji Bölümü Ücretli Öğretmen	1	Lisans
Burak’ın öğretmeni	Kadın	25	Özel Eğitim Öğretmeni Sözleşmeli Öğretmen	3	Lisans
Eren’in öğretmeni	Kadın	42	Özel Eğitim Öğretmeni Kadrolu Öğretmen	20	Lisans

Tablo 1.1’de görüldüğü gibi 4 öğretmen kadın ve 2 öğretmen erkektir. Yaşları 25-42 aralığındadır ve deneyimleri 1 ile 20 yıl arasında değişmektedir. 4 öğretmen özel eğitim öğretmenliği mezunudur ve 3 öğretmen sözleşmeli 1 öğretmen ise kadrolu olarak görev yapmaktadır. 1 öğretmen sosyoloji bölümü mezunu ve ders ücreti karşılığı ücretli öğretmen olarak çalışmakta, 1 öğretmen de kadrolu müzik öğretmenidir. Branş öğretmeni dışında öğretmenlerin tamamı öğrencilerle tam zamanlı olarak çalışmaktadır.

Katılımcıların Bireysel Özellikleri

Katılımcıların bireysel özellikleri hakkında bilgi alınması amacıyla öğretmenlerle telefonla veya yüz yüze olmak üzere yapılandırılmamış görüşmeler sağlanmıştır. Katılımcıların bireysel özellikleri yalnızca öğretmenler tarafından verilen bilgiler doğrultusunda belirtilmiştir.

Rauf ve Rauf’un Öğretmeni

Rauf

Rauf, 11 yaşında 2. Kademeye devam etmektedir. Görme yetersizliği (total), otizm spektrum bozukluğu ve ağır düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı bulunmaktadır. Rauf’un herhangi bir sağlık problemi bulunmamaktadır. Rauf, ışık algısı dahi bulunmayan bir öğrencidir. Rauf, ifade edici dil becerilerinde sınırlılık yaşamakta ve sadece anlamsız sesler çıkarmaktadır. Alıcı dil becerileri ifade edici dil becerilerinden daha gelişmiştir. Verilen yönergelere uymaktadır. İletişim becerilerinde jestlerden faydalanmakta, mutlu olduğu ve hoşlandığı durumlarda çığlık atarak gülmekte, mutsuz olduğu durumlarda ise bunu bağırarak belli etmektedir. Şarkıların fon müziklerini severek sürekli mırıldanmaktadır ve bu davranışını yapmak istemediği etkinliklerde sürekli hale getirmektedir. Motor becerilerde ellerini rahatlıkla kullanabilmekte bağımsız hareket becerilerinde ise 2 metrelik duvar takibi ve ses takibi yapabilmekte fakat bağımsız olarak hareket edememektedir. Rauf’un tam zamanlı olarak devam ettiği sınıfında 2 öğretmeni ve 3 arkadaşı vardır.

Rauf'un Öğretmeni

Rauf'un öğretmeni 2. kademedeki sözleşmeli özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve sınıfta 4 öğrencisi vardır. Üniversite mezuniyet alanı zihin engelliler öğretmenliğidir ve özel eğitim alanı yüksek lisans mezunudur. Görme ve ek yetersizliği olan ilk öğrencisinin Rauf olduğunu belirtmiştir. Rauf'un öğretmenin 2 yıllık deneyimi vardır ve Rauf'la yaklaşık 1 yıldır çalışmaktadır.

Rauf'un Müzik Öğretmeni

Rauf'un müzik öğretmeni, 2. kademedeki kadrolu olarak görev yapmaktadır. Mezuniyet alanı müzik öğretmenliğidir. Görme ve ek yetersizliği olan ilk öğrencisinin Rauf olduğunu belirtmiştir. Rauf'un öğretmenin 5 yıllık deneyimi vardır ve Rauf'la 1 yıldır çalışmaktadır.

Mert ve Mert'in Öğretmeni

Mert

Mert 10 yaşında 1.kademeye devam etmektedir. Görme yetersizliği (az gören) ve orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı bulunmaktadır. Mert'in sağlık problemi bulunmamaktadır. Mert görme yetisini işlevsel olarak kullanamamakta, ışığı farketmekte fakat takip edememektedir. Kendisini 3-4 kelimeden oluşan cümlelerle ifade edebilmekte, sıklıkla kendine özgü sesler çıkarmaktadır. İsteklerini uygun cümlelerle ifade edebilmektedir. Alıcı dil becerileri de bu doğrultuda ifade edici dil becerileri kadar iyidir. Sınıf içerisinde eli ile duvar takibi yaparak hareket etmektedir. İstekleri yerine getirilmediğinde, etkinliklere katılım sağlamak istemediğinde, ağlama ve kendini kilitleme (Ellerini sırtında birleştirip kafasını masaya koyma) davranışları göstermektedir. Motor becerilerinde el kaslarını rahat olarak kullanabilmektedir. Gürültülü ortamlardan çok hoşlanmakta ve sessiz ortamlardan uzak kalmayı tercih etmektedir. Gürültülü ortamlarda yere oturmakta ellerini birbirine bağlayarak bağırma ve sürekli sallanma hareketleri yapmaktadır.

Mert'in Öğretmeni

Mert'in öğretmeni 1. kademedede sözleşmeli özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Sınıfında 4 öğrencisi bulunmaktadır. Mezuniyet alanı zihin engelliler öğretmenliğidir, görme ve ek yetersizliği olan ilk öğrencisinin Mert olduğunu ifade etmiştir. 5 yıllık deneyimi bulunmaktadır ve Mert ile 1 yıldır tam zamanlı olarak çalışmaktadır.

Burak ve Burak'ın Öğretmeni

Burak

Burak, 9 yaşında ve 1.kademeye devam etmektedir. Burak'ın tanısı görme yetersizliği (total) ve hafif düzey zihinsel yetersizliktir. Burak'ın herhangi bir sağlık problemi bulunmamaktadır. Burak'ın ışık algısı yoktur. Kendisini üçten fazla kelimeyle ifade edebilmektedir. Alıcı dil becerileri ve ifade edici dil becerilerinde sınırlılık yaşamamaktadır. İletişim becerilerinde hoşnut olduğu durumları ve hoşnutsuzluğunu ifade edebilmekte, reddetme davranışı olarak ağlamakta ve kafasını başka yöne çevirmektedir. Bağımsız hareket becerilerinde elle duvar takibi yaparak hareket etmektedir.

Burak'ın Öğretmeni

Burak'ın öğretmeni, 1.kademede sözleşmeli özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Burak'ın öğretmenin mezuniyet alanı zihin engelliler öğretmenliğidir ve 3 yıllık deneyimi olduğunu belirtmiştir. Burak'la 2 yıldır tam zamanlı çalışmaktadır. Görme ve ek yetersizliği olan ilk öğrencisi Burak'tır.

Tuna ve Tuna'nın Öğretmeni

Tuna

Tuna, 10 yaşında ve 1.Kademeye tam zamanlı devam etmektedir. Görme yetersizliği (az gören) ve orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı bulunmaktadır. Herhangi bir sağlık problemi bulunmamaktadır. Işık algısı vardır fakat ışığı takip edememektedir. Anlamalı

olarak kendini ifade edebilmektedir. Dil becerilerinde alıcı dil ve ifade edici dil becerileri gelişmiştir. Kendisini 3 kelimeden oluşan cümle ile ifade edebilmektedir. Öğretmeni tarafından dikkat süresi uzun olduğu belirtilmiştir. Bağımsız hareket becerilerinden duvar takibi ve ses takibi yapabilmektedir. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri de yapabilmektedir.

Tuna'nın Öğretmeni

Tuna'nın öğretmeni ilkokul 1.kademedeki ders ücreti karşılığı tam zamanlı olarak görev yapmaktadır. Mezuniyet alanı sosyolojidir. Sınıfta 4 öğrencisi vardır ve tek öğretmendir. Bir yıllık deneyime sahiptir ve Tuna ile yaklaşık 2 aydır çalışmaktadır. Özel eğitim alanında ilk defa görev yapmaktadır.

Eren ve Eren'in Öğretmeni

Eren

Eren, 8 yaşında ve 1.kademe orta-ağır düzey zihin engelliler sınıfına devam etmektedir. Görme yetersizliği (Total) ve orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı bulunmaktadır. Alıcı dili iyidir ve iki eylem bildiren yönergeleri yerine getirebilmektedir. Basit hikâyeler dinleyebilmekte ve dinlediği hikâyedeki basit sorulara cevap verebilmektedir. Öğretmenleri ve arkadaşlarıyla basit selamlaşma ifadelerini kullanabilmektedir. Taşıt ve hayvan seslerini dinlediğinde sesi kaynağına göre ayırt edebilmektedir. 20'ye kadar birer ritmik sayabilmekte, geometrik şekilleri ayırt etmekte ve basit örüntü oluşturabilmektedir. Sesi takip ederek yönünü bulabilmekte, elle duvar takibi yapmaktadır. Öz bakım becerilerinde sınırlılık göstermekte ve hala altı bezlenmektedir. Yemeğini annesi yedirmekte, katı gıdaları dişleri olmaması sebebiyle yiyememektedir. Bu sebeple sürekli çorbayla beslenmektedir. Sosyal ortamda insanlarla iletişime geçebilmektedir. Sıkıldığı zaman elindeki nesneleri fırlatmakta, zaman zaman çığlık atıp gülme davranışı göstermektedir.

Eren'in Öğretmeni

Eren'in öğretmeni, özel eğitim bölümü görme engellilerin eğitimi anabilim dalı mezunudur. 42 yaşında ve 20 yıllık tecrübesi bulunmaktadır. Erenle 1 yıldır çalışmaktadır. Sınıfta 4 öğrenci bulunakta ve 2 öğretmen görev yapmaktadırlar. AÇYE öğrencilerle üniversitede tanışmış, meslek hayatı boyunca çalışma fırsatı bulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Bilgi Formu

Öğretmen Bilgi Formu (EK 4), AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla kullanılmıştır. Form, 7 sorudan oluşmaktadır. Form; cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet alanı, kariyer basamağı, mesleki deneyim ve AÇYE öğrencilerle çalışma deneyimi gibi değişkenlere ilişkin soruları içermektedir.

Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Formu (EK 5), AÇYE öğrencilerin gelişim alanlarına göre özellikleri hakkında bilgi edinilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Öğretmen Görüşme Formu'nda "Öğrencinizin gelişim alanlarına göre özellikleri nelerdir anlatır mısınız?" olmak üzere bir madde yer almaktadır. Öğretmenlerin verdikleri bilgiler doğrultusunda araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu

Kesiktaş (2012) tarafından geliştirilen "Anne Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi" Uyar (2016) tarafından "Yetişkin Etkileşim Davranışları Formu" olarak uyarlanmıştır. Bu araştırmada Uyar (2016) tarafından uyarlanan "Yetişkin Etkileşim Davranışları Formu", AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim davranışlarını incelemek amacıyla kullanılmıştır.

Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu (EK 7); Formun Amacı, Kimlik Bilgileri ve Etkileşim Davranışları Tabloları olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Formda *Yanıtlayıcılık, Yönlendiricilik, Sıra Alma, Sıcak Olma, Çok Duyulu Etkileşimde*

Bulunma, Keyif Alma, Dürüstlük ve İletişimi Destekleme olmak üzere 8 etkileşim biçimi ve etkileşim biçimlerine ait 34 etkileşim davranışı bulunmaktadır. *Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar* derslerinde öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerde etkileşim davranışlarının kodlanması amacıyla fırsatların olduğu durumlarda “yaptı/yapmadı” olarak kodlama alanları bulunmaktadır. Uyar (2016), tarafından formun kullanımına ilişkin betimleyici ifadelerle hazırlanan yol gösterici belge “Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu Maddelerinin Açıklama Örnekleri (EK 8)” kullanılarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlama örnekleri Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu Kodlama Örneği (EK 9)’nde yer almaktadır.

Ön Uygulama

Katılımcıların belirlenmesiyle birlikte araştırmada yer almayan fakat ön koşulları karşılayan bir öğretmen-öğrenci çiftiyle ön uygulama yapılmıştır. Öğretmen; 23 yaşında, özel eğitim öğretmenliği mezunudur ve 2 yıl deneyime sahiptir. Öğrenci 9 yaşındadır. Orta düzeyde zihinsel yetersizlik ile görme yetersizliği (total) tanısı bulunmaktadır. Öğretmen söz konusu öğrenci ile yarım dönem çalışmıştır. Kayıt alınacak bağlamların/derslerin belirlenmesi, uygulanan veri toplama araçlarının işlevselliğinin değerlendirilmesi, ortaya çıkabilecek problemlerin belirlenmesi ve gözlemcinin kodlamalara aşinalık kazanması amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sürecinde birtakım problemlerle karşılaşmıştır. Araştırmacının sınıf ortamına dâhil olması öğrencinin dikkatinin bölünmesine, öğretmenin araştırmacıyla sürekli konuşmasına ve çekim esnasında doğal akışın da olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmuştur. Bu nedenle öğretmen-öğrenci etkileşim davranışlarının öğretmenler tarafından telefonun/kameranın bir yere sabitlenerek kayıt altına alınmasına karar verilmiştir. Sınıfta akranların bulunması durumunda ses karışıklığı ve dikkat dağınıklığı gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sebeple kayıtların sınıfta akranların bulunmadığı zaman dilimlerine denk getirilmesi kararlaştırılmıştır. Kayıtların beden eğitimi, müzik dersleri veya öğle arası gibi sınıfın boş kaldığı zaman dilimlerinde alınmasına karar verilmiştir. İlk olarak öğretmen-öğrenci etkileşim davranışlarının ders boyunca kayıt altına alınması düşünülmüştür. Ön uygulama sonrası sınıfta akranların bulunma süreleri ve öğretmenin ders saati boyunca kayıt almasının problem olduğunu belirtmesi üzerine kayıtlar etkinlik süreleri ile sınırlandırılmıştır. Uygulama farklı

okullarda gerçekleştirilmiş, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin farklı etkinliklerde gözlemlenmesi amacıyla 5 farklı derste (Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar) yer alan öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklere yer verilmesi uygun görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Öğretmen Bilgi Formu Verilerinin Toplanması

Öğretmen Bilgi Formu (EK 4) verileri, AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla Şırnak ilinde olan öğretmenler için yüz yüze görüşmeler sağlanarak, Ankara ilinde bulunan öğretmenler için telefonla iletişim sağlanarak toplanmıştır. Form, araştırmacı tarafından öğretmenin verdiği bilgiler doğrultusunda doldurulmuştur.

Öğretmen Görüşme Formu Verilerinin Toplanması

Öğretmen Görüşme Formu (EK 5) verileri araştırmacı tarafından Şırnak ilinde olan öğretmenler için yüz yüze görüşmeler sağlanarak elde edilirken Ankara ilinde bulunan öğretmenler için telefonla toplanmıştır. Öğretmenler tarafından verilen bilgiler araştırmacının sorduğu “Öğrencinizin gelişim alanlarına göre özellikleri nelerdir anlatır mısınız?” sorusuyla sınırlıdır. Alt gelişim alanlarıyla ilgili bilgi vermeyen öğretmenlerle tekrar görüşme sağlanmıştır. Öğrencilerin alt gelişim alanlarına göre belirtilen özellikleri öğretmenlerin verdikleri bilgilerle sınırlıdır.

Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu Verilerinin Toplanması

Öğretmen-öğrenci etkileşim düzeylerinin belirlenmesi amacıyla video kaydı alınmıştır. Oturumların yapılandırılması ve sayısı ön uygulamaya göre planlanmıştır. Uygulama sürecinde öğretmen ile öğrenci etkileşimi her öğrenci için belirlenen doğal ortamda, farklı dersler içerisinde öğretim amaçlarını destekleyen etkinlikler kapsamında veri toplanmıştır. Gözlem Kaydı Yönergesi (EK 6) öğretmenlere uygulama sürecinde yapılması gerekenlerin yazılı olarak bildirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Formda öğretmenlerin hangi derslerde

kayıt yapacakları, kayıt süreleri, kayıtların ulaştırılması, uyulması gereken yönergeler ve araştırmacı iletişim bilgileri yer almaktadır. Öğretmenlerden istenilen kayıtlarda izlenilmesi gereken aşamalar şu şekildedir:

1. Videoların yönergeye uygun şekilde kayıt edilmesi gerekmektedir.
2. Videoların mail yoluyla (Google/Drive) üzerinden bizlere iletilmesi gerekmektedir.
3. Her ders içerisinde öğretim amaçlarını destekleyen etkinlikler için çekilen video sayısı en az bir tane olmalı ve etkinliğin tamamını içermesi gerekmektedir.
4. Videolarda öğretmen ve öğrenci birlikte olmalı ve kayıt esnasında öğrenci ile etkileşime giren üçüncü kişi olmaması gerekmektedir.
5. Ortam yapılandırılmamalı günlük doğal akış içerisinde kayıt yapılması gerekmektedir.

Öğretmenler kendilerine ulaşılan tarih itibarıyla 3 hafta içerisinde videoların gönderimini sağlamışlardır. Alınan her kayıt gün içerisinde öğretmenler tarafından araştırmacıya gönderilmiştir. Araştırma kapsamında en fazla verinin elde edilebilmesi ve farklı derslerde öğretmen-öğrenci etkileşim davranışlarının gözlemlenmesi amacıyla kullanılabilir verilerin tamamı değerlendirilmiştir.

Kullanılabilir Verilerin Belirlenmesi

Öğretmen-öğrenci etkileşim verilerinin toplanması amacıyla her bir öğretmen-öğrenci etkileşim video kayıtları araştırmacı tarafından incelenmiştir. Gözlem Kaydı Yönergesi (EK 6) formuna uygun olmayan etkileşim video kayıtlarının araştırmaya dahil edilmemesi kararlaştırılmış fakat video kayıtlarının tamamının yönergeye uygun olduğunun görülmesi üzerine bütün kayıtlar veri olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim davranışlarını incelemek amacıyla farklı derslerde (Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar), öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerde doğal akış içerisinde sürdürülmüştür.

Araştırmacıya öğretmenler tarafından gönderilen videoların tamamı Gözlem Kaydı Yönergesi (EK 6) formuna uygundur. Bu sebeple kayıtların tamamı değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından kayıtlar incelendikten sonra derslere (Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar) ait etkinliklerin kapsamı belirlenmiştir. Söz konusu

dersler içerisinde yer alan öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerin kapsamı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Etkileşim Kayıtlarının Kapsamı

Ders	Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinlikler
Türkçe	Bul-Tak, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları
Matematik	Küptâşlarla Sayılar, Geometrik Şekil Eşleme, Ritmik Sayma
Hayat Bilgisi	El Yıkama, Yemek Yeme, Ayakkabı Giyme, Mont Giyme, Okulu Tanıma
Müzik	Ritim Çalışması, Piyano Çalma, Müzik Eşliğinde Dans Etme
Görsel Sanatlar	Boyama, Yırtma Yapıştırma Etkinlikleri

Kayıtlar kapsamında öğretmen-öğrenci etkileşim kaydına ilişkin derslere ait süreler ve toplam süreler Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1

Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine İlişkin Derslere Ait Süreler ve Toplam Süreler

Öğretmen Öğrenci	Türkçe	Matematik	Hayat Bilgisi	Müzik	Görsel Sanatlar	Toplam
Rauf ve Öğretmeni	2 dk 40 sn	8 dk 10 sn	7 dk 56 sn	-	11 dk 7 sn	29 dk 53 sn
Rauf ve Müzik öğretmeni	-	-	-	16 dk 53 sn		
Mert ve Öğretmeni	10 dk 6 sn	10 dk 26 sn	10 dk 18 sn	-	10 dk 25 sn	41 dk 17 sn
Tuna ve Öğretmeni	7 dk 56 sn	7 dk 52 sn	3 dk 28 sn	-	7 dk 6 sn	26 dk 24 sn
Burak ve Öğretmeni	10 dk 17 sn	9 dk 31 sn	5 dk 7 sn	5 dk 18 sn	-	30 dk 14 sn
Eren ve Öğretmeni	7 dk 42 sn	7 dk 17 sn	23 dk 47 sn	2 dk 3 sn	-	41 dk 19 sn
						186 dk

Not: “-“ işareti bulunan yerlerde etkileşim kaydı bulunmadığı belirtilmiştir.

Tablo 2.1’de belirtildiği gibi bir öğretmen bütün derslerde etkileşim kaydı almış fakat diğer 3 öğretmen bütün derslerde almamıştır. Mert ve Tuna ile öğretmenlerinin müzik dersine, Eren ve Burak’ın öğretmenlerinin ise görsel sanatlar dersine ait video kaydı bulunmamaktadır. Araştırma kapsamında genelleştirme kaygısı taşınmaması,

öğretmenlerin etkileşim kaydı alma sürecini iş yükü olarak görme gerekçeleri ve bunun yanında keşfetme amacıyla hareket edilmesi sebebiyle yeniden veri toplanmamıştır.

Kullanılabilir Verilerin Gözlendiği Derslere Ait Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinliklerin Özellikleri

Araştırma kapsamında öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin kaydedildiği derslere ait öğretim amaçlarını destekleyen etkinlikler birbirinden farklıdır ve süreleri de değişkenlik göstermektedir. Bazı derslerde birden fazla görüntü kaydı bulunmaktadır. Kayıtlarda dersler arası geçiş söz konusu değildir ve her derse ait öğretimsel amaçları destekleyen etkinliklerde etkileşim video kayıtları bağımsız çekilmiştir. Öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin izlendiği derslere ait öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerin özellikleri araştırmacı tarafından yapılan gözlemler doğrultusunda her öğretmen-öğrenci çifti için aşağıda açıklanmıştır.

Rauf ve Öğretmenlerine Ait Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Kaydı

Rauf ve sınıf öğretmenine ait etkileşim kaydı süresi 29 dakika 53 saniyedir. Söz konusu kayıtlar Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar derslerine ait öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerden oluşmaktadır. Rauf ve sınıf öğretmenine ait etkileşim kayıtları sınıf ve yemekhane ortamında, müzik öğretmeniyle ise müzik sınıfında geçmektedir. Rauf ile öğretmenine ait etkileşim kayıtlarındaki derslere ait öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerin içerik ve detayları şu şekildedir:

Türkçe Dersi, Bul-Tak Etkinliği: Rauf ve sınıf öğretmenine ait bul-tak etkinliği etkileşim kaydı süresi 2 dakika 40 saniye ve tek video kaydından oluşmaktadır. Rauf ve sınıf öğretmeni kayıt esnasında masada karşılıklı olarak oturmakta, sınıfta başka kimse bulunmamaktadır. Masanın üstünde puzzle bulunmaktadır.

Matematik dersi, Kovadan Geometrik Şekilleri Atma Etkinliği: Söz konusu etkinliğe ait etkileşim kaydı süresi 8 dakika 10 saniyedir ve bu süre tek kayıttan oluşmaktadır. Kayıt esnasında Rauf ve sınıf öğretmeni masada karşılıklı olarak oturmakta, elindeki geometrik şeklin ait olduğu şekilden kovaya küp, daire, kare ve dikdörtgen blok atma çalışmaktadırlar.

Hayat Bilgisi Dersi, Yemek-Yeme Etkinliği: Bu kapsamda Rauf ve sınıf öğretmenine ait söz konusu etkileşim kaydı 7 dakika 56 saniyeden oluşmaktadır. Rauf ve sınıf öğretmeni masanın köşesinin birleştiği yerde yan yana oturmaktadırlar. Ortamda yalnızca Rauf ve sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Masada tabla içerisinde bamya, pilav ve hoşaf bulunmaktadır.

Müzik Dersi, Ritim Etkinliği: Rauf ve müzik öğretmenine ait etkileşim kaydı 16 dakika 53 saniyedir. Söz konusu süre 2 kayıttan oluşmaktadır. 12 dakika 7 saniyeden oluşan birinci kayıta Rauf ve öğretmeni karşılıklı olarak dizleri yakın olacak şekilde oturmakta önce darbuka eşliğinde ritim çalışması yapmakta ve ardından öğretmen etkinliğe marakas eklemektedir. Sınıfta müzik öğretmeni ve Rauf dışında özel eğitim öğretmeni bulunmakta, videonun özel eğitim öğretmeni tarafından çekildiği telefonun ya da kameranın bir yere sabitlenmiş olmasından anlaşılmaktadır. 4 dakika 45 saniyeden oluşan ikinci görüntü kaydında ise yine Rauf ve müzik öğretmeni karşılıklı olarak oturmakta, öğretmeni Rauf'a ud çalmakta devamında Rauf'un kollarından tutarak gölge olacak şekilde ksilofon çalarken kayıt sona ermektedir.

Görsel Sanatlar Dersi, Yapıştırma Etkinliği: Rauf ve öğretmenine ait yapıştırma etkinliği video kayıt süresi 11 dakika 7 saniyedir. Ortamda yalnızca öğretmeni ve Rauf bulunmakta ve yan yana oturmaktadırlar. Önlerinde pamuk, el işi kağıdı, makas ve yapıştırıcı bulunmaktadır.

Mert ve Öğretmenine Ait Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Kaydı

Mert ve öğretmenine ait etkileşim kaydı süresi 41 dakika 17 saniyedir. Söz konusu kayıtlar Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar derslerine ait öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerden oluşmaktadır. Mert ve öğretmenine ait etkileşim kayıtları sınıf ve lavabo ortamında geçmektedir. Mert ile öğretmenine ait etkileşim kayıtlarındaki derslere ait öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerinin içerik ve detayları şu şekildedir:

Türkçe Dersi, Bul-Tak Etkinliği: Söz konusu video kaydı 10 dakika 6 saniye olmak üzere tek kayıttan oluşmaktadır ve sınıfta öğretmen-öğrenci dışında kimse bulunmamaktadır. İçeriğinde Mert geometrik şekli dokunarak ayırt etmeye çalışmakta ve uygun şekli yerine takmaktadır.

Matematik Dersi, Büyük Olanı Ayırt Etme Etkinliği: Mert ve öğretmenine ait büyük olanı ayırt etme etkinliği 10 dakika 26 saniyedir ve tek video kaydından oluşmaktadır. Mert ve öğretmeni karşılıklı olarak oturmaktadır. Mert ve öğretmeni dışında kimse bulunmamaktadır. Mert ve öğretmeni Mert'in önüne konulan gerçek nesnelerden büyük olanı ayırt etme çalışmaktadırlar. Söz konusu nesneler plastik bloklardır.

Hayat Bilgisi Dersi, El-Yıkama Etkinliği: Söz konusu etkinlik kayıt süresi 10 dakika 18 saniye ve tek kayıttan oluşmaktadır. İlk olarak Mert ve öğretmeni sınıfta karşılıklı olarak oturmakta, ardından birlikte kapıya yönelmekte ve lavaboya gitmektedirler. Lavaboda Mert ve öğretmeni yan yana durmaktadırlar. Etkinlik el yıkama sürecini içermektedir.

Görsel Sanatlar, Boyama Etkinliği: Söz konusu etkinlik 10 dakika 25 saniyedir ve tek kayıttan oluşmaktadır. Sınıfta öğretmen-öğrenci dışında kimse bulunmamakta, Mert ve öğretmeni karşılıklı olarak oturmakta ve masanın üstünde yer alan A4 kâğıdına çizilmiş dairenin içini boya kalemle boyamaktadırlar.

Tuna ve Öğretmenine Ait Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Kaydı

Tuna ve öğretmenine ait etkileşim kaydı verileri 26 dakika 24 saniyeden oluşmaktadır. Söz konusu kayıtlar Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar derslerine ait öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerden oluşmaktadır. Tuna ve öğretmenine ait etkileşim kayıtları sınıf ve lavabo ortamında geçmektedir. Tuna ile öğretmenine ait etkileşim kayıtlarındaki derslere ait öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerinin içerik ve detayları şu şekildedir:

Türkçe Dersi, Bul-Tak Etkinliği: Söz konusu video kaydı 7 dakika 56 saniyedir tek kayıttan oluşmaktadır. Sınıfta yalnızca öğretmen ve öğrenci bulunmakta ve karşılıklı olarak oturmaktadırlar. 4 dakika 54. saniyede sınıfa diğer öğrencilerin geldiği gözlemlenmiştir. Etkinlik içeriğinde Tuna puzzle içerisindeki meyveleri dokunarak ayırt etmeye çalışmakta ve uygun şekli yerine takma çalışmaları yapmaktadır.

Matematik Dersi, 5 Rakamı Yazma Etkinliği: Tuna ve öğretmenine ait rakam yazma etkinliği 7 dakika 52 saniyedir ve tek video kaydından oluşmaktadır. Sınıfta yalnızca Tuna ve öğretmeni bulunmakta karşılıklı olarak oturmaktadırlar. Söz konusu etkinlik Tuna'nın önünde bulunan çalışma kâğıdına 5 rakamını yazmasını içermektedir. Tuna'nın elinde kurşun kalem bulunmaktadır.

Hayat Bilgisi Dersi, El-Yıkama Etkinliği: Söz konusu etkinlik kayıt süresi 3 dakika 28 saniye ve tek kayıttan oluşmaktadır. Lavaboda Tuna öğretmeni yan yana durmaktadırlar. Etkinlik el yıkama sürecini içermekte ve lavaboda geçmektedir.

Görsel Sanatlar, Boyama Etkinliği: Söz konusu etkinlik 7 dakika 6 saniyedir ve tek kayıttan oluşmaktadır. Kayıt başında sınıfta öğretmen-öğrenci dışında kimse bulunmamakta, Tuna ve öğretmeni karşılıklı olarak oturmakta, kuru boya ile bilgisayardan çıktı alınmış A4 kâğıdındaki uçak resmini boyama çalışması yapmaktadırlar.

Burak ve Öğretmenine Ait Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Kaydı

Burak ve öğretmenine ait etkileşim kaydı süresi 30 dakika 14 saniyedir. Söz konusu kayıtlar Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik derslerine ait öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerden oluşmaktadır. Burak ve öğretmenine ait etkileşim kayıtları sınıf, yemekhane, müzik sınıfı, lavabo ve koridorda geçmektedir. Burak ile öğretmenine ait etkileşim kayıtlarındaki derslere ait öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerinin içerik ve detayları şu şekildedir:

Türkçe Dersi, Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği; 10 dakika 17 saniyeden oluşan video kaydında Burak ve öğretmeni karşılıklı olarak oturmaktadırlar. Kayıt esnasında duyulan seslerden sınıfta diğer öğrencilerin de bulunduğu anlaşılmaktadır. Etkinlik içeriğinde Burak ve öğretmeni Braille alfabesiyle birinci grup sesleri sesletim çalışmaları yapmaktadırlar.

Matematik Dersi, Küptaşlarla Rakamlar Etkinliği: Söz konusu etkinliğe ait Burak ve öğretmenin etkileşim kaydı verileri 9 dakika 31 saniyedir. Öğretmeni ve Burak sınıfta karşılıklı olarak oturmaktadırlar ve öğretmen Burak ile küptaşlara dokunarak rakamları tanıma etkinliği yapmaktadır. Sınıfta diğer öğrenciler de bulunmaktadır.

Hayat Bilgisi Dersi, Öz-Bakım Becerilerini Destekleyen Etkinlikler: Söz konusu kayıt 5 dakika 7 saniyeden olmak üzere 3 kayıttan oluşmaktadır. Kayıtların içeriğinde ilk kayıt lavaboda el yıkama, ikinci kayıt koridorda mont giyme ve üçüncü kayıt sınıf ortamında ayakkabı giyme çalışmaları olarak geçmektedir.

Müzik Dersi, Piyano Çalma Etkinliği: Söz konusu video kaydı 5 dakika 18 saniyeden oluşmaktadır. Öğretmeni ve Burak yan yana oturmaktadırlar ve önlerinde piyano bulunmaktadır. Kayıt içeriği Burak'ın notaları öğrenmesi amacıyla oluşmaktadır.

Eren ve Öğretmenine Ait Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Kaydı

Eren ve öğretmenine ait etkileşim kaydı süresi 41 dakika 19 saniyedir. Söz konusu kayıtlar Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar derslerine ait öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerden oluşmaktadır. Eren ve öğretmenine ait etkileşim kayıtları sınıf, yemekhane, müzik sınıfı, lavabo ve koridorda geçmektedir. Eren ile öğretmenine ait etkileşim kayıtlarındaki derslere ait öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerinin içerik ve detayları şu şekildedir:

Türkçe Dersi, Hikâye Dinleme Etkinliği: Söz konusu etkinlik kaydı 7 dakika 42 saniyeden oluşmaktadır ve sınıfta Eren ile öğretmeni karşılıklı olarak oturmaktadırlar. Etkinlik sürecinde sınıfta Eren ve öğretmeni dışında kimse bulunmamaktadır. Materyal, okuma kitabıdır. Etkinlik içeriğinde öğretmeni Eren'e hikâye okumakta ve hikâyeye ilgili basit sorular sormaktadır.

Matematik Dersi, Ritmik Sayma Etkinliği: Eren ve öğretmeni matematik dersi video kayıt süresi 7 dakika 17 saniyedir ve iki kayıttan oluşmaktadır. Her ikisi de sınıf ortamında geçmekte ve Eren ile öğretmeni karşılıklı olarak oturmaktadırlar. Sınıfta yalnızca Eren ve öğretmeni bulunmaktadır. Etkinlik Eren'in ritmik saymasını içermektedir.

Hayat Bilgisi Dersi, Okulumuzu Tanıyalım Etkinliği: Söz konusu video kaydı 23 dakika 47 saniyeden oluşmaktadır ve okulun çeşitli bağlamlarında (kütüphane, personel odası, öğretmenler odası, koridor, hemşire odası, asansör, müdür odası, bilgisayar laboratuvarı, müzik sınıfı) gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Etkinlik içeriğinde ses takibine ve elle duvar takibine yer verilmiş, Eren ve öğretmenin etkinlik içeriği okulun bölümleri ile okul personellerinin tanınmasını içermektedir.

Müzik Dersi, Dans Etme Etkinliği: Söz konusu etkinlik 2 dakika 3 saniyeden oluşmakta ve müzik sınıfında geçmektedir. Eren ve öğretmeni karşılıklı olarak dans etmekte, müzik öğretmeni de piyano ile eşlik etmektedir.

Verilerin Kodlanması

Öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin kaydedilmesi sonrası veriler Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu (EK 7)'na öğretmen öğrenci etkileşimleri, davranışsal olarak kodlanmıştır.

Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formunun Doldurulması

Öğretmen-öğrenci etkileşim davranışlarının davranışsal olarak kodlanması amacıyla her öğretmen-öğrenci çifti için Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu (EK 7) ayrı olarak kullanılmıştır. Etkileşim davranışları maddeleri, öğretmen-öğrenci etkileşimlerini içeren video kayıtları izlenirken oluşan her etkileşim fırsatının öğretmen tarafından değerlendirildiği ya da değerlendirilmediği durumlarda kodlanma yapılmıştır. Oluşan fırsatlar Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu (EK 7) içerisinde yer alan maddelerin açıklamalarına göre değerlendirilmiştir. Oluşan etkileşim fırsatlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi durumunda *yaptı*, değerlendirilmemesi ya da oluşan fırsatların farkedilmemesi durumunda *yapmadı* olarak kodlanmıştır. Kodlamalar tekrar geri dönülmesi ve incelenmesi gereken durumlarda güvenilirlik ve kolaylık sağlaması açısından etkileşim fırsatlarının olduğu sürelerin not edilmesi olarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen-öğrenci etkileşim davranış verileri betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bölümde Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu (EK 7) verilerinin nasıl analiz edildiği yer almaktadır.

Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu Verilerinin Analizi

Bu araştırmada Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar dersleri öğretim amaçlarını destekleyen etkinlikler içerisinde öğretmen-öğrenci etkileşim davranışlarının belirlenmesi amacıyla gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Öncelikle oluşan fırsatların sayısı ve değerlendirilme sayısına bakılarak, oluşan fırsat sayısının yüzde kaçının değerlendirildiği hesaplanmış ve genel etkileşim düzeyi çıkarılmıştır. Ardından her bir etkileşim biçimine ait etkileşim düzeyleri belirlenmiştir. Devamında Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar dersleri öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerin her birine göre etkileşim düzeyleri çıkarılmıştır. Her bir etkileşim biçiminin öğretmenlerin etkileşim profillerinde ne kadar yer aldığının belirlenmesi amacıyla öğretmenlerin etkileşim profilleri belirlenmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin hesaplanması için Uyar (2016)'dan AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim davranışlarının incelenmesi amacıyla gözlemci olması için yardım alınmıştır. Araştırmacı tarafından Uyar (2016) bilgilendirilmiş, araştırma amaçları doğrultusunda AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim kaydı toplam sürelerinin %20'sine karşılık gelen süre izlendikten sonra kodlamaları analiz edilmiştir.

Gözlemciler arası güvenirlik etkileşim kaydı verilerine ilişkin süreler; Rauf ve öğretmeni 7 dk 56 sn, Mert ve öğretmeni 10 dk 18 sn, Tuna 7 dk 6 sn, Burak ve öğretmeni 5 dk 18 sn, Eren 7 dk 28 sn'dir.

Gözlemciler arası güvenirlik verileri;

$$\text{Gözlemciler Arası Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

formülü kullanılarak (Tawney ve Gast, 1984) hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik %91 hesaplanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAMA

Bu bölümde AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim davranışlarının incelenmesi amacıyla elde edilen bulgular ve söz konusu bulguların yorumlanması yer almaktadır.

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmen-öğrenci etkileşim düzeylerine ilişkin oluşan fırsatlar ve fırsatların değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır. Tablo 3'te her bir öğretmen öğrenci çiftinin etkileşimlerine ilişkin oluşan fırsatlar ve fırsatların öğretmenler tarafından hangi düzeyde değerlendirildikleri verilmiştir.

Tablo 3

Ağır ve Çoklu yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Düzeyleri

Öğrenci	Süre	Fırsat	Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Düzeyi
Rauf (özel eğitim öğretmeni)	29 dk 53 sn	122	%52
Rauf (müzik öğretmeni)	16 dk 53 sn	69	%54
Mert	41 dk 17 sn	135	%76
Tuna	26 dk 24 sn	102	%47
Burak	30 dk 14 sn	149	%52
Eren	41 dk 19 sn	101	%86
Toplam Süre	186 dk		

Tablo 3'e göre Rauf'un sınıf öğretmeni öğretmen-öğrenci etkileşimine ilişkin 29 dakika 53 saniyede oluşan 122 fırsatı %52 düzeyde; Rauf'un müzik öğretmeni 16 dakika 53 saniyelik etkileşim sürecine ilişkin oluşan 69 fırsatı %54 düzeyde değerlendirmişlerdir. Mert'in öğretmeni 41 dakika 17 saniyede meydana gelen 135 fırsatı %76 düzeyde değerlendirmiştir. Tuna'nın öğretmeni 26 dakika 24 saniyede meydana gelen 102 fırsatın %47 düzeyde, Burak'ın öğretmeni 30 dakika 14 saniyede oluşan 149 fırsatı %52 düzeyde değerlendirmiştir. Eren'in öğretmeni 41 dakika 19 saniyede oluşan 101 fırsatı %86 düzeyde değerlendirmiştir.

Öğretmen-öğrenci etkileşim düzeylerine ilişkin Tablo 3 incelendiğinde, etkileşim sürecinde meydana gelen fırsatları değerlendiren %86 etkileşim düzeyiyle Eren'in öğretmeni, en az düzeyde değerlendiren ise %47 etkileşim düzeyiyle Tuna'nın öğretmenidir.

En fazla etkileşim fırsatı (149) Burak ve öğretmenin etkileşim sürecinde meydana gelirken, fırsatların en fazla düzeyde değerlendirilmesinin %86 düzeyde Eren'in öğretmenine ait olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin etkileşim düzeylerine bakıldığında en az etkileşim fırsatının 101 fırsatla Eren'in öğretmenine ait olmasına rağmen %86 düzeyde olmak üzere en fazla düzeyde değerlendirildiği görülmektedir. Bu durum oluşan çok sayıda etkileşim fırsatlarını öğretmenlerin her zaman değerlendiremediklerini göstermektedir.

Sürelere bakıldığında ise ortalama aynı süre etkileşim kaydına sahip Mert ve Eren'in öğretmenlerinin oluşan etkileşim fırsatları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Biçimlerine Göre Etkileşim Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim biçimlerine göre etkileşim düzeyleri Tablo 4'te yer almaktadır. Etkileşim biçimlerine göre oluşan fırsatlar ve bu fırsatların öğretmenler tarafından ne düzeyde değerlendirildiği bilgisine Tablo 4'ten ulaşılabilmektedir. Her bir öğretmenin meydana gelen fırsatları etkileşim biçimlerine göre değerlendirme düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 4

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Biçimlerine Göre Etkileşim Düzeyleri

Etkileşim Biçimi		Yanıtlayıcılık	Yönlendiricilik	Sıra Alma	Sıcak Olma	Çok Duyulu Etkileşimde Bulunma	Keyif Alma	Dürüst Olma	İletişimi Destekleme								
Öğretmen-Öğrenci	Süre	Fırsat Sayısı	Etkileşim Düzeyi	Fırsat Sayısı	Etkileşim Düzeyi	Fırsat Sayısı	Etkileşim Düzeyi	Fırsat Sayısı	Etkileşim Düzeyi	Fırsat Sayısı	Etkileşim Düzeyi	Fırsat Sayısı	Etkileşim Düzeyi	Fırsat Sayısı	Etkileşim Düzeyi	Fırsat Sayısı	Etkileşim Düzeyi
Rauf'un sınıf öğretmeni	29 dk 53 sn	15	%33	31	%74	12	%58	31	%77	5	%60	6	%33	-	-	22	%13
Rauf'un müzik öğretmeni	16 dk 53 sn	1	%0	17	%65	3	%67	31	%48	7	%86	4	%100	-	-	6	%0
Mert'in öğretmeni	41 dk 17 sn	21	%43	32	%91	10	%90	37	%100	13	%77	6	%0	-	-	16	%44
Tuna'nın öğretmeni	26 dk 24 sn	15	%47	23	%65	11	%82	31	%23	11	%36	8	%0	-	-	3	%67
Burak'ın öğretmeni	30 dk 14 sn	22	%23	45	%71	12	%42	43	%60	8	%63	8	%37	-	-	11	%18
Eren'in öğretmeni	41 dk 19 sn	11	%55	33	%94	9	%100	31	%94	4	%75	7	%100	2	%100	4	%0

Açıklama: Tablo 4'te yer alan (-) işareti, değerlendirme durumunun olmadığını göstermektedir.

Tablo 4'e göre Rauf'un sınıf öğretmeninin etkileşim kaydı sürecinde etkileşim biçimlerine göre farklı sayıda fırsatların oluştuğu görülmektedir. Etkileşim biçimlerine göre oluşan fırsat sayıları incelendiğinde en fazla etkileşim fırsatının (31) yönlendiricilik ve sıcak olma etkileşim biçimlerinde meydana geldiği görülmektedir. Dürüst olma etkileşim biçiminde fırsat meydana gelmediği için değerlendirme yapılmamıştır. En az fırsat çok duyulu etkileşimde bulunma etkileşim biçiminde oluşmuştur. Sıcak olma etkileşim biçimi, fırsatların en fazla düzeyde (%77) değerlendirildiği etkileşim biçimidir. Rauf'un müzik öğretmeni ise 16 dakika 53 saniyelik etkileşim kaydı süresince keyif alma etkileşim biçimine ait oluşan 4 fırsatın tamamını değerlendirmiştir. En az fırsatın (1) yanıtlayıcılık etkileşim biçimine ait olduğu görülmektedir. Yanıtlayıcılık ve iletişimi destekleme etkileşim biçimlerinde hiçbir fırsatın değerlendirilmediği (%0) göze çarpmaktadır. En fazla fırsatın (31) sıcak olma etkileşim biçiminde oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde Mert'in öğretmenine ait 41 dakika 17 saniyelik etkileşim kaydında en fazla fırsatın (37) sıcak olma etkileşim biçiminde meydana geldiği ve fırsatların en fazla düzeyde (%100) değerlendirilmesinin yine sıcak olma etkileşim biçimine ait olduğu görülmektedir. En az fırsatın (6) keyif alma etkileşim biçiminde meydana gelmesinin yanında, yine söz konusu etkileşim biçiminde hiçbir fırsatın değerlendirilemediği (%0) görülmektedir. Dürüst olma etkileşim biçiminde fırsat oluşmadığı için değerlendirme yapılmamıştır.

Tablo 4 doğrultusunda söylenebilmektedir ki Tuna'nın öğretmenine ait 41 dakika 17 saniyelik etkileşim kaydı süresince en fazla fırsatın sıcak olma (31) etkileşim biçiminde oluştuğu, en az etkileşim fırsatının (3) ise iletişimi destekleme etkileşim biçiminde meydana geldiği görülmektedir. Fırsatların en fazla düzeyde (%82) değerlendirildiği etkileşim biçimi ise sıra almadır. Keyif alma etkileşim biçiminde oluşan 8 fırsatın hiçbiri değerlendirilmemiştir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere Burak'ın öğretmenine ait 30 dakika 14 saniyelik etkileşim kaydı süresince en fazla fırsat (45) ve yine fırsatların en fazla (%71) değerlendirilmesi de yönlendiricilik etkileşim biçiminde meydana gelmiştir. En az fırsat (8) ise sıcak olma ve çok duyulu etkileşimde bulunma etkileşim biçimlerinde meydana gelmiştir. Fırsatlar en az (%18) iletişimi destekleme etkileşim biçiminde değerlendirilmiştir. Fırsat oluşmadığı için dürüst olma etkileşim biçimi değerlendirilmemiştir.

Tablo 4'te yer alan Eren'in öğretmenine ait 41 dakika 19 saniyelik öğretmen-öğrenci etkileşim kaydı süresince en fazla fırsatın (33) yönlendiricilik etkileşim biçiminde oluştuğu ve en az etkileşim fırsatının (2) ise dürüst olma etkileşim biçiminde meydana geldiği görülmektedir. Fırsatların en fazla düzeyde (%100) değerlendirildiği etkileşim biçimleri sıra alma, keyif alma ve dürüst olmadır. İletişimi destekleme etkileşim biçiminde hiçbir fırsat değerlendirilememiştir.

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Müzik, Görsel Sanatlar Derslerine Ait Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinliklerde Etkileşim Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 5, her bir öğretmen-öğrenci etkileşimine ilişkin Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar derslerine ait öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerde oluşan fırsatların ne düzeyde değerlendirildiği yer almaktadır.

Tablo 5: Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Müzik, Görsel Sanatlar Derslerine Ait Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinliklerde Etkileşim Düzeyleri

Ders		Türkçe		Matematik		Hayat Bilgisi		Görsel Sanatlar		Müzik	
Öğretmen	Süre	Fırsat Sayısı	Etkileşim Düzeyi	Fırsat Sayısı	Etkileşim Düzeyi	Fırsat Sayısı	Etkileşim Düzeyi	Fırsat Sayısı	Etkileşim Düzeyi	Fırsat Sayısı	Etkileşim Düzeyi
Rauf'un sınıf öğretmeni	29 dk 53 sn	29	% 45	31	%39	29	%62	34	%59	-	-
Rauf'un müzik öğretmeni	16 dk 53 sn	-	-	-	-	-	-	-	-	69	%54
Mert'in öğretmeni	41 dk 17 sn	23	%91	39	%82	38	%71	38	%66	-	-
Tuna'nın öğretmeni	26 dk 24 sn	23	%57	27	%59	29	%28	23	%48	-	-
Burak'ın öğretmeni	30 dk 14 sn	28	%50	35	%51	54	%54	-	-	31	%52
Eren'in öğretmeni	41 dk 19 sn	24	%79	23	%78	43	% 91	-	-	11	%100

Açıklama: “-“ işareti söz konusu derslere ait öğretmen-öğrenci etkileşimine ilişkin etkileşim kaydı bulunmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, Rauf ve öğretmenine ait 29 dakika 53 saniyelik etkileşim kaydı süresince müzik dersine ait etkileşim kaydı bulunmadığı görülmektedir. En fazla etkileşim fırsatı (34) görsel sanatlar dersine ait öğretimsel amaçları destekleyen etkinlikte ve en az fırsat (29) ise Türkçe ve hayat bilgisi dersleri öğretimsel amaçlarını destekleyen etkinliklerde meydana gelmiştir. Fırsatların (29-34) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Fırsatların en yüksek düzeyde (%62) değerlendirildiği ders içi öğretimsel amaçları destekleyen etkinliğin hayat bilgisi dersine ait olduğu görülmektedir. Fırsatların en düşük düzeyde (%39) değerlendirildiği öğretimsel amaçları destekleyen etkinlik ise matematik dersine aittir. Rauf ve müzik öğretmenine ait 16 dakika 53 saniyelik etkileşim kaydında ise en fazla fırsatın oluştuğu görülmektedir.

Tablo 5'e göre Mert ve öğretmenine ait 41 dakika 17 saniyelik etkileşim kaydı süresince müzik dersine ait etkileşim kaydı bulunmamaktadır. En fazla etkileşim fırsatı (39) matematik ve en az etkileşim fırsatı (23) Türkçe dersi öğretimsel amaçlarını destekleyen etkinliklerinde meydana gelmiştir. Matematik, hayat bilgisi ve görsel sanatlar derslerine ait öğretimsel amaçları destekleyen etkinliklerde oluşan fırsatların (39-38) yakınlığı dikkat çekmektedir. Öğretmen tarafından fırsatların en yüksek düzeyde (%91) değerlendirilen öğretimsel amaçları destekleyen etkinliğin Türkçe dersine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere Tuna ve öğretmenine ait 26 dakika 24 saniyelik etkileşim kaydı süresince en fazla fırsatın (29) hayat bilgisi dersine ait öğretimsel amaçları destekleyen etkinlikte yer aldığı ve yine söz konusu etkinlikte en az (%28) düzeyde değerlendirmenin yapıldığı görülmektedir. En az etkileşim fırsatı (23) ise Türkçe ve görsel sanatlar derslerine ait öğretimsel amaçları destekleyen etkinliklerde meydana gelmiştir. Müzik dersine ait etkileşim kaydı bulunmamaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde Burak ve öğretmenine ait 30 dakika 14 saniyelik etkileşim kaydı süresince en fazla fırsatın (54) hayat bilgisi dersi öğretim amaçlarını destekleyen etkinliğe ait olduğu görülmektedir. En az fırsat (28) ise Türkçe dersi öğretim amaçlarını destekleyen etkinliğe ait olduğu görülmektedir. Etkileşim fırsatlarının en yüksek düzeyde hayat bilgisi dersi öğretim amaçlarını destekleyen etkinlikte değerlendirilmesinin yanı sıra etkileşim fırsatları yakın düzeyde (%50-54) değerlendirilmiştir. Görsel sanatlar dersine ait etkileşim kaydı bulunmamaktadır.

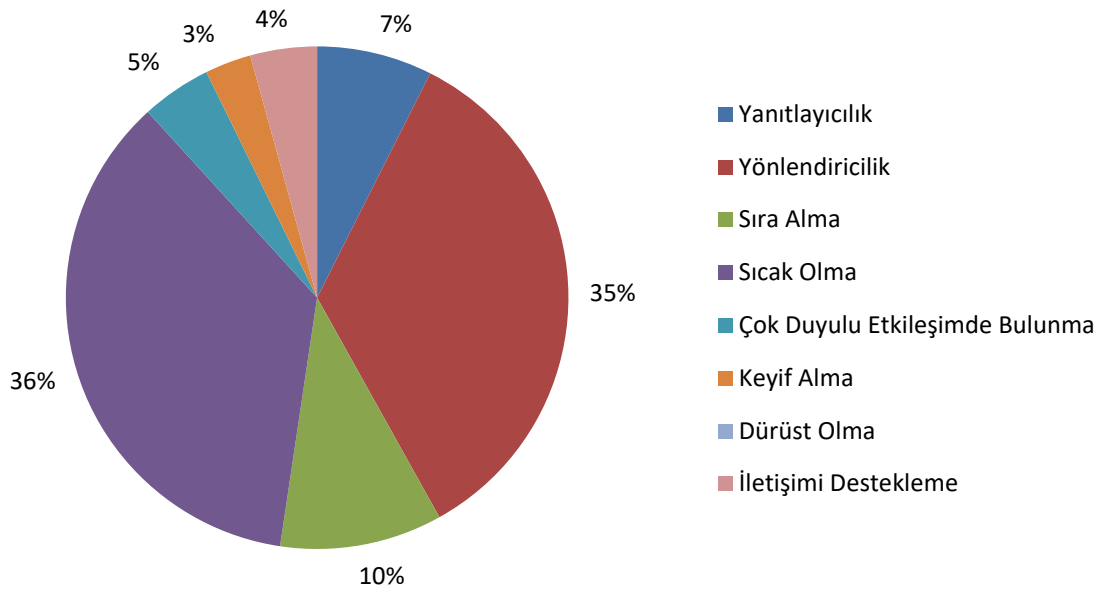
Eren ve öğretmeni 41 dakika 19 saniyelik etkileşim kaydı süresince Tablo 5'e göre görsel sanatlar dersine ait etkileşim kaydı bulunmamaktadır. En fazla fırsat (43) hayat bilgisi dersi

öğretimsel amaçlarını destekleyen etkinlikte oluşmuştur. En az fırsatın müzik dersi öğretimsel amaçlarını destekleyen etkinliklerinde meydana geldiği görünürken aksine fırsatların en yüksek düzeyde değerlendirilmesinin de söz konusu derse ait öğretimsel amaçları destekleyen etkinliklerde olduğu görülmektedir.

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Profillerine İlişkin Bulgular

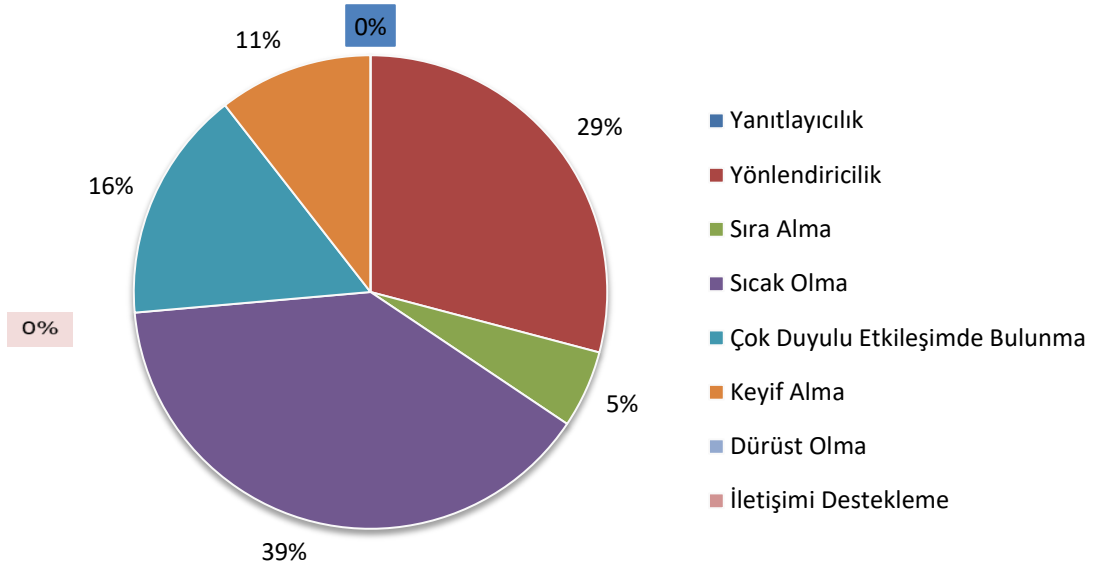
Uyar (2016), profil terimi kullanım nedenini Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde yer alan “1. Bir kişiye ya da bir kümeye uygulanmış olan birtakım testlerden elde edilen sonuçların çizgesel olarak görünümü. 2. Gözlenilen ve ölçülen bir özellik ya da niceliğin durumunu ya da değişimini gösteren şema” (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974) tanımıyla ilişkilendirerek açıklamıştır. Bu araştırmada etkileşim profili; öğretmen-öğrenci etkileşim kayıtlarında, öğretmenler tarafından bir etkileşim biçiminde değerlendirilen fırsatların, bütün etkileşim biçimlerinde değerlendirilen toplam fırsatlara oranını ifade etmektedir. Örneğin bir öğretmen yanıtlayıcılık etkileşim biçiminde 10 fırsat değerlendirdi. Totalde tüm etkileşim biçimlerinde de 100 fırsat değerlendirdi. Söz konusu öğretmenin etkileşim profilinde %10 yanıtlayıcı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin etkileşim profillerinin görsel ve grafiksel olarak sunulması amacıyla Uyar (2016) araştırmasında da olduğu gibi pasta grafikleri kullanılmıştır. Grafiklerde yalnızca fırsat oluşan etkileşim biçimleri yer almaktadır. Daha önce de belirtildiği üzere fırsat oluşmayan etkileşim biçimlerinde değerlendirmeye yer verilmemiştir.



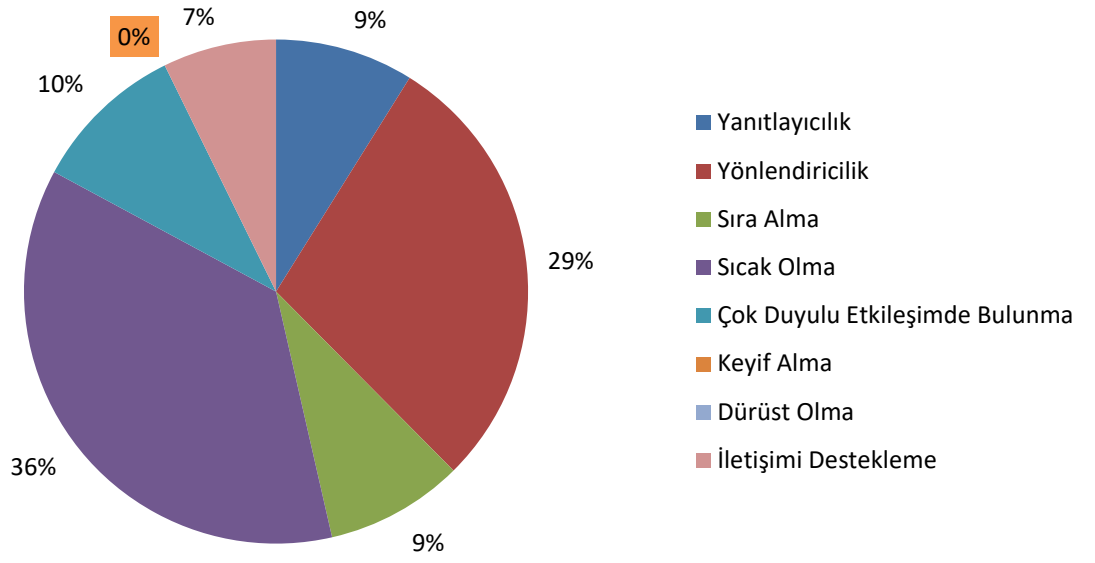
Şekil 1. Rauf'un öğretmeninin etkileşim profili

Şekil 1'e göre dürüst olma etkileşim biçiminin değerlendirilmediği görülmektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşim kayıtlarında fırsat oluşmadığı için söz konusu etkileşim biçimi değerlendirilmemiştir. Rauf'un öğretmeninin etkileşim profili, en fazla (%36) sıcak olma ve en az (%3) keyif alma etkileşim biçiminden oluşmaktadır. Etkileşim profilinde yer alan diğer etkileşim biçimlerine bakacak olursak %35 yönlendirici, %10 sıra alma , %7 yanıtlayıcı, %5 çok duyulu etkileşimde bulunma ve %4 düzeyde iletişimi destekleme etkileşim biçimleridir.



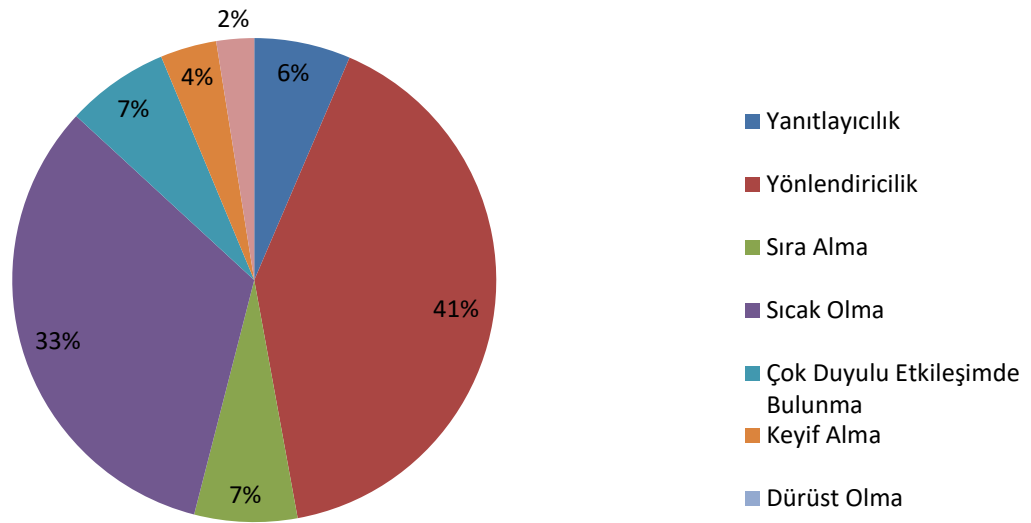
Şekil 1. 1. Rauf'un müzik öğretmenin etkileşim profili.

Şekil 1. 1'de görüldüğü üzere dürüst olma ve iletişimi destekleme etkileşim biçimi değerlendirilmemiştir. Bu durum fırsat oluşmamasından kaynaklanmaktadır. Rauf'un öğretmenin etkileşim profilinde en fazla düzeyde sıcak olma (%39) ve en az düzeyde (%0) yanıtlayıcılık ve iletişimi destekleme etkileşim biçimi bulunmaktadır. Etkileşim profilini yansıtan diğer etkileşim biçimleri ise şu şekildedir; %29 yönlendiricilik, %16 çok duyulu etkileşimde bulunma, %11 keyif alma ve %5 sıra alma etkileşim biçimleridir.



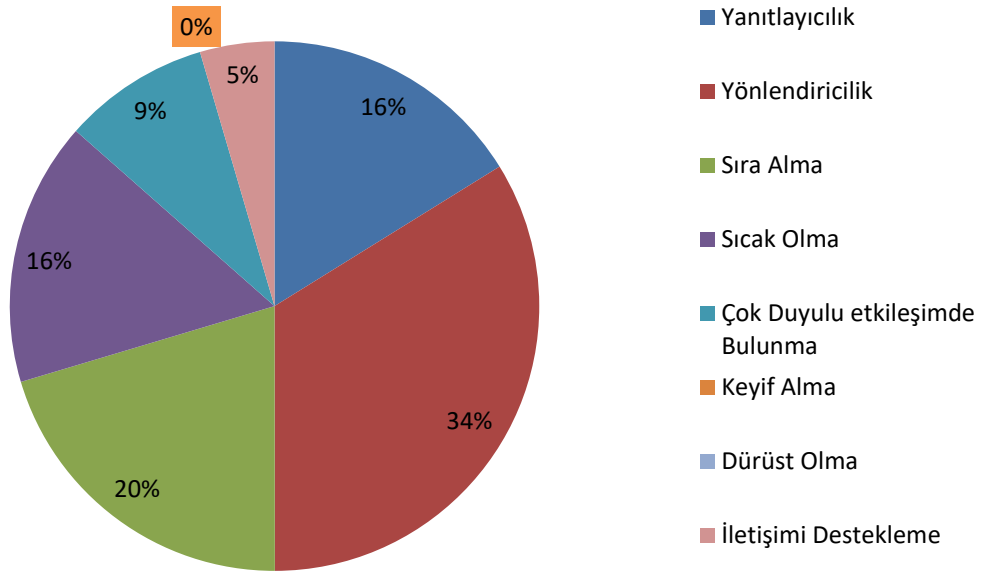
Şekil 2. Mert'in öğretmeninin etkileşim profili

Şekil 2 incelendiğinde görülmektedir ki dürüst olma etkileşim biçimi, fırsat oluşmaması sebebiyle değerlendirilmemiştir. Mert'in öğretmeninin etkileşim profilinde en fazla (%36) sıcak olma en az (%0) ise keyif alma etkileşim biçimi yer almaktadır. Mert'in öğretmeninin profilinin %29 yönlendirici, % 10 çok duyulu etkileşimde bulunma, %9 yanıtlayıcı ve sıra alma,% 7 iletişimi destekleme etkileşim biçimlerinin yer aldığı görülmektedir.



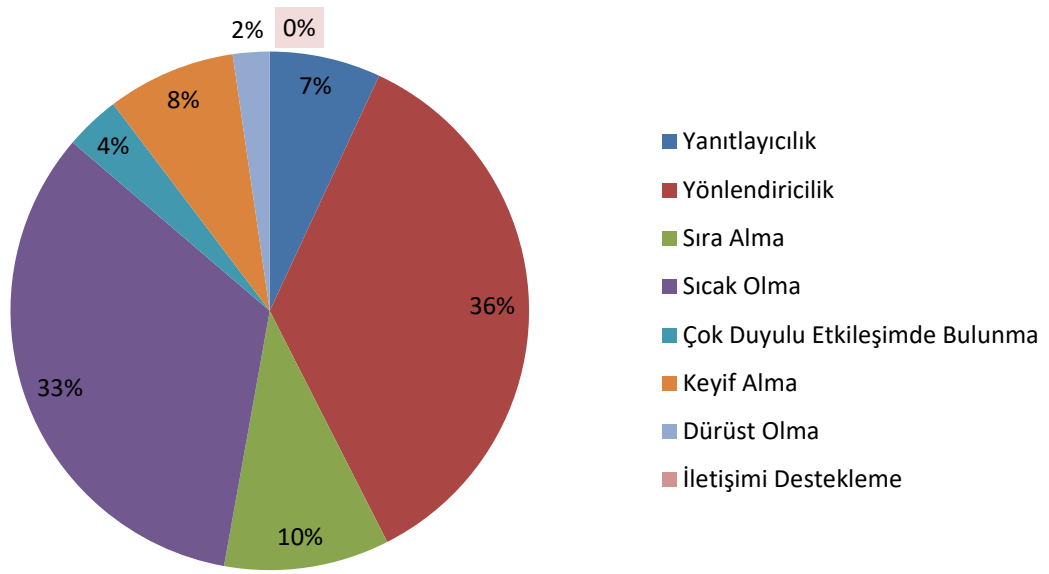
Şekil 3. Burak'ın öğretmeninin etkileşim profili

Şekil 3'e göre fırsat oluşmadığı için dürüst olma etkileşim biçiminin değerlendirilmediği görülmektedir. Burak'ın öğretmeninin etkileşim profilinin en fazla (%41) yönlendiricilik etkileşim biçiminden ve en az (%2) iletişimi destekleme etkileşim biçiminden oluştuğu görülmektedir. Etkileşim profilinde yüksek düzeyde (%33) yer alan diğer etkileşim biçimi ise sıcak olma etkileşim biçimidir. Burak'ın öğretmeninin etkileşim profilinde sıra alma ve çok duyulu etkileşimde bulunma etkileşim biçimleri aynı düzeyde (%7) yer almaktadır. Yanıtlayıcılık etkileşim biçimi %6 ve keyif alma etkileşim biçimi %4 düzeyde bulunmaktadır.



Şekil 4. Tuna'nın öğretmeninin etkileşim profili

Şekil 4'e göre Tuna'nın öğretmeninin öğretmen-öğrenci etkileşim kaydında dürüst olma etkileşim biçiminde fırsat oluşmadığı gerekçesiyle değerlendirme yapılmamıştır. Etkileşim profilinde ise en fazla yer alan etkileşim biçimi (%34) yönlendiricilik, en az (%0) ise keyif alma etkileşim biçimidir. Yanıtlayıcılık (%16) ve sıcak olma (%16) etkileşim biçimlerinin aynı düzeyde bulunduğu görülmektedir. Etkileşim profilinde %20 sıra alma, %9 çok duyulu etkileşimde bulunma ve %5 düzeyde iletişimi destekleme etkileşim biçimleri bulunmaktadır.



Şekil 5. Eren'in öğretmeninin etkileşim profili

Şekil 5 incelendiğinde, Eren'in öğretmeninin öğretmen-öğrenci etkileşim kaydında bütün etkileşim biçimlerinde fırsat olduğu için tamamı değerlendirilmiştir. Etkileşim profilinde en fazla düzeyde (%36) yönlendiricilik ve en az düzeyde (%0) iletişimi destekleme etkileşim biçimleri bulunmaktadır. Sıcak olma etkileşim biçiminin de oldukça yüksek düzeyde (%33) olduğu görülmektedir. Eren'in öğretmeninin etkileşim profilinde %10 sıra alma, % 8 keyif alma, %7 yanıtlayıcılık, % 4 çok duyulu etkileşimde bulunma ve % 2 düzeyde dürüst olma etkileşim biçimleri yer almaktadır.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim davranışları incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda çok durumlu desen kullanılmıştır. Öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin gözlemlenmesi amacıyla müfredattaki derslerde (Türkçe, matematik, hayat bilgisi, görsel sanatlar, müzik), öğretim amaçlarını destekleyen etkinlikler içerisinde video kaydı alınmıştır. Bu doğrultuda gözlemlerden elde edilen analizler doğrultusunda araştırmanın bulguları; 1) AÇYE Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Düzeylerine İlişkin Tartışma, 2) AÇYE Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Biçimlerine Göre Etkileşim Düzeylerine İlişkin Tartışma, 3) AÇYE Öğrencilerin Öğretmenlerinin Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Müzik, Görsel Sanatlar Derslerine Ait Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinliklerde Etkileşim Düzeylerine İlişkin Tartışma, 4) AÇYE Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Profillerine İlişkin Tartışma olmak üzere 4 ana başlıkta tartışılmıştır.

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Düzeylerine İlişkin Tartışma

Her biri farklı süreden oluşmak üzere 186 dakikalık öğretmen-öğrenci etkileşim kayıtları süresince AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin (5 öğrenci 6 öğretmen) etkileşim düzeyleri incelendiğinde fırsatları en yüksek düzeyde (%86) değerlendiren Eren'in öğretmeniye, en az düzeyde değerlendiren ise Tuna'nın öğretmeniye. En fazla etkileşim fırsatı Mert'in öğretmen-öğrenci etkileşim kaydında meydana gelirken en az etkileşim fırsatı ise Eren'in öğretmeniye öğretmen-öğrenci etkileşim kaydında gözlemlenmiştir (Tablo 3). Göze çarpan

durum en az fırsat Eren'in öğretmeninin öğretmen-öğrenci etkileşim kaydında meydana gelirken yine en yüksek düzeyde etkileşim fırsatlarının değerlendirilmesi de Eren'in öğretmenine aittir. Bu durum oluşan fırsat sayılarıyla fırsatların değerlendirilmesi arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Uyar (2016)' ın araştırmasında öğretmen adaylarının fırsatları en yüksek %56 düzeyinde değerlendirdiği görünürken aksine bu çalışmada % 86 ve %76 etkileşim düzeylerine de rastlanmıştır. Bu durumun mevcut çalışmadaki 5 öğrenciden 4'ünün sözlü iletişim becerilerine sahip olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim düzeylerinde görünen farklılıklar ve farklar AÇYE öğrencilerin etkileşimlerine ilişkin sınırlılıklara işaret etmektedir. Nitekim AÇYE öğrencilerin akranlarına göre daha sınırlı etkileşime girdikleri (Mu,2000) ve daha karmaşık iletişim stillerine sahip oldukları bilinmektedir (Bortoly vd., 2009). Oysa yalnızca görme yetersizliğinin bulunması bile öğrencinin sosyal etkileşimlerini sınırlarken (Celeste, 2006), ek bir yetersizliğin bulunması bu durumu daha sınırlı hale getirecektir. Katılımcı öğrencilerin iletişimsel durumları incelendiğinde Rauf'un tek kelimelik ifadeleri bile kullanmaması ve sembolik iletişimdeki sınırlılığı öğretmen tarafından davranışların doğru yorumlanamamasına, davranışsal ipuçlarına dair tahmin edebilirliklerin en aza indirgemesine sebep olduğu düşünülebilir. Fakat en az etkileşim düzeyine sahip öğretmen Rauf'un öğretmeni değil Tuna'nın öğretmenidir. Bu durum öğretmen eğitimi ihtiyacına da yordanabilir. Nind vd. (2001), öğretmenlerin aldıkları yoğun etkileşime dayalı eğitim sonrasında sergiledikleri iletişim şekilleri ile öğrencilerin etkileşime girme düzeyleri arasında doğru bir orantı olduğunu belirlemişlerdir. Bu da öğretmenin etkileşim şeklinin iletişim sürecinin kalitesini de arttırdığını göstermiştir.

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Biçimlerine Göre Etkileşim Düzeylerine İlişkin Tartışma

Etkileşim biçimlerine ilişkin etkileşim düzeylerinin her öğretmen-öğrenci çifti için farklılıklar görülmesi yanında her öğretmenin etkileşim biçimleri arasında da düzey farklılıkları görülmektedir. Etkileşim biçimleri bu sebeplerden ötürü tek tek başlıklar olarak incelenmiştir.

Yanıtlayıcılık Etkileşim Biçimi

Yanıtlayıcılık etkileşim biçimi “1) Çocuğun ihtiyaçlarını ve ilgilerini belirttiği davranışlarını gözlemleme/takip etme, 2) Çocuğun liderliğini izleme (çocuğun ilgi gösterdiği nesne ve olaylarla ilgilenme/katılma/sürdürme)” olmak üzere 2 davranış örüntüsünden oluşmaktadır. Yanıtlayıcılık etkileşim biçiminin değerlendirilebilmesi için öğrencinin ilgi ve ihtiyacını kendiliğinden belirtmesi, öğretmen tarafından herhangi bir yönlendirmenin olmaması gerekmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmen-öğrenci etkileşim kayıtları süresince bütün öğrenciler için Yanıtlayıcılık etkileşim biçimi değerlendirilmiştir. Yanıtlayıcılık etkileşim biçimi en fazla düzeyde (%55) Eren’in öğretmeni tarafından değerlendirilmiş, en az düzeyde (%0) ise Rauf’un müzik öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Yine en az fırsat (1) Rauf’un müzik öğretmeni öğretmen-öğrenci etkileşim kaydı süresince meydana gelmiştir. Mevcut araştırma kapsamında yapılan gözlemler doğrultusunda bu durum, Rauf’un müzik dersinde etkinliğe odaklanması, sürekli bir müzik aleti çalmakla meşgul olmaları ve ilgi duyduğu müzik aletlerinin öğretmen tarafından sunulmuş olmasıyla açıklanabilir. Diğer bir husus Rauf’un iletişimsel özelliklerinin daha sınırlı olmasından da kaynaklanabilir. Genel olarak yanıtlayıcılık etkileşim biçiminde etkileşim düzeylerinin düşük olması, AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin söz konusu öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını takip etme konusunda sınırlılık gösterdiklerini düşündürebilir. Arthur-Kelly vd. (2007), AÇYE 14-18 yaş arası 4 erkek 6 kız olmak üzere 10 öğrencinin etkileşime geçerken sergilediği davranış durumlarını bağlamsal faktörlere göre inceledikleri araştırmalarında öğretmenin alanda eğitilmiş olmasının öğrencilerin etkileşim davranışlarının tanımlanması ve cevaplanmasında gereklilik olduğunu ifade etmişlerdir.

Celeste (2006), görme yetersizliğinden etkilenmiş, okul öncesi dönemdeki 4 yaşındaki kız çocuğunun oyun davranışları ve sosyal etkileşimlerini tanımlamayı amaçladığı araştırmasında çok sayıda etkileşim fırsatı oluşmasına rağmen öğretmen yanıtlayıcılığının düşük olduğunu tespit ettiği araştırmasıyla mevcut araştırma sonucu bu yönden benzerlik göstermektedir.

Yönlendiricilik Etkileşim Biçimi

Yönlendiricilik etkileşim biçimi, öğrencinin etkinliğe dikkatini vermesinin sağlanması, öğrencinin yapılacak etkinlikler hakkında bilgilendirilmesi, davranışların uygun ifadelerle kontrol altında tutulması gibi süreçleri içermektedir. Yönlendiricilik etkileşim biçiminde 9 madde yer almaktadır. Her bir madde farklı davranışları koşullarını ölçmektedir. Örneğin; bir maddede öğretmen tarafından yapılacak etkinlik hakkında öğrenciye bilgi vermek yer alırken diğer bir madde de etkinliğin bittiğini belirtmek yer almaktadır. Yönlendiricilik etkileşim biçiminde yer alan maddeler Downing (2001) ve Chen (2008) araştırmalarında belirttikleri baskıcı yönlendiriciliği temsil etmemekte, öğrenciyi dinamik tutma, etkinliğe odaklanmasını sağlama, tepki için süre verme gibi maddeleri kapsamaktadır.

Bu araştırma kapsamında 6 öğretmenin yönlendiricilik etkileşim biçiminde oluşan fırsatlar ve fırsatların değerlendirilmesinin farklı düzeylere sahip olduğu, Rauf'un müzik öğretmeni ve Tuna'nın öğretmeninin oluşan fırsatları benzer düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde (%94) yönlendiricilik etkileşim biçimine sahip öğretmen Eren'in öğretmenidir. Yönlendiricilikte en az etkileşim fırsatı Rauf'un müzik öğretmenin etkileşim kaydı süresince meydana gelmiştir. En fazla fırsat ise Burak'ın öğretmenin etkileşim kaydı süresince oluşmuştur. Bunun bir sebebi her öğretimsel amacı destekleyen etkinlik bir sefere mahsus değerlendirilmiş, Burak'ın öğretmeni bir ders içerisinde daha fazla etkinliğe yer vermiştir. Genel olarak bakıldığında yönlendiricilik etkileşim biçiminin değerlendirilme düzeyinin %65 üstünde olduğu görülmektedir (Tablo 4). Mevcut araştırmada yönlendiricilik etkileşim biçiminde meydana gelen fırsatların değerlendirilmesi Uyar (2016), öğretmen adayı-çocuk etkileşimlerine ilişkin yaptığı araştırmasından farklılık göstermektedir. Bu araştırmada yönlendiricilik etkileşim biçiminin Rauf'un öğretmeni, Mert'in öğretmeni ve Burak'ın öğretmeni tarafından yüksek düzeyde değerlendirildiği söylenebilir. Bu durumun Uyar (2016)'ın araştırmasında öğretmen adaylarının henüz uygulama döneminin başında olmaları ve mevcut araştırmadaki öğretmenlerin tecrübelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Chen (2008), araştırmasında öğretmenlerin öğrencilere karşı çoğunlukla baskıcı/yönlendirici konumunda olduklarını tespit etmiştir.

Sıra Alma Etkileşim Biçimi

Sıra alma etkileşim biçiminde öğretmen-öğrenci çiftinin karşılıklı etkileşimi sırasıyla sürdürmesi yer almaktadır. Çocuğun gelişimini destekleyen en önemli öğelerden birinin sıra alma becerisi olmasının yanında sıra alma etkileşim biçiminin sergilenmesi yanıtlayıcı yetişkinlere işaret etmektedir (Diken vd., 2009). Sıra alma etkileşim biçiminin gelişimi, iletişimin sürdürülmesini sağlamakta, etkileşimden etkilenen taraflar için eşit miktarda fırsatlar sağlamaktadır. Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formunda sıra alma etkileşim biçimi için “ sıra alarak iletişim kurma ve sıra alarak etkinliği sürdürme” olmak üzere 2 madde bulunmaktadır. Söz konusu maddeler süre (5 sn) baz alınarak değerlendirilmiştir.

Sıra alma etkileşim biçiminde en fazla fırsat Rauf’un öğretmeni ve Burak’ın öğretmeninin etkileşim kaydı süresince oluşmuştur. Rauf’un iletişimsel ve sözel sınırlılığı düşünüldüğünde bu kadar fırsat oluşmuş olması etkileşimin sürdürülebilirliğine işaret etmektedir. Fırsatları en yüksek düzeyde değerlendiren öğretmenin Eren’in öğretmeni olduğu görülmektedir. Mert’in öğretmeninin de etkileşim düzeyi oldukça yüksektir. Sıra alma etkileşim biçiminde söz konusu öğretmenlerin etkileşim davranışlarını uygun düzeyde sergiledikleri söylenebilir. Rauf’un müzik dersinde en az fırsatın oluşmasının sebebi öğretmenin öğrencinin yetersizlik durumunu sürekli göz önünde bulundurarak etkinliği eş zamanlı yürütmesinden kaynakladığı düşünülmektedir (Tablo 4). Kayıtlarda araştırmacı; öğretmen tarafından öğrencinin yaşantı kazanmasına, tek başına darbukaya vurmasına fırsat verilmediğini ve sürekli fiziksel yardımda bulunduğunu gözlemlemiştir. Oysa aşırı koruyucu tavır olarak değerlendirilebilecek bu durum öğrencinin en yüksek düzeyde performans göstermesini, etkinliklere katılımını sınırlandırabilecektir.

Sıra alma etkileşim biçiminde Burak’ın öğretmeninin en fazla fırsat oluşmasına rağmen fırsatları düşük düzeyde değerlendirilmesi söz konusu etkileşim biçiminde sınırlılık gösterdiğini göstermektedir. Burak’ın öğretmeninin söz konusu etkinliklerde oldukça aceleci davranmasının (Örneğin, kayıt esnasında Burak ve öğretmeni okuma-yazma çalışmaları yapmaktadırlar. Öğretmen Burak’a etkinlik içerisinde tepki için süre vermeden yönergeyi tekrar etmektedir.) ve yeterince fırsat tanımamasının bu duruma sebep olduğu düşünülebilir.

Sıcak Olma Etkileşim Biçimi

Sıcak olma etkileşim biçimi, öğrenciyle samimi bir hava içerisinde öğrenciye adı ile hitap etme, ders esnasında farklı ses tonları kullanarak dersin dinamiğini sağlamak, uygun davranışların uygun ifadelerle pekiştirilmesi, öğrenciyi rahatsız etmeyecek şekilde fiziksel temasta bulunma gibi durumları içermektedir. Normal gelişim gösteren öğrenciler için de oldukça önemli bir etkileşim biçimidir. Hisleri bildirmek, başarı durumunda takdir etmek, “hey sen!” değil de ismiyle hitap etmek öğrencileri daha mutlu kılmaktadır. Yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için bu durum daha da hassas hale gelmektedir. AÇYE görmeyen öğrenciler için sıcak olma etkileşim biçimi normal gelişim gösteren öğrencilerden daha da fazla önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğrenciyi sınıftaki olay ve durumlardan haberdar etmek öğrencinin güven duygusunu kazanmanın yanında öğretmenin etkileşim ortağı olmasını sağlayacaktır.

Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formunda sıcak olma etkileşim biçimine ilişkin 8 madde bulunmaktadır. Her madde farklı durumlar için değerlendirilmiştir. Örneğin bir maddede öğrenciye ismi ile hitap etmek yer alırken diğer madde de etkinlik sırası yapılanların sözel betimlenmesi yer almaktadır.

Her bir öğretmen-öğrenci çifti etkileşim kaydı süresince sıcak olma etkileşim biçiminde farklı sayıda fırsatlar meydana geldiği ve etkileşim düzeylerinde de farklılıklar görülmektedir. En fazla fırsat Burak’ın öğretmenin etkileşim kaydında meydana gelirken, fırsatların en yüksek düzeyde değerlendirilmediği dikkat çekmektedir. Bu durumun daha önce de belirtildiği üzere öğretmenin aceleci davranmasının da etkisi olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar araştırmacı ortamda bulunmasa da video kayıtları öğretmenlerin sıcak baktığı bir durum değildir. Sıcak olma etkileşim biçiminde oluşan fırsatların yakınlığı göze çarparken, oluşan fırsatların değerlendirme düzeyleri farklılık göstermektedir. Fırsatları en yüksek düzeyde değerlendiren öğretmen Mert’in öğretmenidir. Bu durum Mert’in öğretmenin söz konusu etkileşim biçiminde uygun davranış sergilediğini göstermektedir. Eren’in öğretmeni için de aynı yorum yapılabilir.

Tuna’nın öğretmenin etkileşim kaydı verileri incelendiğinde fırsatların değerlendirilmediği görülmektedir. Bu durumun Tuna’nın öğretmenin özel eğitimle yeni tanışmış olması ile de açıklanabilir.

Uyar (2016)’ın araştırmasında öğretmen adayı-çocuk etkileşimine ilişkin sıcak olma etkileşim biçimi incelendiğinde fırsatların değerlendirilme düzeyinde bariz farklılıklar

olduğu görülmektedir. Bu durum mevcut araştırmadaki 5 katılımcı öğrenciden 4 öğrencinin de sözel iletişim becerilerinin iyi durumda olmasından ya da stajyer öğretmen-deneyimli öğretmen farkından kaynaklanabilir.

Çok Duyulu Etkileşimde Bulunma

Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerde var olan görme duyusunun eksikliği diğer duyulara daha fazla hitap edilmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla öğrenci diğer duyulara yönelik daha fazla olumlu yaşantı elde edecek, çevreyi anlamlandırma süreci de bu durumdan olumlu yönde etkilenecektir. Işık algısı olan öğrencinin işlevsel görmesini en üst düzeye çıkarmak da son derece önemlidir. Öğrencilere zengin uyaranlar sağlamak öğrenme sürecinin en önemli faktörlerindendir. Birden fazla duyuya hitap eden materyaller aynı anda birden fazla duyuya sunulması yerine sıralı bir şekilde sunulmalıdır (Şafak, 2019). Şayet aynı anda birden fazla duyuya hitap etmek öğrenme sürecini karmaşık hale getirebilir. Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu'nda çok duyulu etkileşimde bulunma etkileşim biçimine ilişkin 6 madde bulunmaktadır. 5 madde 5 duyuya yönelik uyaran vermeyi ifade ederken bir madde ise duysal uyaranların sırayla verilmesini içermektedir. Görsel uyaran verme maddesi yalnızca ışık algısı olan Mert ve Tuna için değerlendirilmiştir. Bu durumdan kaynaklı Mert ve Tuna için söz konusu etkileşim biçiminde daha fazla fırsat meydana gelmiştir. En fazla fırsat Mert'in öğretmeninin öğretmen-öğrenci etkileşim kaydı süresince meydana gelmiştir. Fırsatları en yüksek düzeyde değerlendiren öğretmen Rauf'un müzik öğretmenidir. Tuna'nın öğretmeninin oluşan fırsatlara göre oldukça düşük düzeyde etkileşimde kaldığı görülmektedir. (Tablo 4). Mevcut tablo bize Tuna'nın öğretmeninin fırsatları değerlendirmedeğini göstermektedir. Tuna'nın öğretmeninin alan mezunu olmamasından kaynaklı bir durum söz konusu olabileceği düşünülebilir. Nitekim Fen Edebiyat Fakültesi'nden mezun olduktan sonra alanda ihtiyaç olduğu için özel eğitim sınıfında ders saati karşılığı görev yapmaktadır ve öğretmenlik alanında ilk deneyimidir. Bu durum da öğretmenliğin pedagojik temellerine dikkat çekebilir.

Mevcut araştırmada söz konusu etkileşim biçimine göre etkileşim düzeyleri (%36-%86) ile Uyar (2016)'ın öğretmen adayı-çocuk etkileşim biçimlerine göre etkileşim düzeyleri (%8-%31) arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin

tecrübeleri ve öğretmen adaylarının uygulama sürecinin başında olmaları bu duruma bir gerekçe arz edebilir.

Keyif Alma Etkileşim Biçimi

Keyif alma etkileşim biçimi; öğrencinin içinde bulunduğu durumda eğlence boyutuna geçmesi, beraberinde davranışsal olarak yansıtılması durumu olarak ifade edilebilir. Öğrencinin okul bağlamında etkinliklerden keyif alması okula aidiyet duygusunu geliştirecek, etkinliklere katılımı da arttıracaktır. Bu doğrultuda etkileşim davranışlarının niteliğinde ve niceliğinde de artış meydana gelecektir. Keyif alma karşılıklılık esasına dayanmaktadır. Öğretmenin keyif alma etkileşim davranışlarını sergilememesi öğrencinin de etkileşim sürecine dahil olmasının önüne geçecektir. Aslında öğretmen-öğrenci dinamikleri de bu kapsamda açıklanabilir. Öğretmenin etkileşim sürecinde keyif alma etkileşim davranışlarını sergilemesi; gülümsemesi, öğrencinin uygun davranışlarını canlı ses tonuyla sözel betimlemesi öğrencinin de keyif almasını sağlayacaktır. Bu kapsamda öğretmenlerin keyif alma etkileşim biçimine ilişkin etkileşim düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formunda 2 madde yer almaktadır. Bahsi geçen maddelere yönelik öğretmen-öğrenci etkileşim kaydı süresince öğretmenlerin keyif alma etkileşim biçimlerinde oluşan fırsatları değerlendirme düzeylerinde farklılıklar görülmüştür.

Rauf'un iletişimsel özelliklerindeki sınırlılıklar göz önünde bulundurulduğunda müzik öğretmenin etkileşim kaydı süresince keyif alma etkileşim biçiminde en az fırsat meydana gelmesine rağmen tüm fırsatları yüksek düzeyde değerlendirmesi son derecede umut vericidir. Bu durum yetersizliğin derecesi yerine sürece odaklanılması gerektiği göstermektedir. Öyle ki Rauf günlük hayatında şarkıların melodilerini mırıldanmaktan çok hoşlanmaktadır ve müzik öğretmenin etkinliklerde Rauf'un hoşlandığı melodilere yer vermesi fırsatları değerlendirdiğine işaret etmektedir. Bu durum alan bilgisinin de ötesinde öğretmen tutumlarıyla ilişkilendirilebilir. Rauf'un sınıf öğretmenin fırsatları daha sınırlı değerlendirdiği görünmektedir. Nitekim Rauf'un sınıf öğretmeni, araştırmacıyla yaptığı bireysel görüşmeler esnasında keyif almanın da ötesinde Rauf'un etkileşim sürecine katılımının mümkün olamayacağını "İletişime kapalı bir çocuk, sadece öyle durmak istiyor ve genelde sadece öyle duruyor; zorlarsam da problem davranışlar sergiliyor..." sözleriyle

ifade etmektedir. Öğretmenlerin algı ve tutumlarının öneminin bir sefer daha vurgulanması gerekmektedir. Öğrencilerin yetersizlik türüne, düzeyine göre öğretmenlerin de yaklaşımlarının farklı olduğunun tespit edildiği bir araştırma, mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Chen, 2008). Öğretmenlere verilen etkileşimi destekleme müdahale eğitimleri öğretmenlerin etkileşim sürecine yönelik bakış açılarını geliştirmektedir (Allura, 2002). Öğretmen algılarının iyileştirilmesi kapsamında yapılması gereken faaliyetlerin ne kadar mühim olduğunu belirtmek yerinde bir ifade olacaktır.

Mert ve Tuna'nın öğretmenlerinin oluşan fırsatlar göz önünde bulundurulduğunda hiçbir fırsatı değerlendirmedikleri görülmektedir. Eren'in öğretmeninin keyif alma etkileşim biçiminde bütün fırsatları değerlendirmesi özel eğitim alan mezunu olmanın, AÇYE öğrencilerle çalışmanın verdiği tecrübenin ve bunun yanında öğretmen kişilik özelliklerinin önemini de ortaya koymaktadır.

Dürüst Olma Etkileşim Biçimi

En basit ifadeyle dürüstlük, verilen sözün yerine getirilmesidir. Öğrenciler kendilerine dürüst davranan kimselerle daha fazla etkileşimde bulunmaktadırlar (Uyar, 2016). Dolayısıyla dürüstlük etkileşim sürecini doğrudan etkilemektedir. Aslında tüm bireyler için aynı durum söz konusu değil midir? Yetişkinlerde dürüst olan arkadaşı etkileşim ortağı olarak daha fazla tercih ederler. Dolayısıyla kaliteli etkileşim sürecinin bir parçasının da dürüstlük olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen-öğrenci etkileşimlerinde öğretmen öğrenciye etkinliğe katılım halinde bahçeye çıkaracağı sözünü verir ve bunu gerçekleştirirse, öğrencinin güven duygusunu kazanır ve nihayetinde diğer öğretim etkinliklerine de bu durum yansır. Güven duygusu etkileşimi de beraberinde getirir. Aslında “Sana güvenirsem seninle daha çok etkileşimde kalırım” mesajını buradan anlayabiliriz. Bu kapsamda dürüst olma etkileşim biçimi Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu'nda yer alan 2 madde ile değerlendirilmiştir. Söz konusu etkileşim biçimi yalnızca öğretmen tarafından söz verilen bir durum olduğunda değerlendirildiği için oldukça az sayıda fırsat meydana gelmiştir.

Dürüst olma etkileşim biçiminde yalnızca Eren'in öğretmeninin etkileşim kaydı süresince fırsat oluşmuştur ve fırsatların tamamı değerlendirilmiştir. Bu durum Eren'in öğretmeninin Eren'e karşı dürüst davrandığını göstermektedir. Uyar (2016)'ın öğretmen adayları ve

anneleriyle yürüttüğü araştırmada çok daha fazla fırsat meydana gelmiştir. Bu durum etkileşim kaydı sürelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Tek bir öğretmenin dürüst olma etkileşim biçimi verileriyle genelleştirme yapılamayacağı için daha fazla katılımcıyla araştırma kapsamı genişletilebilir.

İletişimi Destekleme Etkileşim Biçimi

İletişimi destekleme etkileşim biçimi öğrencinin var olan iletişim davranışlarının genişletilme ve geliştirilmesine dayanmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin var olan iletişim düzeyinin en üst düzeye çıkarılması hedeflenmektedir. Bu araştırma kapsamında Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu'nda, 4 değerlendirme maddesi bulunmaktadır. Değerlendirme maddelerinden ikisi yalnızca sözsüz iletişimi kapsadığı için ifade edici dil becerileri gelişmiş olan öğrencilerde söz konusu maddeler değerlendirilmemiştir. Dolayısıyla iletişimi destekleme etkileşim biçimine ait en fazla fırsat, iletişim becerileri en sınırlı öğrenci olan Rauf'un öğretmenine ait etkileşim kaydı süresince meydana gelmiştir. En az fırsat Tuna'nın öğretmenin etkileşim kaydı süresince oluşmuş ve iletişimi en fazla destekleyen öğretmenin Tuna'nın öğretmeni olduğu görülmektedir. Bu durum Tuna'nın iletişim becerilerinin gelişmiş (ifade edici dil becerileri) olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Oluşan etkileşim fırsatları göz önünde bulundurulduğunda dengeli bir dağılım söz konusu değildir. Fırsatları değerlendirme düzeyleri de oldukça farklıdır. Genel olarak yüksek düzeyde etkileşime sahip olan Eren'in öğretmenin bu durumda düşük düzeyde etkileşimde kalması Eren'in talepte bulunmamasından da kaynaklanmış olabilir. Nitekim Eren yalnızca teşvik edilmesi durumunda konuşmaktadır. Rauf'un müzik öğretmeniyle olan düşük düzeyde etkileşimi ise öğretmenin sembolik sinyalleri algılayamamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Arthur (2003), AÇYE 14-18 yaş arası 4 erkek 6 kız olmak üzere 10 öğrencinin etkileşime geçerken sergilediği davranış durumlarını bağlamsal faktörlere göre incelemiştir. Davranışlarla ilgili tanımlayıcı veriler sunmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin iletişimsel davranışlarının tanımlanması ve cevaplanması, öğretmenin alanda eğitimli olması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Biçimlerine Göre Etkileşim Düzeylerinin Tartışılmasına İlişkin Genel Durum

AÇYE 5 öğrencinin öğretmenlerinin etkileşim biçimlerine göre etkileşim düzeyleri detaylı olarak yukarıda tartışılmıştır. Etkileşim biçimlerine göre etkileşim düzeyleri incelendiğinde birtakım değerlendirmeler yapılmıştır. Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu'nda yer alan 8 etkileşim biçimi için her öğretmen için farklı sayıda fırsatlar oluşmuş ve fırsatların değerlendirilmesinde de farklılıklar görülmüştür.

Etkileşim biçimleri incelendiğinde en az fırsat (2) dürüstlük etkileşim biçiminde meydana gelmiştir. Dürüstlük etkileşim biçiminin yalnızca bir öğretmen-öğrenci çifti için değerlendirilmiş olduğu görülmektedir. Yine öğretmen-öğrenci çiftleri için en fazla fırsat (204) sıcak olma etkileşim biçiminde meydana gelmiştir. Etkileşim biçimleri arasında meydana gelen farklı sayılardaki fırsatların sebebi etkileşim biçimlerinin farklı koşullarda değerlendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Dürüstlük etkileşim biçimi dışında tüm etkileşim biçimleri için bütün öğretmen-öğrenci çiftlerinde fırsatlar oluşmuş, değerlendirme yapılmıştır (Tablo 4).

Etkileşim biçimlerine göre etkileşim düzeylerine genel olarak bakıldığında fırsatları en yüksek düzeyde değerlendiren öğretmenin Eren'in öğretmeninin olduğu görülmektedir. Nitekim Eren'in öğretmeninin görme engelliler öğretmenliği alanından mezun olması ve üniversite mezuniyetinden yana söz konusu öğrencilerle çalışıyor olması, öğretmen niteliklerini göz önünde bulundurarak, eğitimin yanında tecrübenin de öneminin belirtilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Genel olarak etkileşim düzeylerinin Uyar (2016)'ın öğretmen adayı-çocuk etkileşimleri ile farkına bakıldığında, mevcut araştırmada etkileşim düzeylerinin daha yüksek çıkması yetersizliğin türü ve derecesinin bunun yanında ifade edici dil becerilerinin ne kadar etkisi olduğunu göstermektedir. Diğer bir husus bu araştırmadaki 5 katılımcı öğrenciden 4'ü sözel iletişim becerilerine sahiptir ve bu durumun araştırma bulgularını etkilediği düşünülmektedir.

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi, Görsel Sanatlar ve Müzik Derslerine Ait Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinliklerde Etkileşim Düzeylerine İlişkin Tartışma

AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar derslerine ait öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerde Bölüm IV’ te belirtildiği üzere etkileşim kayıtları alınmıştır. Standart bir öğretimsel amaç belirlenmemesi öğrencilerin bireysel performanslarının farklılık göstermesinden ve bu araştırmada genelleştirme kaygısı taşınmamasından kaynaklanmaktadır. Bilindiği üzere her bir öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları’nda yer alan amaçlar, bireysel özellikleri de göz önünde bulundurularak farklılık göstermektedir. Diğer bir husus Ankara ili kapsamındaki katılımcıların devam ettikleri okullar birçok farklı imkân ve koşullara sahipken Şırnak/Cizre ilçesinde katılımcı grubun devam ettiği okulun imkânlarındaki sınırlılıklar sebebiyle bağlamsal olarak etkileşim davranışlarının incelenmesi yerine dersler içerisindeki öğretimsel amaçları destekleyen etkinliklere yönelik incelemeler yapılarak her bir etkinlik süresince kayıtlar istenmesine karar verilmiştir. Şayet bu durumda bile farklılıklar ortaya çıkmış, Ankara’da eğitimine devam eden öğrencilerin örneğin müzik dersini çok sevdikleri zengin uyaranlara sahip müzik sınıfında geçirdikleri gözlemlenirken, Cizre’deki öğrencilerin sınıf dışında alternatifleri olmadığı öğretmen-öğrenci etkileşim kayıtlarından ve öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliliğinin vurgulanması açısından önem kazanmaktadır.

Bu araştırmada AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin; Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar derslerine ait öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerde farklı düzeyde etkileşim davranışları gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durumun temel sebebi öğretim amaçlarını destekleyen etkinlikler kapsamında her bir etkileşim kaydı süresinin farklılık göstermesi ve farklı sayılarda fırsatlar oluşmasıdır. Her bir öğretmen-öğrenci çifti için etkileşim düzeyleri ayrı ayrı değerlendirilmiş olup aşağıda detaylı şekilde yer verilmiştir.

Matematik Dersi, Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinlikler

Matematik dersi öğretim amaçları içeriğine Bölüm III’te yer verilmiştir. Matematik dersi öğretim amaçlarını destekleyen etkinlikler kapsamında en fazla fırsatın Mert’in

öğretmenine ait etkileşim kaydı süresince oluştuğu en az fırsatın ise Eren'in öğretmeninin etkileşim kaydı süresince oluştuğu görülmektedir (Tablo 5). Yine fırsatları en yüksek düzeyde değerlendiren öğretmen Mert'in öğretmenidir. Fakat Eren'in öğretmeninin de fırsatları değerlendirme düzeyi Mert'in öğretmenine yakınlık göstermektedir. Bu durum oluşan fırsatlar ve değerlendirilme düzeyleri arasında bir ilişki olmadığını açık bir şekilde göstermektedir. Rauf'un sınıf öğretmeninin etkileşim düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun araştırmacı tarafından Rauf'un etkileşim kaydı süresince problem davranış göstermesinden (sürekli bağıyor), kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer bir husus daha önce de belirtildiği üzere Rauf'un sözel iletişim stiline sahip olmamasının da etkisi olduğu düşünülebilir.

Türkçe Dersi, Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinlikler

Türkçe dersi, öğretim amaçlarını destekleyen etkinliklerde oluşan etkileşim fırsatları incelendiğinde farklı sayılarda fırsatların oluştuğu ve oluşan fırsatların farklı düzeyde değerlendirildikleri görülmektedir (Tablo 5). En fazla etkileşim fırsatı Rauf'un öğretmeninin etkileşim kaydı süresince meydana gelmiştir. Bu durum sözel iletişime sahip olmayan öğrenci için de fazla sayıda etkileşim fırsatı oluştuğunu göstermektedir. Bu öğrenci için sembolik iletişim sinyallerinin anlamlandırılmasının, etkileşim davranışlarının yanıtlanmasının ve sürdürülmesinin öğrencinin etkileşim sürecine dâhil edilmesindeki önemini göstermektedir. Oluşan fırsat sayısına rağmen fırsatları en düşük düzeyde değerlendiren öğretmenin Rauf'un öğretmeninin olması son derece üzücüdür. Araştırmacının yaptığı bireysel görüşmelerde Rauf'un öğretmeni, Rauf'un iletişimsel özelliklerini "İletişimi yok. Alıcı dili çok iyi o da işine gelirse. İsteklerini ve ihtiyaçlarını belli edecek hiçbir davranışta bulunmuyor..." şeklinde belirtmesine rağmen Rauf'un etkileşim kayıtları sırasında araştırmacı tarafından bul-tak etkinliğini istemediğini elindeki ahşap parçayı öğretmenine vererek belli ettiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu durum Rauf'un etkileşim davranışları ürettiğini gösterirken öğretmenin bu durumun farkında olmadığı durumunu ortaya çıkarmaktadır. Mert ve Tuna'nın iletişimsel özelliklerindeki benzerlikler düşünüldüğünde Mert'in öğretmeninin oluşan fırsatları en yüksek düzeyde değerlendiren öğretmen olması öğretmen yeterliliklerinin önemini ortaya koymaktadır.

Hayat Bilgisi Dersi, Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinlikler

Hayat bilgisi dersi öğretimsel amaçlarını destekleyen etkinlikler; el yıkama (Tuna, Mert, Burak), ayakkabı ve mont giyme (Burak), okulumuzu tanıyalım etkinliği (Eren) ve yemek yeme (Rauf) etkinliklerinden oluşmaktadır. Hayat bilgisi öğretim amaçlarını destekleyen etkinlikler kapsamında oluşan etkileşim fırsatlarında ve etkileşim düzeylerinde farklılıklar görülmektedir (Tablo 5). En fazla fırsat Burak'ın öğretmeninin etkileşim kaydı süresince meydana gelmiştir. Bireysel görüşmelerde Burak'ın, en çok sınıf dışında zaman geçirmeyi sevdiği öğretmeni tarafından "Sınıfta ilgisini çeken bir şey yok. Derste dikkati sürekli dağınık, sınıfın kapısından çıktığında öyle değil. Koridora bile çıksa çok mutlu oluyor..." şeklinde ifade edilmiştir. En çok etkileşim fırsatının hayat bilgisi dersinde lavabo bağlamı (el yıkama etkinliği) ile koridor bağlamında (mont ve ayakkabı giyme etkinliği) meydana gelmiş olması da bu durumu destekler niteliktedir.

Etkileşim fırsatlarını en az düzeyde değerlendiren öğretmen Tuna'nın öğretmenidir. Etkileşim fırsatlarını en yüksek düzeyde değerlendiren öğretmenin Eren'in öğretmeni olduğu görülmektedir. Eren'in öğretmenine ait etkileşim kaydı süresince en fazla etkileşim fırsatının hayat bilgisi dersinde meydana gelmiş olması, okulumuzu tanıyalım etkinliğinin çok fazla bağlamda geçmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacı tarafından hayat bilgisi dersi öğretim amaçlarını destekleyen etkinlikler kapsamında öğretmenler tarafından (Ör; el yıkama etkinliğinde sabuna uzanılır öğrencinin sabun koklamasına, sus sesini dinlemesine fırsat verilebilir; mont giyme etkinliğinde fermuarın sesinin dinletilmesine ya da montun kürküne dokunulmasına fırsat verilebilir) öğrencilerin yaşantı kazanmasına yeterince fırsat verilmediği gözlemlenmiştir. Oysa öğrencilerin görme yetersizliği de olması faktörü göz önünde bulundurulduğunda diğer duyularda daha fazla yaşantı edinmelerine fırsat verilmeli, tecrübe kazanmaları sağlanmalıdır. Fırsatların yüksek düzeyde değerlendirilmesindeki ortaya çıkan farklılıklar öğretmenlerin sınırlı etkileşim davranışlarına sahip olduklarını göstermektedir.

Görsel Sanatlar Dersi, Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinlikler

Görsel sanatlar dersi öğretim amaçlarını destekleyen etkinlikler kapsamında 2 öğretmen öğrenci çiftinin etkileşim kaydı bulunmamaktadır. 3 öğrencinin etkileşim kaydı süresince oluşan etkileşim fırsatları ve etkileşim fırsatlarının değerlendirilme düzeylerinde

farklılıklar görülmektedir. En fazla etkileşim fırsatı Mert'in öğretmenine ait etkileşim kaydı süresince oluşurken, en az etkileşim fırsatı Tuna'nın öğretmeninin etkileşim kaydı süresince meydana gelmiştir. Fırsatları en yüksek düzeyde değerlendiren öğretmen Mert'in öğretmeni iken en az düzeyde değerlendiren öğretmen Tuna'nın öğretmenidir. Mert'in öğretmeninin görsel sanatlar dersi boyama etkinliği etkileşim kaydı süresince Mert'in problem davranış (ellerini arkaya bağlama) sergilediği gözlemlenmiştir. Mert'in öğretmeni tarafından fırsatların diğer derslere göre daha düşük düzeyde değerlendirilme sebebinin söz konusu durum olabileceği düşünülmektedir.

Görsel sanatlar dersi öğretim amaçlarını destekleyen etkinlikler boyama (Mert ve Tuna) ve yırtma yapıştırma etkinliklerinden (Rauf) oluşmaktadır. Az gören öğrencilerin öğretim materyallerinin daha büyük ölçekli ve büyük puntolu olması gerektiği bilinmektedir. Mert ve Tuna'nın boyama etkinliklerinin; siyah-beyaz, A-4 boyutu normal gelişim gösteren okul öncesi dönemindeki çocuklara hitap ettiği gözlemlenmiştir. Öğrencinin yetersizliğinin türü ve işlevine uygun olmayan etkinlikler öğrencinin etkinliklere katılımını azaltacağı gibi keyif almasının da önüne geçecektir. Bu durum sınırlı etkileşim davranışlarının yanında öğrencinin reddetme davranışları sergilemesine sebep olacaktır.

Müzik Dersi, Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinlikler

Müzik dersi, öğretim amaçlarını destekleyen etkinlikler kapsamında 3 öğrencinin etkileşim kaydına ulaşılmış, iki öğretmenin etkileşim kaydı almaması sebebiyle diğer öğrencilerin etkileşim kayıtlarına ulaşılammıştır. Etkileşim kayıtları değerlendirilen öğrencilerin etkileşim kayıtları süresince farklı sayıda etkileşim fırsatı oluşmuş ve etkileşim davranışları farklı düzeyde değerlendirilmişlerdir. En az etkileşim fırsatı Eren'in öğretmeninin etkileşim kaydı süresince oluşurken en fazla etkileşim fırsatı Rauf'un müzik öğretmeninin etkileşim kaydı süresince oluşmuştur. Fırsatların en yüksek düzeyde Eren'in öğretmeni tarafından değerlendirildiği görülmekteyken, Rauf'un müzik öğretmeninin ve Burak'ın öğretmeninin etkileşimleri değerlendirme düzeyleri benzerlik göstermektedir. Rauf için en fazla etkileşim fırsatının müzik dersinde öğretimsel amaçları destekleyen etkinliklerde olduğu görülmektedir. Bu durumun bireysel görüşmelerde de "Problem davranışları en az hatta hiç göstermediği yer müzik sınıfı, müzik sınıfına gidince bambaşka bir çocuk

oluyor, özellikle ritim algılarını çok seviyor...” ifade edildiği gibi söz konusu durumdan kaynaklandığı düşünölmektedir.

***Ağır ve oklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin
Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Müzik, Görsel Sanatlar Derslerine Ait
Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinliklerde Etkileşim Düzeylerine
İlişkin Genel Tartışma***

Her bir öğretmen-öğrenci çifti kendi içinde değerlendirildiğinde Burak’ın öğretmeninin etkileşim fırsatlarındaki farklılıklara rağmen bütün derslerde yer alan öğretimsel amaçları destekleyen etkinliklerde etkileşim fırsatlarını değerlendirme düzeylerinin yakın olduğu görölmektedir (Tablo 5). Bu durum etkileşim fırsatları artmasına rağmen oluşan etkileşim fırsatlarının değerlendirilme düzeyinin artmadığına işaret etmektedir. Diğer öğretmenlerin etkileşim düzeyleri incelendiğinde dersler arasında etkileşim düzeylerinde farklılıklar görölmektedir. Araştırmacı tarafından dikkat çekilen diğer bir husus öğretmenlerden elde edilen bilgiler ile öğretmen-öğrenci etkileşim kayıtları ilişkilendirildiğinde, öğretmen-öğrenci etkileşim kayıtları süresince öğrencilerin sevdikleri etkinliklerde daha fazla etkileşim fırsatı oluştuğu gözlemlenmiştir. Bu durum etkileşim fırsatları ile katılım arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Öğrencinin derse katılımı etkileşim sürecini de etkilemektedir. Öğretmen tarafından etkileşim fırsatlarının değerlendirilme düzeyinin öğrencinin problem davranışlarından etkilenebileceği düşünölmektedir. Nitekim problem davranış gösterilen dersler kapsamında öğretimsel amaçları destekleyen etkinliklerde etkileşim fırsatlarının daha düşük düzeyde değerlendirildiği gözlemlenmiştir. Bu durum karşılıklılık ilkesinin bir sefer daha vurgulanmasını gerektirmekte, öğretmen ve öğrenci etkileşimlerinin dinamiğini ortaya koymaktadır.

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Etkileşim Profillerine İlişkin Tartışma

Etkileşim profili daha önce de belirttiğimiz üzere her bir öğretmenin ayrı ayrı etkileşim biçimlerinde yalnızca değerlendirdikleri fırsatların baz alınarak tek bir etkileşim biçiminde değerlendirilen fırsatların toplam etkileşim biçimlerinde değerlendirilen fırsatlara oranının yüzde olarak ifade edilme şeklidir. Bu kapsamda etkileşim profili, öğretmenlerin hangi etkileşim biçiminde daha etkin oldukları görmek açısından önem kazanmaktadır. Bu başlık altında her bir öğretmen-öğrenci etkileşim profilleri detaylı olarak tartışılacaktır.

Rauf'un Öğretmeninin Etkileşim Profili

Rauf'un öğretmenin etkileşim profili 7 etkileşim biçiminden oluşmaktadır. Dürüst olma etkileşim biçimi daha önce de belirtildiği üzere etkileşim fırsatı oluşmaması gerekçesiyle değerlendirilmemiştir. Rauf'un öğretmenin etkileşim profilinde Şekil 1'de görüldüğü üzere en fazla sıcak olma en az ise keyif alma etkileşim biçimleri bulunmaktadır. Yönlendiricilik etkileşim biçiminin de sıcak olma etkileşim biçimine oldukça yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer etkileşim biçimlerine bakıldığında ise oranlarında farklılıklar görülmektedir. Etkileşim biçimleri arasındaki dengesiz dağılım Rauf'un öğretmenin AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim biçimlerine ilişkin farkındalık eğitimine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Şayet Rauf tarafından gönderilen etkileşim sinyallerinin öğretmen tarafından fark edilmemesi de bu durumu destekler niteliktedir. Öğrenciler tarafından sergilenen etkileşim davranışlarının yorumlanması öğretmenlerin sorumluluğundadır (Sigafos, 1999). Dolayısıyla evden sonra en fazla zaman geçirdikleri kişilerin öğretmenleri olduğunun bilinmesi de bu durumu destekler niteliktedir.

Rauf'un Müzik Öğretmeninin Etkileşim Profili

Şekil 1.1'de görüldüğü üzere Rauf'un müzik öğretmenin etkileşim profilinde 7 etkileşim biçimi yer almaktadır. Dürüst olma etkileşim biçimi fırsat oluşmadığı için değerlendirilmemiştir. Rauf'un müzik öğretmenin etkileşim profilinde en fazla sıcak olma etkileşim biçimi yer alırken en az yanıtlayıcılık ve iletişimi destekleme etkileşim biçimleri yer almaktadır. Diğer etkileşim biçimleri arasında dengeli bir dağılım söz konusu

değildir. Bu durum Rauf'un müzik öğretmeninin AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim biçimlerine ilişkin farkındalık eğitimine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Öğretmenler var olan etkileşim fırsatlarını değerlendirmenin yanında yeni etkileşim fırsatları da oluşturmalıdır (Butterfield, 1991). Diğer bir husus özel eğitim uygulama okullarında bütün çalışanların aynı gemide olduğunun unutmamasıdır. Nitekim özel eğitim uygulama okullarında çalışan branş öğretmenlerinin de eğitimlere dahil edilmesinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamak önem arz etmektedir.

Mert'in Öğretmeninin Etkileşim Profili

Şekil 2'de görüldüğü üzere Mert'in öğretmeninin etkileşim profili için 7 etkileşim biçimi değerlendirilmiştir. Etkileşim fırsatı oluşmadığı için dürüst olma etkileşim biçimi değerlendirilmemiştir. Mert'in öğretmeninin etkileşim profilinde en fazla oranda sıcak olma etkileşim biçimi en az ise keyif alma etkileşim biçimi yer almaktadır. Diğer etkileşim biçimleri arasında da dengesiz bir dağılım görülmektedir. Mert'in iletişimsel özelliklerindeki performansı değerlendirildiğinde söz konusu dengesiz dağılım, müdahale programları dâhilinde öğretmenlerin AÇYE öğrencilerin etkileşimlerine ilişkin algılarının iyileştirilmesi ve farkındalıklarının arttırılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Burak'ın Öğretmeninin Etkileşim Profili

Burak'ın öğretmeninin etkileşim profilinde şekil 3'te görüldüğü üzere 7 etkileşim biçimi değerlendirilmiş, etkileşim fırsatı meydana gelmediği için dürüst olma etkileşim biçimi değerlendirilmemiştir. Burak'ın öğretmeninin etkileşim profilinde en fazla yönlendiricilik etkileşim biçimi yer alırken en az iletişimi destekleme etkileşim biçimi yer almaktadır. Etkileşim profilinde yer alan diğer etkileşim biçimlerinde dengesiz dağılım görülmektedir. Öğrencinin bireysel özellikleri düşünüldüğünde daha dengeli bir dağılım da mümkün olabilirdi demek yerinde bir ifade olacaktır. Bu durum öğrencinin yetersizliğinin türü ve işlevinin yanında öğretmen farkındalığının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Burak'ın öğretmeninin AÇYE öğrencilerle etkileşim biçimleri konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Tuna'nın Öğretmeninin Etkileşim Profili

Şekil 4'te görüldüğü üzere Tuna'nın öğretmeninin etkileşim profilinde 7 etkileşim biçimi değerlendirilmiş, dürüst olma etkileşim biçimi etkileşim kayıtları süresince fırsat oluşmadığı için değerlendirilmemiştir. Tuna'nın etkileşim profilinde en fazla yönlendiricilik en az ise keyif alma etkileşim biçimi yer almaktadır. Tuna'nın öğretmeninin etkileşim profilinde yanıtlayıcılık ve sıcak olma etkileşim biçimleri aynı oranda yer alırken diğer etkileşim biçimlerinde dengesiz bir dağılım söz konusudur. Tuna'nın öğretmeninin farklı bir alandan mezun olması sebebiyle öncelik özel eğitim alanında öğretmen ihtiyacının giderilmesi gerekliliğidir. Tuna'nın öğretmeninin etkileşim biçimleri konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Eren'in Öğretmeninin Etkileşim Profili

Eren'in öğretmeninin etkileşim profilinde bütün etkileşim biçimleri yer almaktadır. Etkileşim profilinde en fazla oranda yönlendiricilik etkileşim biçimi yer alırken en az oranda iletişimi destekleme etkileşim biçimi yer almaktadır. Diğer etkileşim biçimleri değerlendirildiğinde dengesiz bir dağılım söz konusudur. Bu durum Eren'in öğretmeninin etkileşim biçimleri konusunda bilgilendirilmesinin gerekliliğini göstermektedir.

Öğretmenlerin Etkileşim Profillerine İlişkin Genel Tartışma

Mevcut araştırma kapsamında öğretmen-öğrenci etkileşim profillerine ilişkin incelemeler göstermektedir ki öğretmenlerin etkileşim profillerinde birtakım benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmen-öğrenci etkileşimleri öğretmen niteliği, ortam, materyal öğrencinin yetersizliği, türü ve işlevi gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Nitekim Foreman vd. (2004), ortam düzenlemelerinin etkileşim davranışlarını desteklediğini ifade etmiştir. Katılımcıların 3 farklı okul iki farklı bölgeden olması da bu durumu desteklemektedir. Bu konuda Tuna'nın öğretmeni bir sınırlılığı bireysel görüşmelerde “Tek başıma çalışıyorum, 4 öğrencim var ve alan mezunu da değilim” olarak ifade etmiştir. Etkileşim profillerinde en fazla oranda yer alan etkileşim biçimleri yanıtlayıcılık ve yönlendiricilik iken az oranda bulunan etkileşim biçimi keyif almadır. Uyar (2016), yetişkin-çocuk etkileşimine ilişkin araştırmasında yetişkinlerin sıcak olma etkileşim

biçiminde baskın olduklarını ve iletişimi destekleme biçiminde zayıf olduklarını belirlemiştir.

Yanıtlayıcılık, öğrencinin ilgi ihtiyaçlarını belirttiği davranışlarını takip etme ve öğrencinin liderliğinde süreci sürdürmeyi içermektedir. Öğretmenlerin etkileşim fırsatlarını değerlendirmeleri, öğrencinin davranışlarının anlamlandırılması ve yorumlanması etkileşim sürecini kolaylaştırılacaktır. Keyif alma etkileşim biçimi karşılıklı gelişen bir süreçtir. Öğretmenin keyif aldığını belli etmesi, sesini alçaltıp yükseltmesi, gülmesi enerjisini hissettirmesi öğrenciye de aynı doğrultuda yansıyacaktır. Bir tarafta etkinlikten keyif aldığını belli eden bir öğrenciye “Serkan bu etkinliği çok güzel yaptın! Hazır mıyız ? O zaman tekrar yapalım” diyen öğretmeni düşünelim diğer yanda jestlerini, hislerini sürece dahil etmeyen “Etkinliği tamamladın. Şimdi başka etkinliğe geçiyoruz” diyen bir öğretmen düşünelim. Hepimizin önceliği dersten keyif aldığını gösteren öğretmenden yana olacaktır. Her bir öğretmenin etkileşim profilleri incelendiğinde etkileşim biçimleri arasında farklılıklar görülmektedir. Oysa öğretmen profillerinde yer alan etkileşim biçimleri arasında dengeli bir dağılım görülmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bütün etkileşim biçimlerinde aynı duyarlılığı göstermesi beklenmektedir (Uyar (2016).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş (AÇYE) öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim davranışları incelenmiştir. Araştırma sonucunda her bir öğretmenin etkileşim fırsatlarını değerlendirme düzeylerinde farklılıklar görüldüğü belirlenmiştir. Öğretmen-öğrenci etkileşim davranışları öğrencinin sözlü iletişim özelliklerinden etkilenmektedir. Öyle ki sözel olarak kendini ifade edebilen öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenin AÇYE öğrencilerle ilgili bilgi ve tecrübesinin ne kadar elzem olduğu bu araştırma kapsamında ortaya konmuştur. Öğretmenlerin etkileşim profillerinde bütün etkileşim biçimlerinin farklı düzeylerde yer aldığı, dengeli bir dağılım olmadığı belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin Türkçe, matematik, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar derslerinde öğretimsel amaçları destekleyen etkinliklerde etkileşim fırsatlarının değerlendirilme düzeylerinde farklılık görülmüş ve öğrencilerin sevdiği etkinliklerde daha fazla etkileşim fırsatlarının olduğu

belirlenmiştir. Öğretmenlerin, oluşan etkileşim fırsatlarını değerlendirme düzeylerine ve etkileşim profillerinde yer alan etkileşim biçimlerinin dengesiz dağılımına bakıldığında etkileşim temelli müdahale programlarına ihtiyaç duydukları ortaya çıkmaktadır. Etkileşim temelli müdahaleler sosyal etkileşim becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Chen, 2008).

Mevcut araştırma kapsamında AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin okul bağlamında etkileşim davranışları incelenmiş uygulamaya yönelik birtakım öneriler sunulmuştur. Okul Bağlamında AÇYE Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Davranışlarına İlişkin Öneriler:

- 1- AÇYE öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim davranışlarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının artırılması amacıyla etkileşim temelli müdahale programlarına yönelik eğitimler verilmeli.
- 2- Özel eğitim öğretmeni ihtiyacının ortadan kaldırılması bir öncelik olmalı, sınıflarda yeterli sayıda özel eğitim alan mezunu öğretmenler bulunmalı.
- 3- Özel eğitim alanında yetişen öğretmen adaylarına AÇYE öğrencilerle ilgili kapsamlı eğitimler verilmeli, mevcut fiili olarak çalışan öğretmenler de hizmet içi eğitime tabi tutulmalı. Bunun yanında özel eğitim alanında çalışan branş öğretmenleri de hizmet içi eğitime tabi tutulmalı.
- 4- Her ne kadar klasik bir öneri görünse de eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalı, bağlamsal koşullarda bölgeler arası farklılıklar en aza indirgenmeli.

Okul Bağlamında AÇYE Öğrencilerin Öğretmenlerinin Etkileşim Davranışlarına İlişkin Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler:

- 1- Mevcut araştırma 8-11 yaş grubu öğrencilerin öğretmenlerini kapsamaktadır. Gelecekteki araştırmalarda okul öncesi dönemindeki çocuklar ve lise dönemindeki öğrencilerle sürdürülebilir ve karşılaştırmalı araştırmalara yer verilebilir.
- 2- Öğretmenlere verilen etkileşim temelli müdahale programlarının ön test ve müdahale sonrası son test yapılarak etkililiği tespit edilebilir.
- 3- Öğretmen ve akran etkileşimlerine ilişkin araştırma kapsamı genişletilebilir ve karşılaştırmalı araştırmalara yer verilebilir.

- 4- Öğretmenlerin AÇYE öğrencilerin etkileşim davranışlarına ilişkin algıları ile öğretmen etkileşim davranışları arasındaki ilişkilerin ortaya konduğu araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (1992). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. *Ankara Üniversitesi: Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 145-150.
- Allura, T.D. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(8), 576-584.
- Adıgüzel, S., Kizir, M. ve Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 45-59.
- Arthur, M., Butterfield, B. ve McKinnon, D.H. (1998). Communication intervention for students with severe disability: results of a partner training program. *International Journal Of Disability, Development And Education*. 45, 97–115. <https://doi.org/10.1080/1034912980450107>
- Arthur, M. (2003). Social-communicative variables and behavior states in students with profound and multiple disabilities: Descriptive data from school settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 200–219. <https://www.jstor.org/stable/23879597> sayfasından erişilmiştir.
- Arthur-Kelly, M., Bochner, S., Center, Y. ve Mok, M. (2007). Socio-communicative perspectives on research and evidence-based practice in the education of students with profound and multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(3), 161–76. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10882-007-9045-9> sayfasından erişilmiştir.
- Arthur-Kelly, M., Foreman, P., Bennett, D. ve Pascoe, S. (2008). Interaction, inclusion and students with profound and multiple disabilities: towards an agenda for research and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 161-166, <https://doi:10.1111/j.1471-3802.2008.00114.x>

- Arthur M. (2004). Patterns among behaviour states, socio-communicative, and activity variables in educational programs for students with profound and multiple disabilities. *Journal Developmental and Physical Disabilities*, 16, 125–149. [https://doi: 10.1023/B:JODD.0000026611.24306.92](https://doi.org/10.1023/B:JODD.0000026611.24306.92)
- Bailey, D.B. ve Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Behl, D.D. ve Akers, J.F. (1996). Do mothers interact differently with children who are visually impaired? *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 90(6), 501-511.
- Bell, R.Q. (1974). Contributions of human infants to caregiving and social interaction. M. Lewis ve L. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver* içinde (s. 1-21). New York: Wiley and Sons.
- Bloom, L. ve Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Canada: John Wiley ve Sons. Inc.
- Bornstein, M.H. Hendricks, C. Haynes, O. M. ve Painter, K.M. (2007). Maternal sensitivity and child responsiveness: Associations with social context, maternal characteristics, and child characteristics in a multivariate analysis. *Infancy*, 12(2), 189–223. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00240.x>
- Bortoly, T.D., Arthur-Kelly, M., Mathisen, B., Foreman, P. ve Balandin, S. (2009). Where are teachers' voices? A research agenda to enhance the communicative interactions of students with multiple and severe disabilities at school. *Disability and Rehabilitation*, 32(13), 1059-1072. DOI:10.3109/09638280903410730
- Butterfield N. (1991). Assessment of preverbal communicative abilities in students with severe intellectual disability. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 17, 347–364. <https://doi.org/10.1080/07263869100034691>
- Caldwell, P. (2006). Speaking the other's language: imitation as a gateway to relationship. *Infant and Child development*, 15, 275 – 282. <https://doi.org/10.1002/icd.456>
- Carter, E.W., Cushing, L.S., Clark, N.M. ve Kennedy, C.H. (2005). Effects of peer support interventions on students access to the general curriculum and social interactions. *Research ve Practice for Persons with Severe Disabilities*. 30(1), 15-25. <http://s://silo.tips/download/effects-of-peer-support-interventions-on-students-access-to-the-general-curriculum> sayfasından erişilmiştir.

- Carter E.W., Asmus, J., Moss, C.K., Cooney, M., Weir, K., Vincent, L., Born, T., Hochman, J.M., Bottema-Beutel, K. ve Fesperman, E. (2013). Peer network strategies to foster social connections among adolescents with and without severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 46(2), 51-59.
- Causton-Theoharis, J. ve Malmgren, K. (2005). Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessional training. *Exceptional Children*. 71 (4), 431-444. <https://doi.org/10.1177/001440290507100403>
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök.
- Ceber-Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel yetersizliği olan bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 47-58. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000051
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: in theory and practice. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, 100(2), 75-90. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ728840.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Chen, D. (1999). Interactions between infants and caregivers: The context for early intervention. D.Chen (Ed.), *Essential elements in early intervention: Visual impairment and multiple disabilities* içinde (s. 22-54). New York: AFB.
- Chen, Y. (2008). *The nature of teacher-student interactions during communication intervention for young children with developmental disabilities including severe/multiple developmental disabilities*. Doctoral Dissertation, University of Texas at Austin, Texas.
- Conti-Ramsden, G. ve Perez-Pereira, M. (1999). Conversational interactions between mothers and their infants who are congenitally blind, have low vision or are sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(11), 691-703
- Diken, Ö., Topbaş, S. ve Diken, İ.H. (2009). Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ile çocuk davranışını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, *Özel Eğitim Dergisi*, 10(2), 41-60.
- Diken, İ. H. (2012). Türk annelerinin ve özel gereksinimli çocuklarının etkileşimsel davranışlarının araştırılması: Erken müdahaleye yönelik öneriler. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 297-309.

- Downing, J. E. (1999). *Teaching communication skills to students with severe disabilities*. Baltimore: Brookes.
- Downing, J.E. (2001). Meeting the communication needs of students with severe and multiple disabilities in general education classrooms. *Exceptionality Children*, 9(3), 147-156, DOI: 10.1207/S15327035EX0903_5
- Downing, J. E. (2008). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms: Practical strategies for teachers*. Baltimore: Paul H.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M., Raab, M. ve Masiello, T.L. (2008). Early child contingency learning and detection: Research evidence and implications for practice. *Exceptionality*, 16, 4-17. <https://doi.org/10.1080/09362830701796743>
- Ersoy, Ö. ve Tezel-Şahin, F. (1999). 0-6 yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1 (1); 58-62.
- Ertürk, H.G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ege, P. (2006). Baş makale: Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Feldman, R., Carter, E.W., Asmus, J. ve Brock, M.E. (2016). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82(2), 192-208. <https://doi.org/10.1177/0014402915585481>
- Foreman, P. ve Arthur, M. (2002). Parental perspectives on educational programmes for students with high support needs. *Journal European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 175–184. <https://doi.org/10.1080/08856250210129083>
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S. ve Smyth-King, B. (2004). Evaluating the educational experiences of students with profound and multiple disabilities in inclusive and segregated settings: an Australian perspective. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23(3), 183-193. DOI: 10.2511/rpsd.29.3.183

- Fraiberg, S., Smith, M. ve Adelson, E. (1969). An educational program for blind infants. *The Journal of Special Education*, 3(2), 121-139. <https://doi.org/10.1177/002246696900300201>
- Güleç-Aslan, Y. Özbey, F. Sola-Özgüç, C. ve Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *The Journal of International Social Research*, 7(31), 1307-9581.
- Güzel-Özmen, R. (2002). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 205-218.
- Haktanır, G., Dağlıoğlu, E. ve Güler, T. (2010). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Mevcut Durumu. *Yayınlanmamış UNESCO Ülke Raporu*, Ankara.
- Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* içinde (49–84). Baltimore: Paul H.
- Hamre-Nietupski, S., Hendrickson, J., Nietupski, J. ve Sasso, G. (1993). Perceptions of teachers of students with moderate, severe, or profound disabilities on facilitating friendships with nondisabled peers. *Education and Training in Mental Retardation*, 28(2), 111-127. <https://www.jstor.org/stable/23878847> sayfasından erişilmiştir.
- Haring, T. G. ve Breen, C. G. (1992). A peer-mediated social network intervention to enhance the social integration of persons with moderate and severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 319-333. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-319>
- Hart, B. M. ve Risley, T. R. (1968). Establishing the use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 109-120.
- Hart, B. M. ve Risley, T. R. (1982). *How to use incidental teaching for elaborating language*. Austin, TX: Pro.
- Hathazi, A. (2014). Interaction based intervention programs in multiple disabilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (12), 135-139.

- Hays, P. A. (2004). Case study research. K. deMarrais and S. D. Lappan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* içinde (s. 217-234). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howe, D. (2006). Disabled children, parent-child interaction and attachment. *Child and Family Social Work*, 11, 95-106. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00397.x>
- Hughes, M., Dote-Kwan, J. ve Dolendo, J. (1999). Characteristics of directiveness and responsiveness with young children with visual impairments. *Child: Care, Health and Development*, 25(4), 285-298.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), (1997). <http://idea.ed.gov/explore/view/p/,root,regs,300,A,300%252E8> sayfasından erişilmiştir.
- İrtiş, A. ve Özdemir, S. (2019). Görme yetersizliği olan ve olmayan çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 409-428. DOI: 10.15390/EB.2019.7997
- Kaiser, A. P. (1993). Parent-implemented language intervention: An environmental perspective. A. P. Kaiser ve D. B. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* içinde (s. 63-84). Baltimore, MD: Brookes.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kesiktaş, A. D. (2012). *Görme yetersizliği olan küçük çocuklarda anne çocuk etkileşimini destekleyen müdahale örneği: Bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kennedy, C. H., Shukla, S. ve Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*. 64(1), 31-47.
- Kırcaali-İftar, S. ve Tekin-İftar, E. (2009). İleri derecede ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi, Akçamete, A. G. (ed.) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 527- 544). Ankara: Kök.
- Kochanska, G., Forman, D. R. ve Coy, K. C. (1999). Implications of the mother-child relationship in infancy socialization in the second year of life. *Infant Behavior ve Development*, 22(2), 249–265. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(99\)00009-0](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(99)00009-0)

- Kuder, S. J. (1997). *Teaching students with language and communication disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Küçüker, S., Ceber-Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-71.
- Loots, G., Devise, I. ve Sermijn, J. (2003). The interaction between mothers and the visually impaired infants: an intersubjective developmental perspective. *Journal of Visual Impairment And Blindness*, 97(7), 403-417. <https://doi.org/10.1177/0145482X0309700703>
- Maddox, J. I. (1997). *Mother and special education preschool teacher perceptions of the communicative competence of children with severe, multiple disabilities*. Doctoral dissertation, University of Oklahoma, Dissertation Abstrac International, 58(2):422.
- Mahoney, G. ve MacDonald, J. D. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and proffessional*. Texas: Pro-End.
- Mahoney, G. ve Perales, F. (2005). Relationship-Focused Early Intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A Comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26(2), 77-85. DOI: 10.1097/00004703-200504000-00002
- Mahoney, G. ve Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22(1), 82-96. <https://doi.org/10.1177/002246698802200110>
- McCathren, RB. (2000). Teacher implemented prelinguistic communication intervention. *Focus Focus on Autism and Other Devolopmental Disabilities*, 15,21–29. <https://doi.org/10.1177/108835760001500103>
- McCollum, J.A. ve Hemmeter, M.L. (2000). Parent-child interaction intervention when children have disabilities. M.J. Guralnick (Ed.), *The Effectiveness of early interveniton içinde* (s. 549-576). Baltimore: Paul H. Brookes.
- McInnes, J.M. ve Treffry, J.A. (1982). *Deafblind infants and children*. Toronto: University of Toronto.

- McLaughlin, K. ve Cascella, P. W. (2008). Eliciting a distal gesture via dynamic assessment among students with moderate to severe intellectual disability. *Communication Disorders Quarterly*, 29(2), 75-81. DOI: 10.1177/1525740107311821
- Moore, J.B., Saylor, C.F. ve Boyce, G.C. (1998). Parent-child interaction and developmental outcomes in medically fragile, high-risk children. *Children's Health Care*, 27(2), 97-112.
- Mowder, B.A. (1997). Family dynamics. A.H. Widerstrom, B.A. Mowder ve S.R. Sandall (Eds.), *Infant development and risk: An introduction* içinde (s. 125-154). Baltimore: Paul H.
- Mu, K., Siegel, E.B. ve Allinder, R.M. (2000). Peer interactions and sociometric status of high school students with moderate or severe disabilities in general education classrooms. *The Association for Persons with Severe Handicaps*. 25 (3), 142-152. <https://doi.org/10.2511/rpsd.25.3.142>
- Nientimp, E. G. ve Cole, C. L. (1992). Teaching socially valid social interaction responses to students with severe disabilities in an integrated school setting. *Journal of School Psychology*, 30, 343-354. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(92\)90002-M](https://doi.org/10.1016/0022-4405(92)90002-M)
- Nind, M., Kellett, M. ve Hopkins, V. (2001). Teachers talk styles: communicating with learners with severe and complex learning difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(2), 143–159. DOI: 10.1191/026565901678225664
- Odom, S.L., McConnell, S.R. ve Chandler, L.K. (1993). Acceptability and feasibility of classroom-based social interaction interventions for young children with disabilities. *Exceptional Children*, 60(3), 226-236. <https://doi.org/10.1177/001440299406000304>
- Orellove, F. P. ve Sobsey, D. (1996). *Educating children with multiple disabilities / a transdisciplinary approach* (Third Edition) . Baltimore: Paul H.
- Owens, R. E. (1991). *Language Disorders. A functional approach to assesment to intervention*. Newyork: Merril/Macmillian.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY). (2018). Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, B. (2000). Sınıf içi etkileşim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 621-640.

- Özyürek, M. (1983). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve eğitimleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 17-26.
- Pridham, K. A., Lutz, K. F., Anderson, L. S., Riesch, S. K. ve Becker, P. T. (2009). Furthering the understanding of parent-child relationships: A nursing scholarship review series. Part 3: Interaction and the parent-child relationship-assessment and intervention studies. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 15(1), 33-61. DOI: 10.1111/j.1744-6155.2009.00216.x
- Rentzou, K. ve Sakellariou, M. (2011). The quality of early childhood educators: children's interaction in Greek child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 367-376. DOI: 10.1007/s10643-010-0403-3
- Schertz, H. H. ve Odom, S. L. (2004). Joint attention and early intervention with autism: A conceptual framework and promising approaches. *Journal of Early Intervention*, 27(1), 42-54. <https://doi.org/10.1177/105381510402700104>
- Schuum, J., Vaughan, S., Gordon, J. ve Rothlein, L. (1994). General education teachers beliefs, skill, and practices in planning for mainstreamed students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17(1), 23-37. <https://doi.org/10.1177/088840649401700104>
- Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University.
- Siegel-Causey, E. ve Bashinski, S. M. (1997). Enhancing initial communication and responsiveness of learners with multiple disabilities: A Tri-Focus framework for partners. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(2), 105-120. <https://doi.org/10.1177/108835769701200206>
- Siegel-Causey, E. ve Wetherby, A. M. (1993). Nonsymbolic communication. Instruction of students with severe disabilities. M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* içinde (s. 290-312). New York.
- Sigafoos J.(1999). Creating opportunities for augmentative and alternative communication: strategies for involving people with developmental disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 15, 183-190. <https://doi.org/10.1080/07434619912331278715>
- Sigafoos, J. (2000). Communication development and aberrant behavior in children with developmental disabilities. *Education and raining in Mental Retardation and*

- Developmental Disabilities*, 35(2), 168-176. <http://www.jstor.com/stable/23879941> sayfasından erişilmiştir.
- Staub, D. ve Hunt, P. (1993). The effects of social interaction training on high school peer tutors of schoolmates with severe disabilities. *Exceptional Children*, 60(1), 41-57. <https://doi.org/10.1177/001440299306000105>
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Sucuoğlu, B. (2010). *Özel eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Maya.
- Sütçü, Y. (2017). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ve ingilizce derslerinde sınıf içi etkileşimlerin incelenmesi: bir durum çalışması (Ankara İli, Pursaklar İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şafak, P. (2019). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmesi*, Ankara: Vize.
- Tawney, J. W. ve Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Ohio: A Bell and Howell Company.
- Tekmen, B. (2005). *A study on the structural and process quality of early childhood education and care centers in Ankara* (Master's thesis). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.633.2079&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Trevarthen, C. ve Aitken, K.J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00701>
- Turner, P.H. (2000). The developmental nature of parent-child relationships: The impact of disabilities. M.J. Fine and R.L. Simpson (Eds.), *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities* içinde (s. 103-130).
- Töret, G. (2010). *Otizmli, down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocuklarda iletişim ve oyunun önemi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 36-51.

- Uyar, D. (2016). *Çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların kullandıkları jestler ile yetişkinlerin çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Vasta, R., Haith, M. M. ve Miller, S.A. (1992). *Child psychology: The modern science*. New York: John Wiley ve Sons.
- Warren, S. F. ve Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(4), 291-299.
- Westling, D. L. ve Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice.
- Wetherby, A. M. ve Prizant, B. M. (1989). The expression of communicative intent: assessment issues. *Seminars in Speech and Language*, 10(1), 77-91.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. California: Sage. <https://books.google.com.tr/books?id=> sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK 1. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.01.2020-E.1783



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.643082
Konu : Araştırma izni

09.01.2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi a) 28/11/2019 tarihli ve 40037 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Sümeyra BALTACI EKŞİ'nin "Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların Öğretmenleriyle Etkileşimlerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında Mitat Enç Görme Engelliler İlk ve Ortaokulu ile Göreneller İlk ve Ortaokulu'nda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (17 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğü
Bilgi:
Altındağ-Yenimahalle ilçe MEM

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: Emine Konuk

Tel: 0 (312) 306 89 30
Faks: 0 () — — —

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e3b0-4054-35a5-a319-46da kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Cizre Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C
CİZRE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

07.12.2019

Sayı : 61236259-605.01-E.24340735
Konu : Araştırma İzni Talebi

ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULU I-II KADEME MÜDÜRLÜĞÜNE CİZRE

İlçemiz Menderes Ortaokulu Müdürlüğünün 02.12.2019 tarih ve 605.01-E.23867165 sayılı yazısı yazımız ilişiginde sunulmuş olup, "Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların Öğretmenleriyle Etkileşimlerinin İncelenmesi" konusunda araştırma yapma isteği ile ilgili gerekli kolaylığın sağlanması hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mirza ÇAZIM
İlçe Mili Eğitim Müdür V.

Ek-

- 1- Yazı (1Adet)
- 2-Dilekçe (1Adet)
- 3-Form (5 Adet)

h. Mah. Cizre Kaymakamlığı Cizre/ŞIRNAK
Elektronik Ağ: www.cizre.meb.gov.tr
posta: cizre73@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S. ÇAĞIRGA Men
Tel: (0 486) 616 24
Faks: (0 486) 616 24

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9eaa-6adb-3a08-96a2-53f1 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Veli İzin Sözleşmesi

VELİ İZİN SÖZLEŞMESİ

....../....../2019

Sayın veli;

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü/Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı kapsamında Doç. Dr. Pınar ŞAFAK danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırmanın amacı; çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen öğrencilerin öğretmenlerinin öğrencileriyle etkileşimlerini incelemektir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin çocuklarınızla olan etkileşimleri video ile kayıt altına alınarak gözlemlenecektir. Gözlemler sırasında video kayıtlarından elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilecektir. Vereceğiniz bilgiler ve video kayıt altına alınacak görüntüler, yalnızca veri analizinde yardım alacağım tez danışmanım Doç. Dr. Pınar Şafak ile paylaşılacaktır. Araştırma tamamlandıktan sonra video görüntüleri tarafımdan silinecektir.

Bu araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. İstemeniz halinde araştırma sonucu elde edilen bulgular sizlerle de paylaşılacaktır.

Yukarıda belirtilen söz konusu kişisel verilerin korunacağına dair altı birlikte imzalanması uygun görülmüştür.

Sümeysra BALTACI EKŞİ

Araştırmacı

Veli

EK 4. Öğretmen Bilgi Formu

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2. Yaşınız:

(.....)

3. Medeni Durumunuz:

Evli () Bekar ()

4- Mezuniyet Alanınız:

(.....)

5- Kariyer Basamağınız?

Ücretli Öğretmen () Sözleşmeli Öğretmen () Kadrolu Öğretmen ()

6- Mesleki Deneyiminiz:

(.....)

7- AÇYE Çocuklarla Çalışma Deneyiminiz:

(.....)

EK 5. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1- Öğrencinizin gelişim alanlarına göre özellikleri nedir, anlatır mısınız?

EK 6. Gözlem Kaydı Yönergesi

GÖZLEM KAYDI YÖNERGESİ

Sayın öğretmenlerimiz;

Bu araştırmanın amacı, çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen öğrencilerin öğretmenleriyle etkileşimlerinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen öğrencilerin okul ortamında öğretim amaçlarını destekleyen etkinlikler içerisinde öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin gözlemlenmesi amacıyla videoları çekilecektir. Okullarda yapılacak video çekimleri ve görüşmeler için Cizre İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 02/12/2019 tarihli yazılı izin alınmış, izin belgesi okulunuz idaresine teslim edilmiştir. Araştırmaya dahil edilmesi planlanan öğrencilerin aileleri bilgilendirilmiş, araştırmaya katılmayı kabul ettiklerine dair araştırmacı tarafından hazırlanan *Veli İzin Sözleşmesi* karşılıklı olarak imzalanmıştır.

Okul ortamında öğretmen-öğrenci etkileşim video kayıtları, ders akışının bozulmaması amacıyla siz öğretmenler tarafından telefonun/kameranın bir yere sabitlenmesiyle elde edilecektir. Araştırma sürecinde sizlerden alınacak olan öğretmen-öğrenci etkileşim videoları tarafımdan izlenecek, video analizlerinde gerektiğinde tez danışmanım Doç. Dr. Pınar ŞAFAK ile paylaşılacaktır. Görüntü kaydı alınan öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel verileri ve görüntüleri geçici olarak araştırmacı tarafından muhafaza altına alınıp araştırma sonucunda silinecektir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular talebiniz doğrultusunda sizlerle de paylaşılacaktır.

Video Kaydı Sırasında Dikkat Edilecek Hususlar

1. Bu araştırmanın kısa sürede tamamlanması için sizlerle iletişim sağlanan tarih itibarıyla sizlerden öğretmen-öğrenci etkileşimlerini video ile kayıt altına almanız istenmektedir.
2. Beş gün içerisinde kayıt altına aldığınız videoları e-posta yoluyla araştırmacıya iletmeniz istenmektedir.
3. Her etkinlik için çektiğiniz video sayısı en az bir tane olmalı ve video kaydı etkinliğin tamamını kapsamalıdır.

4. Bir hafta sonunda sizlerden alınan videolar araştırmacı tarafından izlenip sizlere bilgi verilecektir.
5. Sizden istenilen videolarda öğretmen ve öğrenci birlikte olmalıdır. Öğrenci tek başına iken videoları çekilmemelidir. Videolarda öğrenci ile etkileşimde bulunan üçüncü bir kişi olmamalıdır.
6. Video kaydı için ortamda düzenleme yapılmamalı, aşağıda belirtilen derslerde öğretim amaçlarını destekleyen etkinlikler doğal günlük akış içerisinde kayıt altına alınmalıdır.
7. Videoları aşağıda belirlenen dersler esnasında çekiniz.
8. Araştırma sürecinde soru ve düşünceleriniz için iletişim bilgileri kısmından araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Araştırmacı İletişim Bilgileri;

Tel:

E-posta: sumeyrabltc@gmail.com

Araştırmanın uygulama bölümünde katılım sağladığınız için teşekkür ederim.

Video Çekeceğiniz Dersler

1. Türkçe
2. Matematik
3. Hayat Bilgisi (El-yüz yıkama/kurulama, diş fırçalama, okulu tanıma vb.)
4. Müzik
5. Görsel Sanatlar

EK 7. Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu

YETİŞKİN ETKİLEŞİM DAVRANIŞLARI DEĞERLENDİRME FORMU

Formun Amacı: Bu form, ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen öğrencilerin öğretimsel amaçları destekleyen etkinlikler sırasında öğretmenleriyle olan etkileşim davranışlarını değerlendirmek amacıyla uygulanmaktadır.

Çocuğun Adı Soyadı:

Kısaltmalar: ÖADE – Öğretim Amaçlarını Destekleyen Etkinlikler

Yanıtlayıcılık

Davranışlar	Türkçe ÖADE		Matematik ÖADE		Hayat Bilgisi ÖADE		Müzik ÖADE		Görsel Sanatlar ÖADE	
	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı
Çocuğun ihtiyaçlarını ve ilgilerini belirttiği davranışlarını gözleme/takip etme										
Çocuğun liderliğini izleme (çocuğun ilgi gösterdiği nesne ve olaylarla ilgilenme/katılma/sürdürme)										

Yönlendiricilik

Davranışlar	Türkçe ÖADE		Matematik ÖADE		Hayat Bilgisi ÖADE		Müzik ÖADE		Görsel Sanatlar ÖADE	
	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı
Yapılacak etkinlik ile ilgili etkinlik öncesinde çocuğa bilgi verme										
Çocuğun etkinliğe odaklanması amacıyla ipucu verme (sözel, dokunsal ya da sesli ipucu. Örneğin parmak şıklatma, nesneleri birbirine vurma, adını farklı ses tonuyla söyleme, nesne dokundurup çekme vb.)										
Çocuğun, etkinliğe tam ya da kısmi katılımını sağlamak için fiziksel yardım ve/veya sözel betimleme yapma										
Çocuğa etkinliğin bittiğini belirtme (sözel olarak, dokunsal olarak vb.)										
Tepki için süre verme										
Çocuğun yönergeye/uyarana tepki vermesi için süre verildiği halde yanıt vermediği durumlarda yönergeyi tekrar etme										
Çocuğun yönergeye/uyarana tepki vermediği durumlarda fiziksel yardım ile çocuğu yönlendirme										
Bulunulan ortamda herhangi bir değişim olduğunda, çocuğu bu konuda bilgilendirme										
Çocuğun uygun olmayan davranışlarını olumlu ifadeler kullanarak düzeltme										

Sıra Alma

Davranışlar	Türkçe ÖADE		Matematik ÖADE		Hayat Bilgisi ÖADE		Müzik ÖADE		Görsel Sanatlar ÖADE	
	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı
Çocukla sıra alarak iletişim kurma (sesler, jestler, kelimeler, işaretler vb.)										
Sıra alarak etkinliği sürdürme (oyun, masa başı çalışma vb.)										

Sıcak Olma

Davranışlar	Türkçe ÖADE		Matematik ÖADE		Hayat Bilgisi ÖADE		Müzik ÖADE		Görsel Sanatlar ÖADE	
	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı
Çocuğun adını kullanarak çocuk ile konuşma										
Çocuğun olumlu davranışlarını betimleyerek pekiştirme										
Farklı ses tonları kullanarak çocuğun ilgisini etkinlikte tutma (örneğin hayvan, taşıt sesleri taklidi yapma gibi)										
Çocukla (çocuğun rahatsız olmayacağı düzeyde) fiziksel temas kurma (okşama, gıdıklama, öpme, etkileşim sırasında çocuğa dokunma vs.)										
Çocukla göz hizasında bulunarak karşılıklı iletişim kurma										
Etkinlik sırasında yapılanları sözel olarak betimleme										
Etkinlikte kullanılan nesneleri ve nesnelerin özelliklerini çocuğa betimleme										
Etkinlikte kullanılan nesneleri ve nesnelerin özelliklerini anlaması için çocuğun bu nesnelere dokunmasına, nesnelerin sesini dinlemesine, nesneleri koklamasına ya da tatmasına fırsat verme										

Çok Duyulu Etkileşimde Bulunma

Davranışlar	Türkçe ÖADE		Matematik ÖADE		Hayat Bilgisi ÖADE		Müzik ÖADE		Görsel Sanatlar ÖADE	
	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı
İşitsel uyaran verme										
Dokunsal uyaran verme										
Görsel uyaran verme (ışık algısı olan çocuklar için)										
Koklamaya dayalı uyaranlar sunma										
Birden fazla duyuşal uyaranı aynı anda vermek yerine sırayla verme										

Keyif Alma

Davranışlar	Türkçe ÖADE		Matematik ÖADE		Hayat Bilgisi ÖADE		Müzik ÖADE		Görsel Sanatlar ÖADE	
	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı
Etkinlikten keyif aldığını belli etme										
Çocuğun etkinlikten keyif aldığını gösteren davranışlarını (örneğin gülme, etkinliği bir kez daha isteme) pekiştirme										

Dürüstlük

Davranışlar	Türkçe ÖADE		Matematik ÖADE		Hayat Bilgisi ÖADE		Müzik ÖADE		Görsel Sanatlar ÖADE	
	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı
Çocuğa doğruları söyleme										
Çocuğa verdiği sözü tutma										

İletişimi Destekleme

Davranışlar	Türkçe ÖADE		Matematik ÖADE		Hayat Bilgisi ÖADE		Müzik ÖADE		Görsel Sanatlar ÖADE	
	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı
Çocuğa, ses çıkarması, jest kullanması, (fiziksel yardım ya da sözel betimleyerek) sözcük söylemesi için model olma										
Çocuğun çıkarttığı sesleri/sözcükleri, yaptığı jestleri genişleterek etkileşimi sürdürme										
Çocuğun yaptığı jestin anlamını çocuğa açıklama										
Çocuğun çıkarttığı sesleri/sözcükleri taklit ederek, yaptığı jestleri betimleyerek etkileşimi sürdürme (elini oyuncuğa uzatıyorsun, bana öpücük atıyorsun, mutlu oldun demek gibi)										

EK 8. Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu Maddelerinin Açıklama Örnekleri

Bu EK’te Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formunda yer alan her bir etkileşim biçimi içerisindeki ilk etkileşim davranışı maddesi için açıklamalar verilmektedir.

Yanıtlayıcılık

Madde: Çocuğun ihtiyaçlarını ve ilgilerini belirttiği davranışlarını gözleme/takip etme

Açıklama: Bu madde çocuğun yetişkin tarafından yönlendirmesi olmadan kendiliğinden ilgilendiği/ihtiyaçlarını belirttiği şeylerle ilgili iletişim başlattığı durumlar için değerlendirilecektir. Örneğin çocuğun herhangi bir etkinlik sırasında kendiliğinden yiyecek istemeye başlaması, annesinin bir şeye zorlamasından değil kendiliğinden mızıldanmaya başlaması, sorulduğunda değil kendiliğinden tuvalet ihtiyacını belli etmesi vb.

Bu maddede, yetişkininin verilen örneklerle benzer durumlar oluştuğunda çocuğun belirttiği bu gibi davranışlarıyla ilgilenip ilgilenmediğine bakılacaktır.

Yetişkin davranışlarının *Yaptı* olarak işaretleneceği durumlar şunlardır;

- Çocuğun ilgilendiği nesne/etkinlik hakkında konuşma
Örneğin çocuk annesinin verdiği oyuncakla değil top ile ilgilenmeye başladı. Annenin “Sen topla mı oynamak istiyorsun?” demesi
- Çocuğun ihtiyacını belirttiği davranış hakkında konuşma
Örneğin çocuk annesinin kucağında otururken yemek istemek için eli ile ağzını işaret etmeye başladı. Anne “Tatlı mı istiyorsun?” gibi cümlelerle çocuğun bu davranışıyla ilgileniyorsa
- Çocuğun mızızlanma davranışlarıyla ilgilenme
Örneğin çocuk sıkıldığı için mızıldanmaya başladı. Anne bunu görmezden gelmeyip “Sıkıldın mı, ne yapalım?” demesi gibi

Yetişkin davranışlarının *Yapmadı* olarak işaretleneceği durumlar şunlardır;

- Çocuğun ilgilendiği nesne/etkinlik hakkında konuşmama

Örneğin çocuk annesinin yönlendirmesi dışında kendiliğinden topa uzanıp topla oynamaya başladı. Anne bunu görmezden gelip çocuğa “Karnın acıktı mı?” diye sorması

- Çocuğun ihtiyacını belirttiği davranış hakkında konuşmama

Örneğin çocuk, annesi ile oyun oynarken annesi sormadan kendiliğinden “ıh ılı” diyerek tuvaletinin geldiğini belli etti. Annenin, bunu görmezden gelip “Hadi mutfığa gidelim, yemek yiyelim” demesi. Bu gibi bir durum sonrasında anne bu davranışla ilgilenmediği için çocuk annesinin dikkatini çekmek, isteğini anlatmak için davranışı tekrar ediyor ve annesi bu durumda bu davranışla ilgileniyorsa yine *Yapmadı* olarak işaretleme geçerlidir. Bu durum *Yaptı* olarak işaretlemeyi gerektirmemektedir. Çünkü çocuk davranışı ilk yaptığında yetişkinin tepkisine bakılacaktır.

- Çocuğun mızızlanma davranışlarıyla ilgilenmeme

Örneğin çocuk kendiliğinden mızıldanmaya başladığında annenin çocuğun bu davranışı yerine başka bir şeyle ilgilenmesi.

Yönlendiricilik

Madde: Yapılacak etkinlik ile ilgili etkinlik öncesinde çocuğa bilgi verme

Açıklama: Bu madde, etkileşim kayıtlarında her bağlam için bir defa değerlendirilecektir. Değerlendirilecek beceriler tuvalet ihtiyacını giderme, giyinme, soyunma, yemek yeme, oyun oynama, öğretim amaçlarını destekleyen her bir etkinlik, serbest zamanda yapılan her bir etkinlik, el-yüz yıkama, diş fırçalamadır. Bu becerilerin her birinin başında, yetişkinin çocuğa ne yapılacağını sözel ya da dokunsal olarak belirtmesi beklenecektir. Örneğin “Şimdi yemek yiyeceğiz, dişlerimizi fırçalayalım, üzerini giydireceğim” denmesi.

Her bir bağlam içerisinde yer alan alt beceriler değerlendirilmeyecektir. Yani çocuk ile etkileşim kaydında yemek yeme bağlamı var ise yemek yeme becerisi öncesinde yetişkin tarafından yemek yeneceği çocuğa sözel, dokunsal vb. herhangi bir yolla ifade edilip edilmediğine bakılacaktır. Yemek yeme becerisini oluşturan ağızını silme, önüne peçete koyma, kaşıkla yemek yemeden sonra çatala yemek yemeye geçme, yemek sırasında bardakla su içme gibi değişikliklerin başında durumun çocuğa bildirilmesi bu maddede değerlendirilmeyecektir. Söz konusu alt becerilerin değerlendirilmesi başka bir maddenin

içeriğini oluşturmaktadır. Örneğin sadece diş fırçalama etkinliğine başlarken yetişkinin diş fırçalanacağını çocuğa belirtmesi beklenecektir. Macunu sürme, musluğu açma gibi diş fırçalama içinde yer alan diğer becerileri ifade etmesine başka bir madde içinde bakılacaktır.

Her bir bağlam öncesinde yetişkin yapılacak etkinliği ifade ediyorsa *Yaptı*, ifade etmeden beceriyi çocuğa yaptırıyorsa (Örn., çocuk koltukta oturuyor. Anne hiçbir şey söylemeden geldi, çocuğun ağzına çikolatayı verdi) bu durumda *Yapmadı* işaretlenecektir. Eğer izlenilen videoda bağlam zaten başlamışsa bu madde değerlendirilmeyecektir. Örneğin yemek yeme ya da oyun oynama zaten devam ediyor, video bağlam devam ederken çekilmeye başlamışsa yetişkinin videoda yapılacak etkinliği belirtmesine bakılmayacaktır.

Yaptı sütununu işaretlemek için yetişkinden beklenen davranışlar şöyledir;

- Yapılacak etkinliğin ne olduğunu sözel olarak söyleme
- Yapılacak etkinliğin ne olduğunu dokunsal olarak belirtme
- Bunlardan birini ya da ikisini aynı anda yapması

Sıra Alma

Madde: Çocukla sıra alarak iletişim kurma (sesler, jestler, kelimeler, işaretler vb.)

Açıklama: Bu madde, çocuğun iletişimi başlattığı ve yetişkinin iletişimi başlatıp da çocuğun iletişimi devam ettirdiği durumlarda değerlendirilecektir. Çocuk ile yetişkin arasında sözel, dokunsal ya da işaretlere dayalı iletişim olduğunda yetişkinin bu iletişimi sıralı olarak sürdürüp sürdürmediği değerlendirilecektir. Yetişkin çocuk ile sesler, jestler, heceler, kelimeler, işaretler ile sıralı iletişim kurduğunda *yaptı*; yetişkin sürekli kendisi konuştuğunda, çocuğa ifade etmesi için fırsat vermediğinde, çocuğun başlattığı iletişimi görmezden geldiğinde, çocuğun devam ettirdiği iletişimi sürdürmediğinde *yapmadı* kabul edilecektir.

Sıra alarak iletişim kurmada *Yaptı* sütunun işaretlenebileceği durumlar şunlardır;

- Çocuk anlamlı ya da anlamsız bir ses çıkardığında iletişimi sıralı olarak sürdürme.

Örneğin çocuk anlamsız bir ses çıkardı. Anne, “Çorba istiyorsun evet” dedi ve çocuk tekrar sesler çıkardı. Anne konuşmaya tekrar devam etti. Bu durumda *Yaptı* işaretlenecektir. Çünkü anne, anlamsız sesi kendince anlamlandırmış ve çocuğun sıra alarak ses çıkarmasını sağlamıştır.

- Çocuk ses çıkardığında yetişkinin bir kelime söyleyerek model olması ve çocuğun ses çıkarmaya devam etmesi de sıra alarak iletişim olarak kabul edilmektedir.
- Yetişkin çocuk ile konuşurken çocuk bir ses çıkarmış ve yetişkin bu sesi anlamlandırıp “Evet” diyerek iletişimi sürdürmüşse yine sıra alma olarak kabul edilecektir.
- Çocuğun işaretlerle, jestlerle bir şey ifade ederek iletişim başlatmasına yetişkinin karşılık vermesi ve çocuğun tekrar tepkisi ile sıra alarak iletişimin sürmesi

Çocuğun iletişimi başlattığı ortamda ya da yetişkinin iletişimi başlattığı ortamda yetişkin, bu durumları yapma fırsatı varken yapmıyorsa *Yapmadı* sütunu işaretlenecektir.

Sıcak Olma

Madde: Çocuğun adını kullanarak çocuk ile konuşma

Açıklama: Bu madde, çocuk ile konuşulduğunu çocuğa belli eden hitap sözcükleri kullanmayı içermektedir.

Bu madde, her bağlam için bağlam başlarken bir defa değerlendirilecektir. Ayrıca yetişkinin ortamdan ayrılıp tekrar çocuğun yanına geldiği anlarda değerlendirilecektir.

Genel olarak bu madde, her bağlam başında bir defa değerlendirilecek ancak fiziksel temasın devam ederek bağlamlar arası geçiş olduğu durumlarda değerlendirilmeyecektir.

Örneğin yemek yeme bağlamı başında anne, çocuğa adıyla hitap edip kendisiyle konuştuğunu hissettirdi. Yemek yeme biter bitmez anne çocuğu ellerini yıkamak için fiziksel destekle banyoya götürdü. Fiziksel temas hep devam etti. Bu durumda el yıkamaya başlarken annenin, çocuğun adı ile ona hitap etmesi beklenmeyecektir. Çünkü iletişim sırasında bir kopma olmamıştır. İletişimin doğasının bozulmaması için böylesi durumlarda bu madde değerlendirilmeyecektir. Fiziksel olarak temas olmadan bağlamlar arası geçişlerde değerlendirme yapılacaktır.

Bağlam devam ederken yetişkin çocuğun yanından ayrılıp başka bir yere gitmişse, çocuğun yanına döndüğünde yine bu madde değerlendirilecektir. Çünkü görmeyen çocukların kendileriyle iletişim kurulduğunu hissetmeleri gerekmektedir.

Uygun şartların olduğu her bir bağlam başında yetişkin tarafından çocuğa hitap edilmesi *Yaptı* olarak sayılacaktır. Çocuğa hitap kelimesi kullanılmıyorsa *Yapmadı* olarak işaretlenecektir. Aynı bağlamda tekrar çocuğun adının kullanılmasına bakılmayacaktır

Örneğin videoda 10 dakikalık yemek yeme bağlamı var. Anne yemek yemeye başlarken çocuğa adıyla ya da onunla konuştuğunu belli eden “Kızım, bir tanem” gibi sözcükler kullanıyorsa *yaptı*, kullanmıyorsa *yapmadı* işaretlenecektir. 10 dakika süren yemek yeme içerisinde bu madde bir daha değerlendirilmeyecektir.

Bu madde için çocuğun sadece adının söylenmesi önemli değildir. Başka hitap sözcükleri kullanımı da *Yaptı* olarak kabul edilecektir. Kızım, oğlum, aşkım, yavrum, bir tanem, tatlım, fıstık gibi. Çünkü burada önemli olan çocuğa her zaman aşına olduğu sözcüklerle hitap edilmesidir.

Çok Duyulu Etkileşimde Bulunma

Madde: İşitsel uyaran verme

Açıklama: Bu madde, çocuğun isteği dışında yeni bir etkinliğe başlarken ve etkinliğe yeni bir nesne/ses eklendiğinde değerlendirilecektir. Kullanılan nesnelerin ses çıkarma özelliği yoksa bu madde değerlendirilmeyecektir. Örneğin ses çıkaran bir oyuncak çocuğun isteği dışında etkinliğe eklenmişse oyuncağın sesini dinletme yetişkin tarafından beklenen davranıştır. Dolayısıyla bu durumda değerlendirilecektir. Ama örneğin etkinliğe çocuğun isteği dışında bir bardak su eklendi. Burada bir bardak suda ses özelliği olmadığı için bu

madde değerlendirilmeyecektir. Eğer ortama ses çıkaran oyuncak çocuk istediği için girmişse yine bu madde değerlendirilmeyecektir. Kısaca bu madde çocuğun isteği dışında ve bilmediği durumlarda ses özelliği olan unsurlar için değerlendirilecektir.

Yetişkin davranışının *Yaptı* olarak işaretlenmesinde dikkat edilecekler şunlardır;

- Etkinlik sırasında çevreden gelen sesler varsa bu sesler hakkında bilgi verme

Örneğin televizyondan gelen hayvan sesinin hangi hayvana ait olduğunu açıklama, televizyondan bebek sesi geldiğini çocuğa bunu belirtme gibi. Yetişkin bunları yapıyorsa *yaptı*, yapmıyorsa *yapmadı* işaretlenecektir.

- Etkinliğe başlarken kullanılan nesnelerden ses çıkaran nesne varsa yetişkin nesnenin sesini dinletiyorsa *yaptı*, dinletmiyorsa *yapmadı* sayılacaktır.
- Etkinlik sırasında etkinliğe çocuğun isteği dışında yeni eklenen nesne sesli bir nesne ise ve yetişkin çocuğa nesnenin sesini dinletiyorsa *yaptı*, dinletmiyorsa *yapmadı* işaretlenecektir.
- Her bir ses özelliği olan nesne için bir defa işaretleme yapılacaktır.

Örneğin oyun oynarken ses çıkaran oyuncağın çocuğa her verilişinde değil, ilk defa verilişinde işitsel uyaran kullanmasına bakılacaktır.

- Bağımsız olarak yürüeyebilen çocuklarda yetişkin, çocuk yürürken ses çıkararak çocuğu yönlendiriyorsa *yaptı*, fiziksel yardım yapıyor ya da çocuğun yönelmesi için herhangi bir ses çıkarmıyorsa *yapmadı* işaretlenecektir. Bu durumun değerlendirilmesinin sebebi, çocuğun gideceği yeri bilmemesidir. Dolayısıyla işitsel uyaranla nereye yöneleceğini anlaması gerekmektedir. Örneğin anne, çocuk yürürken “Sesime gel, buraya gel, gel” diyerek çocuğun sese doğru yönelmesini istiyor. Bu durumda her cümle için değil, çocuğun yürümesi boyunca bir defa bile anne ses veriyorsa bir kere *Yaptı* sütunu o bağlam için işaretlenecektir. Eğer anne, çocuğun yürümesi süresince herhangi bir ses vermiyorsa bir kere *Yapmadı* sütunu o bağlam için işaretlenecektir.

Keyif Alma

Madde: Etkinlikten keyif aldığını belli etme

Açıklama: Bu madde, videolardaki her bağlam için bir defa değerlendirilecektir. Örneğin anne 10 dakika süren yemek yeme bağlamında keyif aldığını belli etti mi, 6 dakika süren legoları kutuya atma etkinliğinde keyif aldığını belli etti mi, 9 dakika süren koltukta beraber oturma süresince keyif aldığını belli etti mi gibi. Her bir bağlam süresinin %75'inde yetişkin çocukla yapılan etkinlikten keyif aldığını belli eden davranışlar sergiliyorsa *yaptı*, %75 ve daha az süre keyif aldığını belli eden davranış sergiliyor ya da keyif aldığına dair hiçbir davranışta bulunmuyorsa *yapmadı* kabul edilecektir. Örneğin bir videoda 10 dakika yemek yeme bağlamı sürüyorsa, bu 10 dakikanın %75'i olan en az 7,5 dakika süresince yetişkin çocuğa yemek yedirmekten, beraber yemek yemekten keyif aldığını belli eden davranışlarda bulunuyorsa bir kere *Yaptı* sütunu işaretlenecektir. Keyif aldığını belli eden davranışlar olarak *gülümseme*, *keyifli bir ses tonu kullanma* kabul edilecektir. *Tek düze bir ses tonu*, *çocuğa kızma*, *sesini yükseltme*, *sıkılmış ya da acele eder tavırda olma* gibi durumlar keyif almadığını belli eden durumlar olarak kabul edilmektedir.

Dürüstlük

Madde: Çocuğa doğruları söyleme

Açıklama: Bu madde çocuk yetişkine soru sorduğunda, yetişkinden bir şey istediğinde ve etkinlikten isteksizliğini/sıkıldığını belli eden davranışlar sergilediğinde değerlendirilecektir. Bu maddeyi değerlendirmek için uygun şartlar oluştuğunda yetişkinin cevabı ya da doğru davranışı video içinde gözlenebilecek durumlarda bu madde işaretlenecektir.

Yetişkinin davranışlarının *Yaptı* olarak işaretlenmesi için göz önünde bulundurulacaklar şunlardır;

- Çocuğun isteğine/sorusuna doğru cevap verme

Örneğin çocuk çikolata istedi. Anne, çikolatayı akşam vereceğini söyledi. Video akşama kadar devam etmediği için böyle bir örnekte bu madde değerlendirilmeyecektir. Çünkü annenin çikolatayı gerçekten akşam verip vermeyeceği gözlenemeyecektir. Ancak anne “Tamam yemeğini bitirince çikolatayı vereceğim” dediyse ve video

yemek bittikten sonra devam ediyorsa annenin çocuğa çikolatayı vermesi *yaptı*, vermemesi *yapmadı* olarak kabul edilecektir.

- Çocuk sıkıldığını belli ettiğinde doğruyu söyleme

Örneğin yemek yemek istemeyen çocuğa tabak dolu olduğu halde “2 kaşık yemek kaldı” demek gibi davranışlar *yapmadı* kabul edilecektir. Çünkü yemeğin 2 kaşıktan fazla olduğu videoda gözlenebilmektedir.

İletişimi Destekleme

Madde: Çocuğa ses çıkarması, jest kullanması, (fiziksel yardım ya da sözel betimleyerek) sözcük söylemesi için model olma

Açıklama: Bu madde, çocuğun (ses, kelime ya da jest ile) iletişimi başlattığı durumlarda değerlendirilecektir. İletişimi yetişkin başlatıyorsa değerlendirilmeyecektir. Çocuğun anlamsız sesler çıkarması ve yetişkinin bu sesleri kendince anlamlandırarak sıralı iletişime çevirmesi de çocuğun başlattığı iletişim olarak kabul edilmektedir.

Çocuk iletişimi başlattıktan sonra yetişkinin çocuğun çıkardığı ses ya da jesti anlamlandırıp tekrarlayarak model olması beklenecektir. Yetişkin model olursa *yaptı*, model olmazsa *yapmadı* işaretlenecektir.

Model olunan bir kelime için kaç defa art arda model olunduğu önemli değildir. Önemli olan o bağlamda hangi kelime için model olunduğudur. Örneğin yemek yerken “Çorba” ve “Yoğurt” kelimeleri için model olunduysa iki tane *yaptı* işaretlenecektir. Çorba kelimesi için yetişkinin kaç kere “Çorba” diyerek model olduğu önemli değildir. Örneğin anne çocuğuna yemek yedirirken çocuk kendiliğinden ses çıkardı. Anne, bu sesi anlamlandırarak “Evet çorba, bu çorba” dedi ve çocuktan tepki bekledi. Çocuk tekrar ses çıkardı. Anne “Çorba evet” dedi. Anne, burada çorba kelimesi için model olduğundan bu durumda bir defa *yaptı* işaretlenecektir.

Jest için model olma, fiziksel yardım ve/veya yapılacak jestin sözel olarak betimlenmesini içermektedir. (yemek biterken annenin fiziksel yardımıyla “Bitti” işareti yaptırması jest değildir. Dolayısıyla annenin bunu yaptırması bu madde içinde değerlendirilmeyecektir.) Örneğin çocuk ses çıkardıktan sonra ya da bir jest yaptıktan sonra anne, çocuğun başka bir

jest yapması için sözel olarak yapacaklarını belirtebilir ya da fiziksel yardımla ona nasıl jest yapacağını gösterebilir. Bu durumda da *yaptı* işaretlenecektir.

Not: Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formundaki her bir madde, birbiriyle iç içe görülebilmektedir. Başka bir deyişle, yetişkinin bir davranışı birden fazla madde için değerlendirilebilmektedir.

EK 9. Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu Kodlama Örneği

Yanıtlayıcılık

Eren'in öğretmeni için Yetişkin Etkileşim Davranışları değerlendirme Formu Yanıtlayıcılık etkileşim biçimi kodlama örneği

Davranışlar	Türkçe ÖADE		Matematik ÖADE		Hayat Bilgisi ÖADE		Müzik ÖADE		Görsel Sanatlar ÖADE	
	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı	Yaptı	Yapmadı
Çocuğun ihtiyaçlarını ve ilgilerini belirttiği davranışlarını gözleme/takip etme	12.18	10.36	1.35		9.56	0.01				
Çocuğun liderliğini izleme (çocuğun ilgi gösterdiği nesne ve olaylarla ilgilenme/katılma/sürdürme)	12.18	10.36	1.35		16.30					



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..