



**KAYNAŖTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN DERSE KATILIM
DÜZEYLERİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖNLEYİCİ
SINIF YÖNETİMİ STRATEJİLERİNİ KULLANMA
DÜZEYLERİ İLE İLİŖKİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞTİM ANABİLİM DALI**

İrem Deniz Çimen

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eylül, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : İrem Deniz

Soyadı : Çimen

Bölümü : Özel Eğitim

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Kaynaştırma Öğrencilerinin Derse Katılım Düzeylerinin Sınıf Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile İlişkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of The Relationship Between Mainstreaming Students' Classroom Engagement Levels And Classroom Teachers' Use Of Preventive Classroom Management Strategies

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: İrem Deniz çimen

İmza:

TEŞEKKÜR

Gerek lisans gerekse yüksek lisans eğitimim sürecinde mesleğimi sevmemi sağlayan, farklılıklara karşı duyarlı olmayı öğreten, akademik gelişimimi destekleyip beni cesaretlendiren, sorularıma daima sabır ve içtenlikle yanıt veren, tez çalışmam esnasında desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım sayın Prof. Dr. Necdet Karasu'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim sırasında tanıma fırsatı bulduğum, pek çok zorluğun üstesinden birlikte geldiğimiz yol arkadaşlarım Özge Arıkel, Tuğçe Yıldız ve Büşra Erten Kekik'e her zaman yanımda oldukları için teşekkür eder ve bundan sonraki çalışmalarında başarılar dilerim.

Veri toplama sürecimde gönüllü bir şekilde bana destek veren Zeynep Palacık'a; tez süreci boyunca deneyimlerini benimle paylaşan mesai arkadaşım Mine Bayar'a; çalışmamı gerçekleştirmem için bana fırsat veren okul müdürüm Fatih Camcı'ya teşekkür ederim.

Tez çalışmam esnasında beni okullarına kabul eden okul müdürlerine, çalışmama destek veren, bana sınıflarını açan sınıf öğretmenlerine ve sevgili öğrencilere teşekkür ederim.

En zor zamanlarımda yanımda olan, kahrımı çeken, her zaman desteklerini hissettiğim değerli arkadaşlarım Eylem Atalay ve Deniz Özcan'a teşekkür ederim.

Beni bugün olduğum noktaya getiren, eğitimime daima önem veren, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, başarılı eğitimciliğiyle bana örnek olan, yalnızca kızı olmaktan değil meslektaş olmaktan da gurur duyduğum babam Ercivan Çimen'e; beni hep dinleyen, sevgiyle yaklaşan, aynı zamanda arkadaşım olduğunu hissettiren annem Tülay Çimen'e; ne kadar uzak olursa olsun yanımda hissettiğim ablam Ezgi Çelik ve ağabeyim Erman Çimen'e teşekkür ederim.

**KAYNAŖTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN DERSE KATILIM
DÜZEYLERİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖNLEYİCİ SINIF
YÖNETİMİ STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ İLE
İLİŖKİSİNİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

İrem Deniz Çimen

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylöl, 2022

ÖZ

Bu araŖtırmada; kaynaŖtırma öğrencilerinin derse katılım düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri ile iliŖkisi incelenmiŖtir. AraŖtırmada betimsel tarama modellerinden korelasyonel tarama modeli kullanılmıŖtır. AraŖtırma kapsamında Amasya ilinde 2 farklı ilçede ilkokul 4. Sınıfta eğitim görmekte olan 24 kaynaŖtırma öğrencisi ve bu öğrencilerin sınıflarında görev yapmakta olan 21 sınıf öğretmeninden veri toplanmıŖtır. AraŖtırmanın veri toplama araçlarını “Derse Katılım Envanteri” ve “Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu” oluŖturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda a) kaynaŖtırma öğrencilerinin katılım düzeylerinin orta ve orta düzeyin biraz üzerinde olduğu, b) sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejisi kullanma düzeylerinin çoğunlukla “orta” düzeyde olduğu, c) öğretmenlik tecrübesi ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerin öğretmenlerin strateji kullanımı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu, d) kaynaŖtırma öğrencilerinin davranıŖsal ve biliŖsel katılım düzeylerinin öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri ile iliŖkili olmadığı, e) öğretmenlerin

kullandıkları önleyici sınıf yönetimi stratejilerinin kaynaştırma öğrencilerinin “katılmama” olarak ifade edilen uyumsuz-ders dışı davranışların sergilenmesini önlediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Kaynaştırma, Öğrenci katılımı, Önleyici sınıf yönetimi

Sayfa Adedi : xvi + 81

Danışman : Prof. Dr. Necdet Karasu

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
MAINSTREAMING STUDENTS' CLASSROOM ENGAGEMENT
LEVELS AND CLASSROOM TEACHERS' USE OF PREVENTIVE
CLASSROOM MANAGEMENT STRATEGIES**

(M.S. Thesis)

İrem Deniz Çimen

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2022

ABSTRACT

In this study; The relationship between the classroom engagement levels of mainstreaming students and the level of classroom teachers' use of preventive classroom management strategies was examined. Correlational survey model, one of the descriptive survey models, was used in the study. Within the scope of the research, data were collected from 24 mainstreaming students studying in the 4th grade of primary schools in 2 different districts of Amasya and 21 classroom teachers working in the classrooms of these students. The data collection tools of the research are “The Classroom Engagement Inventory” and “Preventive Classroom Management Observation Form”. As a result of the analyses, a) the engagement levels of mainstreaming students are moderate and slightly above the medium level, b) the level of use of preventive classroom management strategy by classroom teachers is mostly at “moderate” level, c) variables such as teaching experience and class size have a negative effect on teachers' use of strategies. d) behavioral and cognitive engagement levels of inclusive students are not related to the level of teachers' use of preventive classroom management strategies, e) preventive classroom management strategies used by teachers

prevent inclusive students from exhibiting inappropriate-of-task behaviors expressed as "disengagement".

Key Words : Mainstreaming, Student engagement, Preventive classroom management

Page Number : xvi + 81

Supervisor : Prof. Dr. Necdet KARASU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Öğrenci Katılımının Tanımı.....	2
1.2. Öğrenci Katılımını Etkileyen Faktörler	6
1.2.1. Okul Temelli Faktörler	7
1.2.2. Sınıf Temelli Faktörler	8
1.2.2.1. Öğretmen Desteği (Teacher Support).....	8
1.2.2.2. Akran İlişkileri (Peers).....	9

1.2.2.3. Sınıf Yapısı (Class Structure).....	9
1.2.2.4. Özerklik Desteği (Autonomy Support).....	10
1.2.2.5. Görev Özelliği (Task Characteristic)	10
1.2.2.6. Ebeveyn Katılımı (Parent Involvement)	10
1.2.3. Demografik Faktörler	11
1.2.4. Motivasyon Temelli Psikolojik İhtiyaçlar	11
1.2.4.1. Ait Olma İhtiyacı (Relatedness)	12
1.2.4.2. Özerklik İhtiyacı (Autonomy)	12
1.2.4.3. Yeterlilik İhtiyacı (Competence)	13
1.3. Öğrenci Katılımının Ölçülmesi	13
1.4. Öğrenci Katılımının Öğrenci Üzerindeki Sonuçları	14
1.4.1. Öğrenci Başarısı	14
1.4.2. Okul Devamlılığı (Dropout)	15
1.4.3. Problem Davranışlar.....	15
1.4.4. Sosyal- Duygusal Gelişim	16
1.5. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Katılımı.....	16
1.6. Önleyici Sınıf Yönetimi.....	17
1.5. Problem Durumu	20
1.6. Araştırmanın Amacı	22
1.7. Araştırmanın Önemi.....	23
1.8. Sayıtlar	23
1.9. Sınırlılıklar.....	24
1.10. Tanımlar.....	24
BÖLÜM II.....	25
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	25
2.1. Uluslararası Alanyazındaki Araştırmalar	25

2.2. Ulusal Alanyazındaki Araştırmalar	28
BÖLÜM III	30
YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırma Modeli	30
3.2. Evren ve Örneklem	30
3.3. Katılımcılar	31
3.4. Veri Toplama Araçları	34
3.5. Demografik Bilgi Formu.....	34
3.6. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu	34
3.7. Derse Katılım Envanteri.....	35
3.8. Verilerin Toplanması	36
3.9. Verilerin Analizi	38
BÖLÜM IV	40
BULGULAR	40
4.1. Kaynaştırma Öğrencilerinin Derse Katılım Düzeyleri Nedir?	40
4.2. Kaynaştırma Öğrencilerinin Derse Katılım Düzeyleri Cinsiyet ve Yetersizlik Türleri Değişkenlerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?	41
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeyi Nedir?	43
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Öğretmenlik Tecrübesi, Kaynaştırma Tecrübesi, Kaynaştırma Üzerine Eğitim Alma Durumu ve Sınıf Mevcudu Gibi Değişkenlere Göre Farklılık Göstermekte Midir?	49
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejileri Kullanımı ile Kaynaştırma Öğrencilerinin Katılım Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Nedir? ...	54
BÖLÜM V	56
TARTIŞMA	56

BÖLÜM VI	63
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
6.1. Sonuç	63
6.2. Öneriler	64
KAYNAKÇA	66
EKLER.....	78
EK-1. Demografik bilgi formu	79
EK-2. Derse katılım envanteri	80

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Durumlarına Göre Dağılımları	31
Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	32
Tablo 3. Öğrencilerin Engel Türlerine Göre Dağılımları	32
Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tecrübelerine Göre Dağılımları	32
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Tecrübelerine Göre Dağılımları	33
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Üzerine Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları.....	33
Tablo 7. Sınıfların Öğrenci Mevcuduna Göre Dağılımları	34
Tablo 8. Kappa İstatistiğinin Değerlendirilmesinde Kıyaslama Kriteri.....	37
Tablo 9. İki Puanlayıcı Arasındaki Uzlaşmaya Ait Kappa İstatistiği	37
Tablo 10. Derse Katılım Envanterinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	40
Tablo 11. Kaynaştırma Öğrencilerinin Derse Katılım Durumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	42
Tablo 12. Kaynaştırma Öğrencilerinin Derse Katılım Durumlarının Tanıya Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	42
Tablo 13. Önleyici Sınıf Yönetimi Değerlendirme Formunun Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	44
Tablo 14. Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Kullanılma Sıklıkları	46
Tablo 15. Öğretmenlerin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Kaynaştırma Üzerine Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi.....	50

Tablo 16. Öğretmenlerin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Kaynaştırma Tecrübesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi	51
Tablo 17. Öğretmenlerin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi.....	52
Tablo 18. Öğretmenlerin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi.....	53
Tablo 19. Spearman Korelasyon Katsayısına İlişkin Sonuçlar	54

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Öğrenci katılımı için bağlamsal bir model.....	7
<i>Şekil 2.</i> Katılım-Özdeşleşme Modeli.	15
<i>Şekil 3.</i> Öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma başarı düzeyleri.....	43

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
ÖSYGF	Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Son yıllarda sürekli olarak artmakta olan bir ilgiyi üzerine çeken öğrenci katılımı kavramı, öğrencilerin düşük akademik başarı düzeylerini, öğrenci bıkkınlığı ile hoşnutsuzluğunu ve yüksek okul terki oranlarını iyileştirmenin etkili bir yolu olarak görülmektedir (National Research Council & Institute of Medicine, 2004; akt. Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Öncelikli olarak 1980'li yıllarda öğrencilerin okul terkini (dropout) önleme literatüründe ortaya çıkan öğrenci katılımı kavramı daha sonra çeşitli okul geliştirme çalışmaları ile motivasyon araştırmalarına konu edilmeye başlanmıştır (Finn, 1989; Reschly & Christenson, 2012; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009).

Okul terkini önleme literatürüne göre öğrencilerin okula devam etme kararını tek başına açıklayan bir faktör bulunmamakla birlikte en tutarlı göstergenin öğrencilerin erken dönem akademik performansları ile okuldaki akademik ve sosyal katılımları olduğu kabul edilmektedir (Rumberger & Rotermund, 2012). Öğrencilerin okul ile kurdukları bağın, okul terki de dahil olmak üzere pek çok problem davranışın ortaya çıkma riskini azaltmakta olduğu belirtilmektedir (Finn, 1989). Miller vd. (1987), öğrencilerin okul terkini "kademeli olarak okula katılmama süreci" olarak tanımlamış (s. 12) ve "öğrencinin en az bir alt bileşene katılımının... risk altındaki öğrencileri okulda tutmak için gerekli (ve yeterli olabilir)" olduğunu ifade etmiştir (s. 5-6) (akt. Finn, 1989). Benzer şekilde Catterall (1986), okul terkinin, sosyal veya akademik nedenlerle okula katılmama süreci olarak görülmesinin okul terkini daha iyi anlamaya yardımcı olabileceğini belirtmiştir (akt. Rumberger, 1987).

Öğrenci katılımı kavramı, okul terkini önleme literatüründe gelişmeye devam ederken, öğrencilerin başarı düzeyleri ile davranışlarını anlamak için temel bir yapı haline gelmiştir (Fredricks vd., 2004). Öğrenci katılımı okul geliştirme ve okul çaplı müdahale çalışmalarına

konu olmaya ve daha çok ilgi çekmeye başlamıştır. Davis ve McPartland (2012), öğrenci katılımının birden fazla boyutunu ele alan kapsamlı okul reformlarının ve öğretmen mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesinin gerekli olduğunu belirtmiş ve olumlu okul iklimi oluşturulması, okul çalışmalarının ödüllendirilmesi gibi bir dizi uygulamayı öğrenci katılımı ve motivasyonu ile ilişkilendirmiştir. Öğrencilerin okula yabancılaşmalarını azaltmak; diğer bir deyişle, öğrencilerin okula bağlılığını, katılımını ve entegrasyonunu artırmak amacıyla okul boyutunu küçültmek, okul yönetiminde öğrenci katılımını artırmak, öğretimi bireyselleştirmek ve okul iklimini insancılaştırmak gibi uygulamalar okul iyileştirme çabalarına örnek gösterilebilmektedir (Newmann, 1981).

Öğrenci katılımının incelendiği bir diğer alan ise motivasyon temelli araştırmalardır. Katılım ve motivasyon arasındaki ilişki araştırmalarda önemli bir yer tutmaktadır. Katılım ve motivasyon kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı çalışmaların bulunduğu belirtilse de Fredricks vd. (2004), katılım kavramının çok boyutlu yapısının motivasyonu kapsadığını ifade etmiştir. Katılım ve motivasyon ilişkisi üzerine yaygın olarak kabul edilen diğer bir yaklaşım ise katılım ve motivasyon kavramlarının birbirinden farklı olduğu, motivasyonun içsel süreçleri, niyeti ifade eden ve katılımın ise eylemi temsil eden ilişkili yapılar olduğudur (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Reschly & Christenson, 2012). Motivasyon ve katılım doğal olarak ilişkili olsa da, motivasyon üzerine çalışan araştırmacılar, katılımı çoğunlukla güdüsel süreçlerin bir sonucu olarak ilgilenirken, katılım üzerine çalışan araştırmacılar ise çoğunlukla bir katılım kaynağı olarak motivasyonla ilgilenmektedir. Dolayısıyla, motivasyon, öznel olarak deneyimlenen neden iken, katılım, nesnel olarak gözlemlenen etkidir (Reeve, 2012). Motivasyonun katılım için gerekli olduğu, ancak katılımın sağlanması için tek başına yeterli olmadığı da belirtilmektedir (Appleton vd., 2008). Öğrenci motivasyonunun, gerçek deneyimin öncüsü olarak katılımdan önce gerçekleştiğine yönelik genel bir fikir birliği vardır (Davis & McPartland, 2012). Ancak Janosz (2012) bu durumun eylem başladığında motivasyonun sona erdiği veya katılımın sonraki motivasyonu etkilemediği anlamına gelemeyeceğini söylemiştir.

1.1. Öğrenci Katılımının Tanımı

Öğrenci katılımı, genel olarak, bir öğrencinin okullaşma çabası ve okulu oluşturan insanlarla, etkinliklerle, hedeflerle, değerlerle ve yerle olan bağlantısının veya katılımının kalitesini ifade etmektedir (Skinner vd., 2009). Öğrenci katılımı, okula ve derslere devam

etmek, öğretmenlerin talimatlarını takip etmek, sınıf içi ve sınıf dışı görevleri tamamlamak ve belirli konu alanları da dahil olmak üzere genel olarak okul hakkında olumlu tutumlar sergilemek gibi öğrenme için gerekli davranışları içermektedir (Finn & Zimmer, 2012). Öğrencinin okula karşı davranışsal ve psikolojik bağlılığını inceleyen öğrenci katılımı araştırmaları, katılımın, okul terkini önleme ve tüm öğrenciler için olumlu eğitim sonuçlarının desteklenmesi ile ilişkili ve şekillendirilebilir olduğunu vurgulamaktadır (Appleton vd., 2008). Öğrenci katılımının üç nedenden dolayı kritik olduğu düşünülmektedir: Bunlardan birincisi, katılım, öğrencilerin öğrenmesi için önkoşul oluşturmaktadır. İkincisi, katılım, öğrencilerin okuldaki günlük deneyimlerini hem psikolojik hem de sosyal açıdan şekillendirmektedir. Üçüncüsü, katılım, öğrencilerin akademik gelişimine kritik düzeyde katkı sağlamaktadır (Skinner & Pitzer, 2012). Newmann (1992), katılım düzeyi yüksek öğrencilerin özelliklerini öğrenmeye psikolojik bir yatırım yapmaları, okulun sunduğu fırsatları edinmek için yoğun çaba harcamaları, yalnızca yüksek notlar kazanmakla değil, aynı zamanda kullanılan materyali anlamakla ve onu yaşamlarına dahil etmekle veya içselleştirmekle de gurur duymalarıyla açıklamaktadır.

Öğrenci katılımı birden fazla bileşenden oluşan çok boyutlu bir yapıyı ifade etmektedir. Öğrenci katılımının bu çok boyutlu yapısını açıklayan farklı görüşler bulunmaktadır. Finn (1989), geliştirdiği katılım-özdeşleşme modelinde öğrenci katılımının davranışsal (beklentilere karşı yanıtlayıcı olma, sınıf çalışmalarına dahil olma, ders dışı etkinliklere katılma, karar verme) ve duygusal (aidiyet hissi, değer verme) olmak üzere iki bileşeni olduğunu belirtmiştir. Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004), en yaygın kabul gören haliyle, öğrenci katılımını davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım olmak üzere üç bileşende açıklamıştır. Buna göre; davranışsal katılım, akademik, sosyal veya ders dışı faaliyetlere katılımı içermekte; duygusal katılım, öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına, akademisyenlere ve okula yönelik olumlu ve olumsuz tepkileri kapsamakta ve son olarak, bilişsel katılım, karmaşık fikirleri anlamak ve zor becerilerde ustalaşmak için gerekli çabayı gösterme konusunda düşünceliliği ve istekliliği içermektedir. Christenson ve Anderson (2002) ile Appleton, Christenson, Kim, ve Reschly (2006), davranışsal katılım içerisinde akademik davranışları ayırmış ve katılımı akademik (görevde geçirilen süre), bilişsel katılım (kendi kendini düzenleyen öğrenme, üstbilişsel stratejilerin kullanılması), davranışsal katılım (sınıf içi veya ders dışı etkinliklere katılım) ve psikolojik/duygusal katılım (özdeşleşme veya aitlik hissi) olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Skinner vd. (2009), katılımı güdüsel bakış açısıyla ele almış, davranışsal katılım, davranışsal katılmama ve duygusal katılım, duygusal

katılmama olmak üzere dörde ayırmıştır. Reeve (2012), davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım olarak sınıflanan katılım kavramına öğrenme etkinliğinin akışına girdi sunma, önerilerde bulunma gibi ileriye etkili, kasıtlı ve yapıcı katkıda bulunma ve bilgiyi pasif bir şekilde verilen bir şey olarak almak yerine öğrenme etkinliğini zenginleştirme anlamı güden aktif öznellik (agentic) katılımını eklemiştir. Öğrenci katılımının bu çok boyutlu yapısını daha iyi anlayabilmek için katılım türlerini en yaygın kullanım şekli ile (davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım) açıklamak gerekmektedir. Buna ek olarak araştırmadaki önemi açısından katılmama kavramı da ayrıca ele alınmıştır.

Fredricks vd. (2004) göre davranışsal katılım, dahil olma fikrine dayanmakta; akademik, sosyal ve ders dışı faaliyetlere katılımı içermekte ve genellikle üç şekilde tanımlanmaktadır. Bunlardan ilki, olumlu davranışların yanı sıra okulu asmak gibi yıkıcı davranışların olmamasını gerektirmektedir. İkinci tanım, öğrenmeye ve akademik görevlere katılımı ilgilidir ve çaba, kararlılık, konsantrasyon, dikkat, soru sorma vb. davranışları içermektedir. Üçüncü bir tanım ise okulla ilgili etkinliklere katılımı içermektedir. Reeve (2012), davranışsal katılımı görev sırasındaki dikkat, konsantrasyon, yüksek çaba ve görevde kararlılık gibi davranışlar ile açıklamıştır. Davranışsal katılım, “öğrenmenin gerçekleşmesi için asgari gerekli koşul” olarak görülmekte ve bireyin öğretmene eşlik etme, ödevleri tamamlama, sorulara cevap verme ve benzeri çalışma davranışları sergilemesini gerektirmektedir (Finn, 1989). Groccia (2018), davranışsal düzeyde katılım için, öğrencinin belirli bir düzeyde katılım ve çaba göstermesi, öğrenme sürecinde ısrarcı olması gerektiğini belirtmiştir.

Davranışsal katılımın aksine daha az gözlemlenebilir ve içsel göstergeler içeren (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006) duygusal katılım, öğrencinin, öğretmenler, akranlar, okul çalışmaları ve okul ile etkileşimlerindeki ilgi, can sıkıntısı, mutluluk, üzüntü ve kaygı gibi olumlu ve olumsuz tepkilerini içermektedir (Fredricks vd., 2004; Skinner & Belmont, 1993). Finn (1989), duygusal katılımı açıklarken özdeşleşme kavramını kullanmış ve okulla özdeşleşen öğrencilerin içselleştirilmiş bir aidiyet duygusuna sahip olduklarını, kendilerini okulun bir parçası olarak gördüklerini ve okul ile ilgili konularda başarıya önem verdiklerini belirtmiştir. Duygusal katılımı açıklamak için bağlılık, şevk, ilgi, keyif alma, memnuniyet, gurur, zindelik gibi olumlu ifadeler kullanılırken aynı zamanda yabancılaşma, vazgeçme, can sıkıntısı, ilgisizlik, kaygı, üzüntü, utanç, kendini suçlama gibi olumsuz ifadeler de kullanılmaktadır (Skinner vd., 2009; Finn, 1989; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008; Reschly & Christenson, 2012).

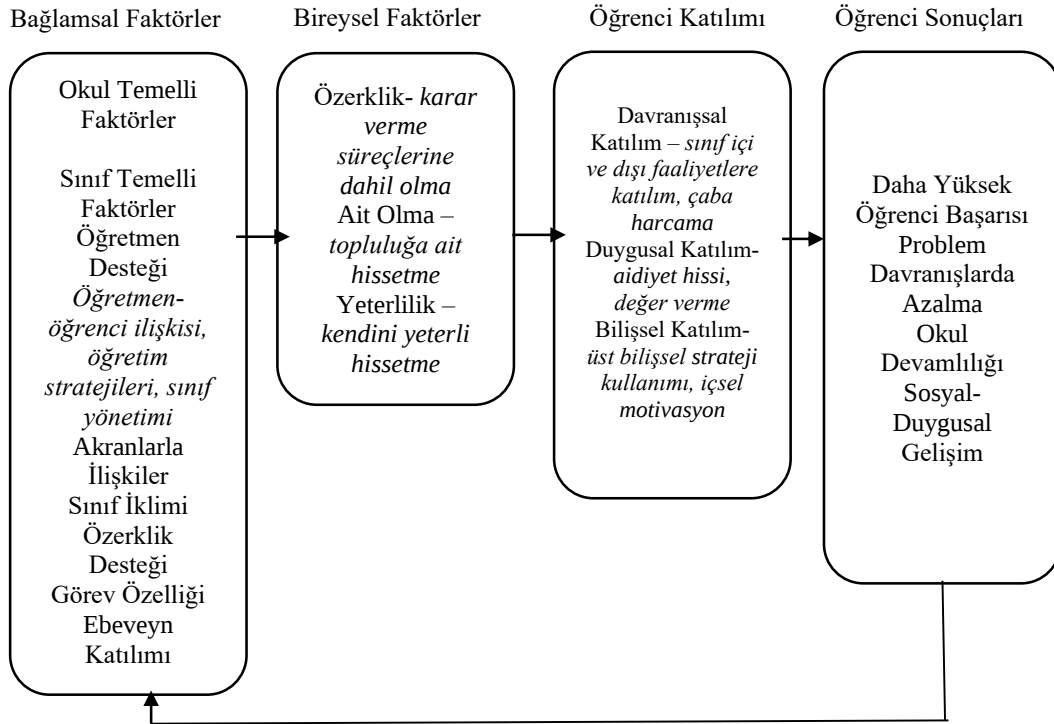
Duygusal düzeyde katılımın sağlanması için öğrencinin artan bir motivasyon ve keyifle birlikte edindikleri deneyime yönelik ilgi ve bağlılığa sahip olması gerekmektedir (Groccia, 2018).

Bilişsel katılımı ile ilgili araştırmalar, öğrencinin öğrenmeye yatırım yapmasını vurgulayan okul bağlılığı literatürü ile öz düzenlemeyi veya strateji kullanımını içeren öğrenme ve öğretim konusundaki literatürden gelmekte ve öğrenme ile üstbilişsel strateji kullanımına (örneğin, planlama, izleme) yönelik içsel motivasyonu kapsamaktadır (Fredricks vd., 2004). Bilişsel katılım; öz düzenleme, okul çalışmalarının gelecekteki çabalarla ilişkilendirilmesi, öğrenmeye değer verme, uzmanlaşmak için çaba harcama ve kişisel hedefler, özerklik ve strateji kullanma/geliştirme gibi daha az gözlemlenebilir içsel göstergeleri içermektedir (Appleton vd, 2006; Appleton vd, 2008; Fredricks vd, 2004). Bilişsel katılım, göreve yöneltilen dikkat, görevde ustalaşmak için çaba harcama ve zorlu görevleri tercih etme gibi davranışlarla tanımlanmaktadır (Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Feldman Farb, 2012). Öğrencinin bilişsel katılımı için bir dereceye kadar zihinsel aktivite sergileyen bilişsel düzeyde meşgul olması, deneyimi bilişsel olarak işleyerek önceki deneyimlerle bağlantılar kurma becerisine sahip olması gerekmektedir (Groccia, 2018).

Türkçe alanyazında “katılmama” (Sever, 2014) olarak kullanılan disengagement kavramının ilk bakışta katılımın olmaması anlamına geldiği varsayılmaktadır. Ancak katılmama kavramı daha karmaşık bir anlama sahiptir. Sözlük anlamına bakıldığında disengagement kavramının ilişkinin kesilmesi, kopma, meşguliyet içerisinde olmama, ayrılma vb. anlamları olduğu görülmektedir. Uluslararası alanyazında katılmama kavramı için ilişkinin kesilmesi (disengagement) (Fredricks vd., 2004), antipati (disaffection) (Skinner vd., 2008), yabancılaşma (alienation) (Finn, 1989) gibi çeşitli ifadeler kullanılmaktadır. Fredricks, Parr, Amemiya, Wang, & Brauer’a (2019) göre katılım ile katılmama kavramları birbiriyle ilişkili ancak farklı yapıları ifade etmektedir. Skinner, Kindermann ve Furrer’a (2009) göre düşük katılım düzeyi tam olarak katılmamayı ifade etmemektedir. Katılmama, yalnızca katılımın yokluğunu değil, aynı zamanda uyumsuz süreçlerin ve durumların varlığını da belirtmektedir (Skinner vd., 2008). Wang & Fredricks (2014) ilgisizlik, kayıtsızlık, çaba harcamama ve dikkat etmeme gibi özellikleri katılmama belirtisi olarak ifade etmiştir. Katılmama davranışları gösteren öğrencilerin akademik başarısızlık, okulu bırakma ve bir dizi olumsuz psikososyal sonuç yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Li & Lerner, 2011).

1.2. Öğrenci Katılımını Etkileyen Faktörler

Öğrenci katılımı üzerinde bireysel özellikler kadar çeşitli bağlamsal faktörlerin de etkisi olduğu kabul edilmektedir. Okul ve okul topluluğunun öğrenci katılımı ve katılmaması üzerinde önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Yazzie-Mintz & McCormick, 2012). Núñez ve León'a (2019) göre bağlamsal özellikler ile öğrencilerin motivasyon temelli psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişki, öğrencilerin katılım düzeyini etkilemektedir. Öğrenci katılımı ve bağlamsal faktörler arasında çift yönlü bir ilişki mevcuttur (Skinner & Belmont, 1993). Diğer bir deyişle daha iyi öğrenci sonuçları, öğrenci katılımını artırabilmekte ve bu da bireysel ve bağlamsal faktörler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilmektedir (Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012). Öğrenci katılımı ve motivasyon arasındaki ilişkiye yönelik bakış açısından yola çıkan Janosz (2012) müdahale ile ilgili olarak önemli bir yaklaşım noktasının ortaya konulduğunu belirtmiştir. Buna göre: (1) öğrencinin okul başarısını artırmak için öğrenci katılımının artırılması; (2) katılımı artırmak için motivasyonun artırılması; ve (3) motivasyonu artırmak için ise, öğrencinin motivasyonunu sürdürdüğü veya artırdığı bilinen örgütsel koşulların ve eğitim uygulamalarının sağlanması gerekmektedir. Bu kısımda öğrenci katılımı üzerinde etkisi olabilecek çeşitli bağlamsal faktörler ve psikolojik ihtiyaçlar tanımlanarak öğrenci katılımı ile ilişkisi (şekil 1) açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 1. Öğrenci katılımı için bağlamsal bir model. Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012; Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Reschly & Christenson, 2012 'dan uyarlandı.

1.2.1. Okul Temelli Faktörler

Newmann (1981) gönüllü okul seçimi, açık ve tutarlı hedefler, küçük okul boyutu, okul politikasına ve yönetimine öğrenci katılımı, personel ve öğrencilere, işbirliğine dayalı çalışmalara dahil olma fırsatları sunulması ve yeni ürünlerin geliştirilmesine olanak tanıyan akademik çalışmaların desteklenmesi gibi özelliklere sahip okulların öğrenci yabancılaşmasını azalttığını ve öğrenci katılımını artırdığını belirtmiştir. Finn & Voelkl (1993), küçük boyuttaki okullarda devamsızlığın daha düşük, sınıf katılımının daha yüksek olduğunu ve öğrencilerin, okul ortamının daha sıcak ve destekleyici olduğunu hissettiklerini belirtmiştir. Fredricks vd. (2004) ise okul büyüklüğü, öğretmen-öğrenci oranı, topluluk yapısı, disiplin uygulamaları gibi okul temelli faktörleri öğrenci katılımıyla ilişkilendirmiştir.

1.2.2. Sınıf Temelli Faktörler

1.2.2.1. Öğretmen Desteği (Teacher Support)

Öğrenci katılımını etkileyen en önemli faktörlerden biri öğretmen desteğidir. Fredricks vd. (2004) öğretmen desteği ile öğrenci katılımının bütün türleri arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Öğretmen desteği kavramını daha iyi anlayabilmek için sunulan destek türlerini açıklamak oldukça önemlidir. Hamre ve Pianta (2007) öğretmen ve öğrenciler arasındaki sınıf etkileşimini duygusal etkileşim, sınıf organizasyonu ve öğretimsel etkileşim alanları olmak üzere üç ana alana ayırmıştır. Buna göre: (1) duygusal etkileşim alanı, öğretmenlerin öğrencilerle sıcak ve şefkatli ilişkiler geliştirerek olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaları, dersi öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi ve yeteneklerine göre şekillendirmesi olarak ifade edilmiştir. Bu öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda öğrencilerin okula yönelik daha olumlu duygular beslediği, öğrencilerin motivasyon ve katılım düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtilmiştir. (2) Sınıf organizasyonu alanı problem davranışları önlemeye yönelik etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanma, zaman yönetimi, ilgi çekici öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanma gibi uygulamaları içermektedir. Son olarak (3) öğretimsel etkileşim alanı öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek, öğrenmelerine yönelik geri bildirim sunmak, öğrencilerin dil becerilerini desteklemek gibi bilişsel gelişime odaklanan öğretim uygulamalarının sunulmasıyla ifade edilmiş ve bu uygulamaların öğrenci katılımını ve öğrenmeyi desteklediği belirtilmiştir (akt. Pianta, Hamre, & Allen, 2012).

Pino-James (2015; 2018) öğrenci katılımını teşvik eden beş temel pedagojik faktöre vurgu yapmıştır: (1) sınıf çalışmalarının anlamlı hale getirilmesi, (2) öğrenci özerkliğinin desteklenmesi, (3) öğrenci yeterliliğinin geliştirilmesi için destek sunulması, (4) olumlu akran ilişkilerinin teşvik edilmesi ve (5) olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kurulması. Pino-James'e (2018) göre öğrenci katılımını destekleyici bu faktörlerinin kullanımı öğrencilerin öğrenme etkinliklerine davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Benzer şekilde Pino-James, Shernoff, Bressler, Larson, & Sinha (2019) öğrenci katılımını desteklemeye yönelik müdahale çalışmalarını inceledikleri alanyazın taramasında araştırma sonuçlarının anlamlılık, özerklik, yeterlilik ve olumlu akran ve öğretmen-öğrenci ilişkileri ilkelerinin öğretime dahil edilmesinin, öğrencilerin sınıf çalışmalarına davranışsal, duygusal ve bilişsel katılımını teşvik etmenin güçlü bir yolu olabileceğini gösterdiğini ifade etmiştir. Sınıf için uygun zorluk düzeyindeki

materyalleri seçmek, çeşitli bilişsel işlemler gerektiren öğrenme etkinlikleri tasarlamak, dersleri sistematik bir şekilde birbiri üzerine inşa edecek şekilde yapılandırmak, çoklu yöntemler kullanarak belirli bir problemin temsillerini ve öğrencilere öğrenmeye yardımcı olan stratejileri açıkça öğretmek (örneğin, kişinin kendisine okunan şeyi anlayıp anlamadığını sorması), öğrenmeyi "yapı iskelesi" şekline getiren ve ilgiyi, katılımı ve öğrenmeyi teşvik eden tasarım özelliklerinden sadece birkaçıdır (Eccles & Roeser, 2011).

1.2.2.2. Akran İlişkileri (Peers)

Okula katılım düzeyi ve sosyal uyumu yüksek akranlarla olumlu ilişkiler içerisinde olmak genellikle okula aidiyet duygusunu kolaylaştırmakta ve katılımı teşvik etmektedir ancak tersi şekilde katılım düzeyi düşük akranlarla kurulan arkadaşlık ilişkileri, zorbalık, reddedilme, arkadaşlığın olmaması gibi olumsuz deneyimler okul ile ilişkilerin kesilmesine sebebiyet verebilmektedir (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Fredricks, Parr, Amemiya, Wang, & Brauer (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada genç öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinin kalitesinin ve ne ölçüde dahil ve kabul edildiklerine yönelik algılarının katılım düzeyleri için önemli olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda akranlarının katılım düzeylerinin genç öğrencilerin kendi katılım düzeylerini etkilediği görülmüştür. Genel olarak katılımı yüksek diğer akranlarla kurulan olumlu ilişkilerin öğrenci katılımını desteklediğine yönelik kanıtlar bulunsa da öğrenci katılımının sağlanması için akran desteğinin zorunluğu olmadığı da belirtilmektedir (Juvonen vd., 2012).

1.2.2.3. Sınıf Yapısı (Class Structure)

Olumlu bir sınıf iklimi yaratmak, etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için yanlış davranışların meydana gelmesinin büyük ölçüde önlenmesi, kurallar, eğlence ve keşif arasında dikkatli bir denge gerektirmektedir (McInerney & McInerney, 2002; akt. Franklin & Harrington, 2019). Daha iyi öğrenci motivasyonu, genel refah ve sınıf katılımı ile daha olumlu, destekleyici sınıf iklimleri arasında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır (Wigfield ve diğerleri, 2006; akt. Eccles & Roeser, 2011). Fredricks vd. (2004) bağlamsal faktörlerin katılım üzerindeki etkilerine yönelik yapılacak çalışmalarda sınıf yapısının incelenmesi gerektiğini belirtmiştir.

1.2.2.4. Özerklik Desteği (Autonomy Support)

Algılanan özerklik desteği ve sınıf katılımı, öğrencilerin özerklik ihtiyacı tatmininin hem öncülleri hem de sonuçları olarak işlev görmektedir (Jang, Kim, & Reeve, 2012). Deci & Ryan'a (1987) göre, algılanan özerklik desteği, bireylerin otorite konumundaki diğerlerini özerklik-destekleyici olarak algılama derecesini ifade etmektedir. Núñez & León (2019) araştırmalarında özerkliğin algılanan özerklik desteği ile öğrenci katılımının her bir göstergesi arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini, diğer bir deyişle öğretmenlerin özerklik desteğinin öğrencilerin özerkliğini etkilediği ve bunun da öğrenci katılımını teşvik ettiğini belirtmiştir. Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch (2004) öğretmenlerin özerkliği destekleyici öğretim davranışlarını kullanma sıklıklarının, öğrencilerinin katılım düzeyleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ancak buna zıt şekilde Fredricks, Parr, Amemiya, Wang, & Brauer (2019) yaptıkları araştırmada özerklik desteği ile öğrenci katılımı arasında bir ilişki bulamamış, özerklik desteğinin yalnızca katılmama ile ilişkili olduğunu, yüksek miktarda özerklik desteği algılayan öğrencilerin daha yüksek düzeyde katılmama sergilediklerini ortaya koymuştur. Özerklik desteği ile öğrenci katılımı arasındaki ilişkiye yönelik bu çelişkili sonuçlar daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Fredricks vd. (2004) özerklik desteğinin öğrenci katılımı üzerindeki etkisini görmek için daha fazla araştırmaya gereksinim olduğunu belirtmiştir.

1.2.2.5. Görev Özelliği (Task Characteristic)

Görev özelliğinin katılım üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda otantik ve zorlayıcı sınıf etkinliklerinin katılımın tüm türleriyle ilişkili olduğu görülmektedir (Fredricks vd., 2004). Kendi içerisinde ödüllendirici, öğrencinin ilgi alanlarına uygun, sahiplik duygusu uyandıran, "gerçek dünya"yla bağlantılı ve öğrencilerin keyif almasını sağlayan etkinliklerin öğrenci katılımını sağlamasının daha olası olduğu belirtilmektedir (Newmann vd., 1992). Niemiec ve Ryan'a (2009) göre öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini sunma şekilleri öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını, içsel motivasyonlarını ve öğrenmenin kalitesini etkilemektedir.

1.2.2.6. Ebeveyn Katılımı (Parent Involvement)

Ebeveyn katılımının eğitime yönelik boyutu ile öğrenci katılımı arasında olumlu yönde ilişki bulunmaktadır (Lamborn, Bradford Brown, Mounts, & Steinberg, 1992). Martin, Way,

Bobis, & Anderson'ın (2015) çalışmasında ebeveyleerin matematiğe değeri vermesi ile öğrencilerin matematik derslerine katılımı ilişkili bulunmuştur. Lam, Wong, Yang, & Liu (2012) ebeveyn katılımı ve ebeveynlik tarzlarının çocukların okuldaki akademik performanslarına katkı sağladığını ve ebeveynlerin kendilerinden yüksek beklentileri olduğunu algıladıklarında, onları teşvik ederek yardım sunduklarında öğrencilerin daha yüksek katılım göstereceklerini belirtmiştir.

1.2.3. Demografik Faktörler

Finn (1993) öğrenci katılımına yönelik gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda cinsiyet veya etnik köken ile katılım konusunda anlamlı bir ilişki görülmediğini belirtmiştir. Ancak öğrenci katılımı ile bazı demografik özellikleri ilişkilendiren araştırmalar mevcuttur. Li & Lerner (2011) düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerinden gelen öğrenciler ile azınlık durumundaki etnik kökenlere sahip olan öğrencilerin davranışsal ve duygusal katılım alanında çeşitli güçlükler yaşamasının olası olduğunu ayrıca erkek öğrencilerin daha düşük katılım gösteren grup içerisinde yer alma eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Rangvid (2018) özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük katılım düzeyine sahip olduklarını söylemiştir.

1.2.4. Motivasyon Temelli Psikolojik İhtiyaçlar

Kendi kaderini tayin teorisinde yer alan psikolojik ihtiyaçlar kavramı, bireylerin meşgul olma girişimlerini destekleyen veya zayıflatan çevrenin özelliklerini tanımlamak için temel sağlamaktadır. Buna göre sosyal bağlam, bireyin ait olma, özerklik ve yetkinlik ihtiyaçlarının karşılanmasına izin verdiğinde ölçüde, katılım, öğrenme, motivasyon ve refah sağlamakta; ihtiyaçların karşılanmasını engellediği ölçüde ise, bireyin motivasyonunu, gelişimini, bütünlüğünü ve esenliğini azaltmaktadır (Ryan & Deci, 2002). Benzer şekilde Reeve (2012) öğrenme etkinliği sırasında bu psikolojik ihtiyaçları desteklenen öğrencilerin ihmal edilen öğrencilere göre daha yüksek motivasyona sahip olduklarını söylemiştir. Motivasyonu ve katılımı artırmak için, temel bireysel ihtiyaçlara yanıt veren yaşa uygun müdahalelere, eğitim ortamlarına ve öğrenme durumlarına ayrıcalık tanınması gerekmektedir: güvenli ve saygın hissetmek, aktif ve özerk olmak, başarıyı deneyimlemek, yetkin hissetmek ve sonuç üzerinde kontrol sahibi olmak, başkalarıyla ilgili olmak, talep edilen çabanın anlamını ve değerini anlamak vb. (Janosz, 2012).

1.2.4.1. Ait Olma İhtiyacı (Relatedness)

Ait olma ihtiyacı, kişinin kendini diğer insanlarla bağlantılı, ait olarak deneyimleme ihtiyacını ifade etmektedir (Skinner & Pitzer, 2012). Kişilerin kendilerini belirli bir topluluğa ait olduklarını hissetmeleri, o topluluğun faaliyetlerine katılımlarının kalitesi ile ilişkilidir (Skinner ve diğerleri, 2008). Okullar, beklentileri açık ve net şekilde ifade etme, ilgililik, eşitlik, adalet, destekleyicilik, yeni fırsatlar yaratma gibi çalışmaların bir sentezini ortaya koyduklarında öğrencilerin ait olma hissi geliştirme ihtimallerinin artacağı düşünülmektedir (Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992). Bireyin bir topluluğa ait olduğunu hissetmesinin, ilkökul ve ortaokul yıllarında davranışsal ve duygusal katılım ile ilişkili olduğuna dair oldukça tutarlı kanıtlar vardır (Fredricks vd., 2004). Okula aidiyet duygusu ile akademik motivasyon ve uyumun, özellikle duygusal katılımın çoklu göstergeleri arasında bir bağlantı bulunmaktadır (Skinner vd., 2008).

1.2.4.2. Özerklik İhtiyacı (Autonomy)

Özerklik, kişinin otantik benliğini ifade etme ve bu benliği eylemin kaynağı olarak deneyimleme ihtiyacını ifade etmekte ve kendi kaderini tayin etme süreçlerinin altında yattığı varsayılmaktadır (Deci ve Ryan, 1985, 2000, 2002a; akt. Skinner & Pitzer, 2012). Fredricks vd. (2004) özerklik duygusunun davranışsal ve duygusal katılım ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Jang, Kim, & Reeve (2012) ise öğrencilerin özerklik ihtiyacının tatmin edilmesinin daha olumlu duygusal, bilişsel ve davranışsal sonuçlara yol açtığını söylemiştir. Benzer şekilde Núñez & León (2019) özerkliğin katılım türlerinin tamamındaki değişimin yordayısı olduğunu ve sınıf ortamlarında daha fazla özerklik duygusuna sahip öğrencilerin, sınıf katılımı gibi daha iyi akademik sonuçlara sahip olduğunu belirtmiştir. Özerklik her ne kadar katılım türlerinin tamamına etki etse de duygusal katılım üzerinde daha güçlü bir etkiye sahiptir (Skinner vd., 2008; Núñez & León, 2019). Okul yılına yüksek özerklikle başlayan çocuklar yıl içerisinde çaba harcama ve keyif alma konusunda ilerlemeler gösterirken; düşük özerklik seviyesinde başlayan çocuklar giderek daha sıkılmış ve hüsrana uğramış hissetmekte ve davranışsal katılımları zamanla azalmaktadır (Skinner vd., 2008).

1.2.4.3. Yeterlilik İhtiyacı (Competence)

Yeterlilik ihtiyacı, etkin bir şekilde gerçekleştirilmiş olan davranış deneyimini ifade etmekte, öğrencilerin okul çalışmalarının zorluklarını karşılayabileceklerini hissettiklerinde yetkin hissettikleri belirtilmektedir (Niemiec & Ryan, 2009). Newmann, Wehlage ve Lamborn (1992), yeterlilik ihtiyacının karşılanması, başarıya ulaşılmasının, insanlar üzerinde ödüllendirici bir etkisi olduğunu, yetkin hareket etme çabaları başarı ile karşılandığında, öğrenmeye sürekli şekilde yatırım yapmanın sağlandığını belirtmiştir ve yeterlilik ihtiyacını, insan eylemi ve motivasyonunun en güçlü temellerinden biri olarak kabul edilmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise yıllarında yeterlilik ihtiyacı ile davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım arasında tutarlı bir ilişki bulunmaktadır (Fredricks vd., 2004). Martin, Way, Bobis, & Anderson'ın (2015) araştırması matematik alanında daha yüksek öz-yeterlilik algısının, matematik dersine daha yüksek katılımın tutarlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

1.3. Öğrenci Katılımının Ölçülmesi

Daha önce belirtildiği gibi öğrenci katılımı alanyazında davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere çok boyutlu bir yapıyı ifade etmektedir. Fredricks, Blumenfeld, Friedel & Paris (2005) davranışsal katılımın en yaygın olarak öğretmen ve öğrenci öz-değerlendirme anketleri (self-report questionnaires) ve gözlemsel yöntemlerle; duygusal katılımın, öğrenci öz-değerlendirme anketleri yoluyla ve bilişsel katılımın, strateji kullanımı ve öz düzenleme ile ilgili öz-değerlendirme anketleri ve sınıf gözlemleri kullanılarak ölçüldüğünü ayrıca veli anketlerinin okul katılımının genel ölçümleri olarak kullanıldığını belirtmiştir. Fredricks & McColskey (2012) öğrencilerin katılım düzeylerini inceleyen araştırmalarda öz değerlendirme, öğretmen derecelendirmeleri, günlük kayıtları, gözlem ve görüşme gibi çeşitli araştırma yöntemleri kullanıldığını belirtmiştir.

Öğrenci öz-değerlendirmesi, öğrenci katılımının ölçülmesinde sık kullanılan yöntemlerden biridir. Öğrencinin kişisel bakış açısıyla veri toplanmasına olanak sağlayan bu yöntemin özellikle direkt olarak gözlemlenemeyen ve daha içsel süreçlerle ilişkili olan duygusal ve bilişsel katılımı ölçmede kullanışlı olduğu belirtilmektedir (Fredricks & McColskey, 2012). Bronfenbrenner (1992) öğrenci bakış açısının elde edilmesinin, öğrencinin deneyimleri ve çevresini ne şekilde anlamlandırdığı üzerine daha geçerli bir anlayış sağladığını ifade etmiştir (akt. Appleton vd., 2006). Ancak öğrenci öz-değerlendirmesi üzerine bir takım endişeler bulunmaktadır. Öğrencilerin, kendi davranışları veya tutumları hakkında arzu

edilen şekilde yanıt verme konusunda sosyal beklentilerden etkilenebileceği ve bu durumun sonuçlara yanlılık getirebileceği ifade edilmiştir (Wang, Willett & Eccles, 2011). Kurz, Talapatra, ve Roach (2012) öz-değerlendirme araçlarının, küçük yaştaki öğrenciler ile engelli veya okuma güçlüğü olan öğrenciler için erişilebilir ve anlaşılır olmayabileceğini belirtmiştir. Bu kaygılar öğrenci öz-değerlendirme araçlarının kullanılmasında öğrenci gereksinimlerine uygun çeşitli uyarlamalara yer verilmesi ve daha kapsayıcı araçların geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler ile öz-değerlendirme araçlarının kullanıldığı örnekler ise mevcuttur. Wang, Bergin, ve Bergin (2014) içerisinde özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin de yer aldığı geniş bir örnekleme öğrenci katılımını ölçmek için geliştirdikleri öz-değerlendirme ölçeğini kullanmışlardır. Rangvid (2018) ve Moreira vd. (2015) kapsayıcı eğitim ortamlarındaki özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin katılım düzeylerini ölçmek için öz-değerlendirme aracı kullanmıştır.

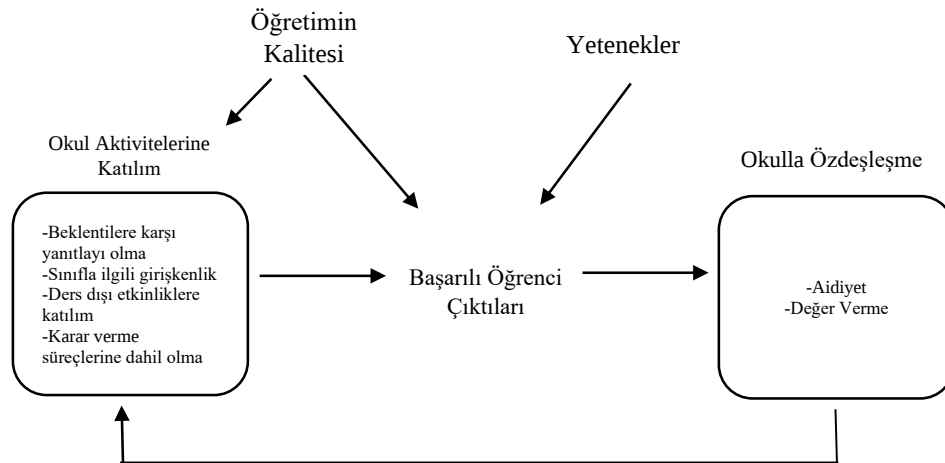
1.4. Öğrenci Katılımının Öğrenci Üzerindeki Sonuçları

Öğrenci katılımı, yürütülen araştırmaların hedefledikleri noktalara göre kimi zaman arzu edilen sonuç, kimi zaman ise sonuca götüren süreç olma özelliği göstermektedir. Öğrencilerin davranışsal, duygusal ve bilişsel katılımını destekleyen koşullar daha önce açıklanmıştır. Her üç katılım türünün de sağlanması, öğrenci rolünün yerine getirilmesine, öğretmenlerin işinin kolaylaşarak etkinliklerinin desteklenmesine sebep olmakta ve bu durumu öğrencilerin akademik öğrenme ve başarıları kadar okul içerisinde oluşacak olumlu iklim de takip etmektedir (Lawson & Lawson, 2020).

1.4.1. Öğrenci Başarısı

Öğrenme etkinliklerine katılım, ne kadar öğrenildiği ve entelektüel becerilerin ne kadar iyi geliştirildiği konusunda önemli bir fark yaratmaktadır (Janosz, 2012). Okula katılımının yüksek olduğunu bildiren öğrencilerin öğretmenleri, bu öğrencilerin akademik performanslarının yüksek olduğunu bildirmektedir (Lam vd., 2012). Finn (1993) ilköğretim sınıflarında öğretmene dikkatini yönlendirme ve yanıt verme gibi basit katılım davranışlarının okul performansı ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Davranışsal katılımın çeşitli yaş gruplarında yüksek başarı ile ilişkili olduğunu, bilişsel katılımın bir göstergesi olan strateji kullanımının ise ortaokul ve lise yıllarındaki başarı arasında bağlantı

olduğu ifade edilmektedir (Fredricks vd., 2004). Finn'in (1989; 1993) geliştirdiği katılım-özdeşleşme modeline (şekil 2) göre okul aktivitelerine katılım (davranışsal katılım) başarılı performans çıktılarını beraberinde getirmekte ve sonucunda okul ile özdeşleşme (duygusal katılım) gerçekleşmektedir.



Şekil 2. Katılım-Özdeşleşme Modeli. Finn, J. (1993). School engagement & Students at Risk. Washington, DC: National Center for Education Statistics (ED).

1.4.2. Okul Devamlılığı (Dropout)

Öğrenci katılımının okul terkini önleme literatüründe önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul terkini önlemek için okula katılım düzeylerinin desteklenmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır. Finn'e (1989) göre okulla bağ kuramayan çocukların okulu terk etme ihtimalleri artmaktadır. Fredricks vd. (2004) davranışsal olarak katılmamanın okul terkinin bir öncüsü olduğunu, öğretmenler ve akranlarla kurulan duygusal bağın okul terki oranlarını azaltmaya yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Rumberger & Lim (2008) gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada öğrenci katılımının ve özellikle davranışsal katılımın, okula devamlılık ve bırakmanın en güçlü yordayıcılarından biri olduğunu göstermiştir.

1.4.3. Problem Davranışlar

Sucuoğlu, Ünsal, & Özokçu (2004) öğretmenin çocuğu meşgul etmesi ve öğrenme etkinliklerine isteyerek katılmasını sağlamasının, problem davranışların sayısını azalttığını belirtmiştir. Öğrencilerin sınıf ve okul temelli etkinliklere davranışsal katılımının artırılması

ve okulla olan bağlarının desteklenmesinin, gençlerin ilerleyen yıllarda sorunlu davranışlar sergilemelerini azaltma potansiyeline sahip olarak görülmektedir (Wang & Fredricks, 2014; Finn, 1989). Finn ve Rock (1997) sınıflarında sürekli olarak uyumsuz davranışlar sergileyen öğrencilerin sonraki yıllarda daha ciddi davranışsal sorunlar yaşayabileceğini söylemiştir.

1.4.4. Sosyal- Duygusal Gelişim

Reschly & Christenson (2012) öğrenci katılımının sosyal farkındalık, akranlar ve yetişkinlerle ilişki becerileri, sağduyulu karar verme, duygusal öz farkındalık, duygu düzenleme ve çatışma çözme becerileri gibi sosyal-duygusal sonuçlarından bahsetmiştir.

1.5. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Katılımı

Öğrenci katılımı kavramının son 20 yılda alanyazında oldukça önemli bir yere sahip olduğu ve araştırmacılar tarafından büyük ilgi gördüğü göze çarpmaktadır (Fredricks vd., 2004; Christenson, Reschly ve Wylie, 2012). Alanyazında öğrenci katılımının öğrenci başarısıyla doğrudan ilişkili olduğu, çeşitli faktörlerden etkilenecek şekilde şekillendirilebileceği ve çok boyutlu karmaşık bir yapıyı ifade ettiğine yönelik ortak bir görüş hakimdir (Appleton vd., 2008; Skinner & Pitzer, 2012; Fredricks vd., 2004). Katılımın çok boyutlu yapısıyla ilgili çeşitli sınıflandırmalar mevcut olmakla birlikte en yaygın kullanımın Fredricks vd.'nin (2004) geliştirdiği davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım olmak üzere üç türden oluşan sınıflama olduğu görülmektedir. Hollingshead, Carnahan, Lowrey, & Snyder (2017) öğrenci katılımıyla ilgili literatürün normal gelişim gösteren, risk grubunda olan ve hafif düzeyde yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için ortak şekilde kavramsallaştırıldığını ancak ağır düzeyde yetersizlikten etkilenen öğrenciler için katılım yerine görev davranışları, dahil olma ve dikkat süresi gibi kavramların ön plana çıktığını ifade etmiş ve ortak bir dilin geliştirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Mevcut çalışmalar, öğrenci katılımının kaynaştırma öğrencilerinin sonuçları üzerindeki önemini gösterse de, katılımın özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler üzerindeki rolüne yönelik bilgilerin sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Rangvid, 2018).

Katılımı destekleyici bir sınıf ortamı oluşturmak öğretmenlerin genellikle güçlük yaşadığı bir alandır. Ancak, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha farklı ihtiyaçları olan özel gereksinimli öğrenciler söz konusu olduğunda bu güçlüğü daha da büyüdüğü görülmektedir (Rangvid, 2008). Alanyazında özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin normal gelişim

gösteren öğrencilere göre daha düşük katılım gösterdiğine yönelik bulgular mevcuttur (Eriksson ve Granlund, 2004; Eriksson, Welander, & Granlund, 2007; Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe & Cleary, 2006; Rangvid, 2018).

Özel gereksinimli öğrenciler, motor, bilişsel boyutlar, dil ve iletişim, davranış ve duygusal kontrol ve sosyal beceriler alanlarında sınırlılık gösterebilmekte ve çeşitli öğrenme güçlükleri yaşayabilmektedir (Moreira vd., 2015). McWilliam & Bailey Jr. (1995) yetersizlikten etkilenme durumunun, katılımı çeşitli şekillerde etkileyebileceğini, sınırlı bilişsel becerilerin katılımın türünü ve kalitesini, sınırlı motor becerilerin ise belirli türdeki etkinliklere katılımı sınırlayabileceğini belirtmiştir. Schenker, Coster, & Parush'ın (2005) çalışmasında, kaynaştırma ortamlarında eğitim gören serebral palsili öğrenciler için, motor yetersizlik ve/veya ek nörobozukluklar (konuşma ve dil bozuklukları ve öğrenme güçlüğü) azaldıkça katılım ve aktivite performansının arttığı görülmektedir. Dunlap (1999) tipik olarak gelişen gençlerin aksine, otizmlili çocukların çevrelerine dikkatini verme, etkileşim başlatma ve sürdürmede zorluk yaşadıkları ve sonuç olarak, bu tür devam eden etkileşimlerin sağladığı önemli öğrenme fırsatlarını kaybetme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Çevreyle uyum becerilerindeki sınırlılıklar akademik başarılarını etkileyebileceğinden, OSB tanısı konan çocukların akademik katılımını desteklemek kritik bir öneme sahip sahiptir (Nicholson, Kehle, Bray, & Heest, 2011).

1.6. Önleyici Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi kavramı, eğitimde temsil ettiği önem bakımından uluslararası dokümanlarda kendine önemli bir yer bulmuştur. Bilhassa özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için önemle ön plana çıkarılmıştır. 1994 yılında İspanya'da hazırlanan Salamanca Bildirgesi ile

“her çocuğun, eğitim görme temel hakkına sahip olduğu; kabul edilebilir öğrenim seviyesini başarma ve devam ettirme fırsatı verilmesi gerektiği, her çocuğun, kendine özgü özelliklere, ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduğu, bu özellik ve ihtiyaç çeşitliliğini dikkate alarak eğitim sistemlerinin düzenlenmesi ve eğitim programları gerçekleştirilmesi gerektiği, özel eğitim gereksinimi olanlar çocukların, normal okullara devam edebilmesi ve bu okulların özel gereksinimi olan öğrencileri, ihtiyaçlarını karşılayabilecek, "çocuğu merkez alan" eğitim sistemi içinde yetiştirmeleri gerektiği...” (UNESCO, 1994, s. viii).

savunulmuştur. Kapsayıcı eğitime yapılan bu vurgu ile dünyada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yaygınlaşmış ve ağırlıklı olarak çocuk merkezli uygulamalara geçiş yapılmıştır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı 25/08/2011 tarihli ve 28054 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında

Kanun Hükmünde Kararname'nin 2. Maddesinde "Eğitime erişimi kolaylaştıran, her vatandaşın eğitim fırsat ve imkanlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve koordine etmek" hükmü yer almaktadır.

Ulusal bazda da benzer bir yaklaşım rahatlıkla tespit edilebilmektedir. Ayrıca yine Milli Eğitim Bakanlığı 01/07/2005 tarihli ve 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'un 15. Maddesinde;

"Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkanından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır. Genel eğitim sistemi içinde engellilerin her seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici planlamalara yer verilir."

ifadesine yer vermiştir. Bireylerin eğitim ortamlarında eşit hak ve fırsatlara sahip olmasını gerektiren bu yasal düzenlemeler ile özel gereksinimi olsun ya da olmasın her çocuğun akranlarıyla birlikte eğitim alması gerektiği savunulmuştur. Ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yaygınlaşmasıyla bu uygulamalara yer verilen sınıflar daha heterojen gruplara ev sahipliği yapmaya başlamıştır. Bu durum sınıflarda görev yapan öğretmenlere yönelik beklentileri değiştirmiş, öğretmenlerin çeşitli sorunlar yaşamalarını beraberinde getirmiştir.

Sadioğlu, Batu, Bilgin ve Oksal'ın (2013) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenleri, kaynaştırma uygulamalarını yürütme konusunda yetersiz olduklarını, uzman ve materyal desteğine ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner'in (2009) yaptığı çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı ve homojen olduğu görülmektedir (akt. Güner, 2011). Diğer araştırmalarla benzer şekilde Akalın'ın (2015) çalışmasında sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencilerinin derse aktif katılımını sağlamak amacıyla çeşitli uyarlamalar yaptıklarını ancak kaynaştırma uygulamaya yönelik bilgi ve beceri düzeylerinin yeterli olmadığını, sınıf içerisinde ortaya çıkan problem davranışları yönetme konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmiş ve bu alanlarda desteğe ihtiyaçları olduğunu söylemişlerdir. Kapsayıcı eğitimin temel fikri olan sınıf içerisinde bulunan tüm öğrencilerin eğitim imkanlarından eşit ve adil şekilde faydalanması, sosyal katılımının ve akademik başarısının artırılması için sınıflarda görev yapan eğitimcilerin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Geçmişte, öğrenciyi kontrol etmeyi hedefleyen, otorite, disiplin vb. ifadelerle ilişkilendirilen bir sınıf yönetimi yaklaşımı benimsenirken; günümüzde önleyici sınıf yönetimi yaklaşımının önem kazandığı görülmektedir (Gettinger, 1988; Sucuoğlu, Ünsal, & Özokçu, 2004). Önleyici sınıf yönetimi yaklaşımında, sınıf içerisinde ortaya çıkabilecek problem davranışların, bu davranışlara fırsat verebilecek durumların en aza indirilerek önlenmesi, öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması ve öğrenci katılımının artırılması hedeflemektedir (Gettinger, 1988; Evertson & Weinstein, 2006; Skiba, Ormiston, Martinez, & Cummings, 2016). Önleyici sınıf yönetimi yaklaşımını benimseyen öğretmenler, öğretimi sınıf yönetimi stratejileriyle bütünleştirmekte, sınıf yönetiminin ve etkili öğretimin sağlanabilmesi için uygulamalarında bir dizi önleyici stratejiye yer vermektedir. (Cook vd., 2018). Bu önleyici stratejiler arasında sınıf kurallarının oluşturulması, olumlu ve olumsuz davranışlar için sonuçların belirlenmesi, öğretimin planlanması, geçişlerin düzenlenmesi, öğrenmeye ayrılan sürenin etkili bir şekilde kullanılması, öğrenci performansının izlenmesi, öğretimin bireyselleştirilmesi, uygun yardımın sağlanması, işbirlikçi öğrenme fırsatlarının oluşturulması ve öğrenci katılımının desteklenmesi gibi stratejiler yer almaktadır (Gettinger & Kohler, 2006; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, & Sugai, 2008). Sınıf yönetimi ve etkili öğretime odaklanan öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenme sonuçlarının iyileştirilmesi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir (Freiberg, Huzinec, & Templeton, 2009).

Evertson ve Weinstein (2006) sınıf yönetimini “öğretmenlerin hem akademik hem de sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyen ve kolaylaştıran bir ortam yaratmak için yaptıkları eylemler” olarak tanımlamıştır. Evertson ve Poole (2008) ise bu eylemleri üç alanda açıklamıştır. Buna göre öğrenciler gelmeden önce gerçekleştirilen eylemler, öğrencilerin kısa sürede gireceği fiziksel, sosyal ve öğretimsel alanı hazırlamaktadır. Öğrenciler geldikten sonra onlarla etkileşime hazırlık, öğrencinin sınıfıyla etkileşimini ve öğretimi dikkate almaktadır. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik tepkileri öngörmek, ortaya çıkan zorluklara tutarlı üretken, öğretici yanıtlar hazırlamaktadır. Belvel (2010), başarılı öğretmenlerin öğrencilerinin benlik saygısını geliştirdiğini, onlarla destekleyici ilişkiler kurduğunu, müdahale etmekten çok önlemeye, olumsuz davranışlardan çok olumlu davranışlara odaklandığını, öğrencilerinin içsel motivasyonlarını teşvik ettiğini ve kararlarını duygularından ziyade değerleri ve inançları temelinde verdiğini belirtmiştir.

1.5. Problem Durumu

Öğrenci katılımı özellikle son yıllarda uluslararası alanyazında eğitim psikolojisi alanında oldukça popüler bir konu haline gelmiştir. Öğrenci katılımını konu alan çalışmalar incelendiğinde bu araştırmalarda katılım kavramının genel bir çerçevesinin ortaya konulduğu (Fredricks vd., 2004; Reschly & Christenson, 2012), çeşitli kademelerdeki öğrencilerin katılım düzeylerinin ölçüldüğü (Blumenfeld vd., 2005; Fredricks & McColskey, 2012; Wang, Bergin, & Bergin, 2014; Wang, Willett, & Eccles, 2011); bağlamsal (Franklin & Harrington, 2019; Eccles & Roeser, 2011; Fredricks, Parr, Amemiya, Wang, & Brauer, 2019) ve motivasyon temelli (Núñez & León, 2019; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008) faktörlerin katılım ile ilişkisinin; katılımı geliştirmeye yönelik stratejilerin katılım üzerindeki etkisinin (Gettlinger & Walter, 2012; Meindl, Delgado, & Casey, 2020; Nagro, Fraser, & Hooks, 2019) ve katılımın öğrenci üzerindeki sonuçlarının (Rumberger & Lim, 2008; Janosz, 2012) incelendiği göze çarpmaktadır. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin katılımlarını konu alan araştırmaların (Rangvid, 2018; Meindl, Delgado, & Casey, 2020; Schenker, Coster, & Parush, 2005; Sparapani, Morgan, Reinhardt, Schatschneider, & Wetherby, 2016) ilgili literatürde oldukça sınırlı bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde öğrenci katılımına ilişkin gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışmanın genel olarak normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Sever (2014), gerçekleştirdiği ölçek uyarlama çalışmasında Wang (2014) tarafından oluşturulmuş “Derse Katılım Envanteri”ni Türk kültürüne uyarlamıştır. Sever, Ulubey, Toraman, & Türe’nin (2014) başka bir çalışmasında bu envanteri kullanarak lise öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından derse katılım düzeylerini incelemiştir. Bu araştırmaya göre öğrenci tutumları ile derse katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Demir (2011)’in yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin içsel ve dışsal güdülenme düzeylerinin öğrenci katılımının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Kahraman (2014)’ün çalışmasında ise öğrencilerin fen bilgisi dersindeki katılım düzeyleri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin davranışsal katılımının başarı düzeylerine pozitif bir katkısı olduğu bulunmuştur.

Öğrenci katılımının yüksek olduğu bir sınıf ortamı oluşturmak eğitimciler için büyük bir güçlük olabilmektedir. Özellikle özel gereksinimleri olan kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda bu güçlük daha dikkat çekici bir seviyededir. Ülkemizde eğitim görmekte olan kaynaştırma öğrencilerinin sayısı her geçen yıl artmaktadır. Milli Eğitim

Bakanlığı tarafından yıllık olarak yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri raporunda 2010-2011 yılında toplam 92.355 kaynaştırma öğrencisi olduğu bu öğrencilerin 84.580'sinin ilköğretim düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Aynı raporun 2016-2017 eğitim öğretim yılında yayınlanan versiyonunda toplamda 242.486 kaynaştırma öğrencisinin olduğu ve bu öğrencilerden 94.897'sinin ilkokul düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Son olarak 2021 yılında yayınlanan 2020-2021 eğitim öğretim yılına yönelik raporda 319.881 kaynaştırma öğrencisinin olduğu ve bu öğrencilerden 114.991'inin ilkokul düzeyinde eğitim aldığı belirlenmiştir. Kaynaştırma ortamlarında eğitim görmekte olan özel gereksinimli öğrenci sayısının hızlı bir artış halinde olmasına rağmen bu öğrencilerin katılım düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarına oranla oldukça düşük olduğu görülmektedir (Rangvid, 2018; Eriksson ve Granlund, 2004; Eriksson vd., 2007; Junod vd., 2006).

Alanyazında kaynaştırma öğrencilerinin katılım düzeyleriyle ilgili bulguların çoğunlukla öğrencilerin sınıf içi davranışlarının gözlem yoluyla belirlenmesiyle elde edildiği diğer bir deyişle araştırmalarda yalnızca davranışsal katılım boyutunun ele alındığı görülmektedir (McDonnell, Thorson, McQuivey, & Kiefer-O'Donnell, 1997; Akalın, 2007; Sucuoğlu, Akalın, & Sazak-Pınar, 2010; Sparapani, Morgan, Reinhardt, Schatschneider, & Wetherby, 2016). Hollingshead, Carnahan, Lowrey, & Snyder (2017) herhangi bir öğrencinin katılımını kategorize etmek için yalnızca davranışsal göstergelere güvenmenin yanıltıcı olabileceğini, öğrencilerin bilişsel veya duygusal katılım olmadan da meşgul görünebileceklerini ifade etmiştir. Fredricks & McColskey (2012) öz değerlendirme tekniğinin direkt olarak gözlemlenemeyen duygusal ve bilişsel katılımı ölçmede kullanışlı olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple araştırmada öğrenci öz-değerlendirmesi kullanılmış, sınıf deneyimleri ve algılarının öğrenci bakış açısıyla belirlenmesi amaçlanmıştır.

Daha önce belirtildiği gibi öğrenci katılımı pek çok bağlamsal faktörden etkilenebilmektedir. Gettinger & Walter (2012) öğrenci katılımının yalnızca bireysel motivasyon ve öğrenme becerileri tarafından değil, aynı zamanda öğrenme için ayrılan kaliteli zaman miktarını en üst düzeye çıkaran organizasyonel ve eğitimsel uygulamalar (örn. sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri) tarafından belirlenmekte olduğunu söylemiştir. Bu durum öğrencilerin sınıf içi aktivitelere katılımını artırmaya yönelik düzenlemeler yapmayı ve ortaya çıkabilecek potansiyel problemleri önceden fark edip önlemeyi hedefleyen önleyici sınıf yönetimi yaklaşımına vurgu yapmaktadır. Önleyici sınıf yönetimi, uygunsuz veya görev dışı öğrenci davranışları ortaya çıkmadan önce müdahale etmeyi gerektiren, ders sırasında öğrenci katılımını hedefleyen planlamaları gerektirmektedir (Nagro, Fraser, & Hooks, 2019). Etkili

bir sınıf yönetiminde; öğretimin öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınarak planlanarak hazırlanması, dersin başlaması ve etkinlikler arası geçişler arasında geçen boş zamanların en aza indirilerek öğrencilerin derse aktif katılımının artırılması için gerekli düzenlemelerin yapılması, uygun beklentilerin ve rutinlerin geliştirilmesi, öğrenci davranışların izlenmesi, uygun davranışların arttırılması, uygun olmayan davranışların öngörülerek önlenmesi ya da azaltılması gibi uygulamaların yer alması gerekmektedir (Brophy, 1988). Gettiner (1988) sınıf yönetiminin etkinliğinin, genel olarak, akademik görevlere yüksek derecede öğrenci katılımı ve en az düzeyde problem davranış ile ifade edilmekte olduğu belirtmiştir. Akalın ve Sucuoğlu'nun (2015) gerçekleştirdiği çalışmada sınıf yönetimi alanında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin akademik katılım düzeylerinde artış ve problem davranışlarında ise azalma görüldüğü belirtmiştir.

Katılım literatüründe öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öğrenci katılımı arasındaki ilişkiye sıklıkla vurgu yapılmasına rağmen katılım araştırmalarında sınıf içerisinde kullanılan sınıf yönetimi stratejilerinin öğrencilerin katılım düzeyleri ile ilişkisinin incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Evertson, 2001; Akalın & Sucuoğlu, 2015; Sucuoğlu, Akalın, & Sazak-Pınar, 2010). Akyol ve Erdem (2020) yayınladıkları çalışmalarında öğretmen davranışları ve sınıf ikliminin öğrenci katılımı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki bilgi ve beceri düzeylerinin öğrenci katılımı üzerine etkisini inceleyen çalışmaların yapılmasını önermiştir. Bu araştırmanın ülkemizde kaynaştırma sınıflarında eğitim görmekte olan öğrencilerin katılım düzeyleri ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öğrenci katılımı ilişkisinin incelenmesi yönüyle alanyazına katkı sağlaması; araştırma sonuçlarının mevcut uygulamaların iyileştirilmesinde ve öğrenci katılımını desteklemeye yönelik yeni uygulamaların geliştirilmesinde rol oynaması hedeflenmektedir.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkökula giden kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeyleri nedir?

1.1. Kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeyleri cinsiyet ve yetersizlik türleri gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

2.Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyi nedir?

2.1.Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri öğretmenlik tecrübesi, kaynaştırma tecrübesi, kaynaştırma üzerine eğitim alma durumu ve sınıf mevcudu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

3.Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri kullanımı ile kaynaştırma öğrencilerinin katılım düzeyleri arasındaki korelasyon nedir?

1.7. Araştırmanın Önemi

Eğitim psikolojisi araştırmaları, daha büyük nüfuslara genelleme yapmak amacıyla, katılım kavramını nörotipik öğrencilerle gerçekleştirilen nicel araştırmalar üzerine şekillendirme eğilimindedirler (Wentzel, 2012). Ülkemizde öğrenci katılımını ölçmeye yönelik yapılan araştırmaların da genellikle normal gelişim gösteren ve ortaokul, lise kademeleri ile yükseköğretimde eğitim görmekte olan öğrencilerle yürütüldüğü görülmektedir. Bu araştırma, ülkemizde kaynaştırma ortamlarında eğitim görmekte olan özel gereksinimli ilkokul öğrencilerinin katılım düzeylerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Araştırma aynı zamanda kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında kullandıkları önleyici sınıf yönetimi stratejilerinin ve bu stratejileri kullanım düzeylerinin belirlenerek öğrenci katılım düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi açısından önemlidir.

1.8. Sayıtlar

2. Araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin devlet hastaneleri tarafından konulan tanılarının doğru olduğu,
3. RAM tarafından yapılan değerlendirme sonucunda uygun eğitim ortamına yerleştirildiği,
4. Araştırma için belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği,
5. Araştırma kapsamında kaynaştırma öğrencilerinin kendilerine yöneltilen ölçek maddelerine doğru şekilde yanıt verdiği varsayılmaktadır.

1.9. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Amasya ilinin Merkez ve Suluova ilçelerinde yer alan MEB'e bağlı ilkokullarda eğitim görmekte olan 3. Ve 4. Sınıf 24 kaynaştırma öğrencisi ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

1.10. Tanımlar

Öğrenci katılımı: Öğrenci katılımı, öğrencilerin öğrenmelerine ne kadar dahil ya da ilgili olduklarını ve sınıfları, kurumları ve birbirleriyle ne kadar bağlantılı olduklarını ifade etmektedir (Axelson & Flick, 2010).

Önleyici sınıf yönetimi: Önleyici sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıflarda sorunlar ortaya çıkmadan önce önlemler alınmasını vurgulayarak, öğretmenin etkili öğretim tekniklerini kullanması yolu ile öğrencilerinin derse katılımlarını artırması ve böylece istenmeyen davranışlarını azaltması gerektiği anlayışını temel almaktadır (Brophy, 1988).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Özel gereksinimli öğrencilerin katılımlarına yönelik gerçekleştirilen araştırmalar bu öğrencilerin yetersizlikten etkilenme düzeylerinin katılımları üzerindeki etkisini ve öğrencilerin katılım düzeylerini artıracak etkili uygulamaları ortaya koymuştur. Bu bölümde uluslararası ve ulusal alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin katılım düzeylerine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Uluslararası Alanyazındaki Araştırmalar

Özel gereksinimli öğrencilerin katılım düzeyleriyle ilgili araştırmalar sınırlılık gösterse de son yıllarda bu konunun alanyazında ilgi çekmeye başladığı görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde bazı çalışmalarda özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük düzeyde katılım gösterdiği görülürken, bazı çalışmalarda ise özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler arasında katılım konusunda önemli bir farklılık olmadığı belirtilmektedir. Moreira vd. (2015) bu farklılığın çeşitli kavramsal ve metodolojik nedenleri olduğunu, ilgili literatürde ortak veya en azından karşılaştırılabilir bir çerçevenin oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir.

Eriksson, Welandar, Granlund (2007) 33'ü özel gereksinimli olan 66 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada engeli olan ve olmayan öğrencilerin okul katılımına yönelik deneyimlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın sonucunda engelli çocukların engelli olmayan çocuklara göre hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinliklere katılımlarının daha düşük olduğu tespit edilmiş, yetersizliklerin türü, sayısı ve cinsiyet değişkenleri, katılımı ilişkili bulunamamıştır. Yine özerklik konusunda da engelli

öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük öz değerlendirmeleri olduğu görülmüştür. Yetersizlik türü ve sosyal destek arasındaki ilişkinin analizinde, sosyal beceriler ile çocuğun duygusal desteği algıladığı kişi sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya konmuştur. Görme bozukluğu olan çocukların, sınıftaki bilgi desteğini iyi gören çocuklara göre daha yüksek olarak değerlendirdiği görülmektedir. Katılımla ilgili bir diğer alan olan özerklikte ise engelli ve engelsiz çocuklar arasında özerklik açısından farklılıklar olduğu görülmüştür. Çocukların okula katılımlarının özerklikle ilgisi olduğu bulunmuş ancak yetersizliklerin sayısı veya yaşla ilgisi tespit edilmemiştir. Katılımla ilgili olarak hem engeli olan hem de olmayan tüm çocukların yaşla birlikte sınıf etkinliklerine olan ilgilerini kaybettikleri, ancak bu durumun yapılandırılmamış etkinliklerde geçerli olmadığı görülmüştür. Sunulan destek açısından bakıldığında, desteğin öncelikle yapılandırılmış etkinliklerde verildiği, yapılandırılmamış durumlarda ise küçük çocukların büyük çocuklara göre daha fazla destek aldığı ifade edilmiştir. Yapılandırılmış etkinliklerde verilen desteğin miktarının, yapılandırılmış etkinliklere katılım ve özerklik ile olumsuz bir ilişkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak, küçük çocukların büyük çocuklara göre katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu ve gözlemlenen az sayıda destek türüyle birlikte yüksek özerklik derecelerinin, katılım için hayati önem taşıdığı, engelli olup olmama durumu sonuçla ilgili olmadığı görülmektedir. Matematik, pratik dersler ve fen gibi etkinlikler, engelli çocukların katılımının normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük olduğu alanlardır.

Eriksson ve Granlund'un (2004) bir diğer çalışmasında 7-12 ve 13-17 yaş gruplarındaki engeli olan ve olmayan 959 öğrencinin okul etkinliklerine katılımlarını nasıl algıladıkları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları, engeli olmayan öğrencilerin, özellikle yapılandırılmamış "serbest" etkinliklerde algılanan katılımlarını daha yüksek derecelendirdiğini göstermektedir. Ayrıca, engeli olmayan öğrencilerin daha yüksek derecede özerklik yaşadıkları ve okul etkinliklerinin ulaşılabilirliğini daha yüksek olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Engelli öğrenciler, öğretmenleriyle etkileşimlerinin daha iyi ve daha sık olarak değerlendirirken, akranlarıyla etkileşimlerini daha az sıklıkta değerlendirdikleri görülmüştür. Bu farklılıkların yaşla birlikte arttığı görülmektedir.

Moreira vd.'nin (2015) 150'si özel gereksinimli öğrencilerden (görme yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, zihin engeli ve nöromotor bozukluk) oluşan 388 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin katılım düzeylerine yönelik algıları incelenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde nöromotor bozukluğu olan öğrenciler

ve görme bozukluğu olan öğrencilerin katılım toplam puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu, aynı durumun bilişsel ve duygusal katılım alt boyutlarında da görüldüğü dikkat çekmektedir. Zihin engelli öğrenciler ise katılımın tüm boyutlarında en düşük katılım gösteren grup olmuştur. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin katılım puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış ancak DEHB olan öğrencilerin, katılımın tüm boyutlarında daha düşük puanlar aldığı görülmüştür.

Schenker, Coster, & Parush (2005) 148 serebral palsili öğrenci ile yürüttüğü araştırmanın bulguları farklı serebral palsi türleri ve motor fonksiyon seviyeleri arasında katılım ve aktivite performansı seviyelerinde önemli farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmış, kaynaştırma ortamlarında, motor yetersizlik ve/veya ek nörobozukluklar (konuşma ve dil bozuklukları ve öğrenme güçlüğü*) azaldıkça katılım ve aktivite performansının arttığını belirtmiştir.

Junod vd. (2006) 155 dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenci ile çalıştığı araştırmasında DEHB olan öğrencilerin katılım düzeylerini dikkat eksikliği, dürtüsellik ve/veya hiperaktivite özellikleri göstermeyen, matematik ve okuma alanında sınıf düzeyinde olan öğrenciler (kontrol grubu) ve rastgele seçilen akran grubuyla karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre DEHB olan öğrencilerin, kontrol grubuna göre daha düşük akademik katılım oranları ve daha yüksek görev dışı davranış oranlarına sahip olduğu görülmüştür. Akademik katılım oranlarındaki fark küçükken, görev dışı davranış oranlarında farkın büyük olduğu belirtilmiştir. DEHB olan öğrenciler, rastgele seçilen akran karşılaştırmalarına göre daha düşük akademik katılım oranları ve daha yüksek görev dışı davranış oranları sergilemişlerdir. Yine, akademik katılım oranlarındaki fark küçükken, görev dışı davranış oranlarındaki farkın orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Sonnenmeier, McSheehan, ve Jorgensen (2005) ekip üyelerinin kapsayıcı bir sınıf ve okul bağlamında öğrenci ve ekip desteklerini planlama, uygulama ve değerlendirme kapasitelerini geliştirmeleri için çerçeve sağlayan Beyond Access (Erişimin Ötesinde) Modeli'nin ekip üyeleri ve özel gereksinimli öğrenci üzerindeki etkisini inceleyen bir vaka çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmada kaynaştırma sınıfında eğitim görmekte olan 10 yaşındaki otizmli bir öğrencinin ebeveynleri, sınıf öğretmeni, öğretim görevlisi, dil konuşma terapisti, ergoterapist, özel eğitim öğretmeni ve bölge alternatif ve destekleyici iletişim danışmanından oluşan eğitim ekibine bir mentor tarafından ekip desteği sunulmuştur. Araştırma sonucunda dört aşamalı bir süreçten oluşan Beyond Access Modeli'nin ekip

üyeleri arasındaki işbirliğine dayalı ekip çalışmasının artmasında, öğrenci için öncelikli öğrenme hedeflerinin netleştirilmesinde, öğrencinin genel eğitim müfredatına katılımında, öğrenme fırsatlarının artmasında ve alternatif ve alternatif iletişim becerilerinin iyileştirilmesine etkisi olduğu görülmüştür.

Roberts, Mize, Reutebuch, Falcomata, Capin ve Steelman (2019) çalışmasında otizmlili başkall bir öğrenci tarafından akran eğitimiyle sunulan kendini düzenleme müdahalesinin otizmlili iki lise öğrencisinin akademik katılımları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda akran eğitimi ile sunulan kendini değerlendirme müdahalesi ile öğrencilerin akademik katılımı arasında orta derecede nedensel bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın ayrıca akran desteği sunan otizmlili öğrenci üzerinde de olumlu etkileri olduğu, sosyal becerileri kullanmada zorluk sergileyen ve akranlarıyla uygunsuz ve agresif etkileşimlerde öğrencinin, akran eğitici si rolüyle motive olduğu ve uygulamanın ona akranlarıyla uygun şekilde etkileşim kurma fırsatları verdiği ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarında otizmlili bir akran tarafından akran eğitimi sunulmasının mümkün olduğu belirtilmiştir.

Macdonald, Trembath, Ashburner, Costley ve Keen (2018) yürüttüğü çalışmada görsel çizelgelerin ve çalışma sistemlerinin otizmlili dört öğrencinin kaynaştırma sınıflarında görev davranışlarını ve bağımsız çalışmalarını desteklemedeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların tamamının görev davranışlarında artış olduğu görülmüştür. Müdahalenin öğrencilerin görev dışı davranışları ve bağımsız çalışmaları üzerindeki etkisi üzerindeki sonuçlarının değişkenlik gösterdiği ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç elde edilemediği belirtilmiştir.

2.2. Ulusal Alanyazındaki Araştırmalar

Akalın ve Sucuoğlu (2015) araştırmasında önleyici sınıf yönetimi alanında öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim ve performansa dayalı geri bildirimin öğretmen ve kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre sunulan eğitim ve performansa dayalı geri bildirimin öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin arttırdığı, öğretmenlerin müdahale öncesi ortalama puanlarının 38 iken müdahale sonrasında 52'ye ulaştığı görülmektedir. Araştırmanın öğrenci üzerindeki sonuçlarında ise müdahale öncesinde öğrencilerin akademik katılım oranlarının 6.7% olduğu ancak bu oranın müdahale sonrasında 23.36%'a yükseldiği, öğrencilerin olumlu

davranışlarının oranlarının müdahale öncesinde %43 iken müdahale sonrasında %72'ye yükseldiği, problem davranışlarının oranının ise müdahale öncesi %55 iken müdahale sonrası %28'e düştüğü görülmüştür.

Akalın (2007) çalışmasında sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencileri ve ortalama düzeydeki öğrencilerin sınıf içi davranışlarını incelemiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde kaynaştırma öğrencileri ve ortalama öğrencilerin akademik (K:%49; O:%47,5) ve karşıt davranışlarının (K; %37,5, O; %30) oranlarının benzer olduğu, kaynaştırma öğrencilerinin görev davranışlarının ortalama düzeydeki öğrencilere göre daha düşük oranda (K;%13,5, O;%21) sergilendiği görülmektedir. Araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin sergiledikleri akademik davranışların öğrencilerin akademik davranışları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Sucuoğlu, Akalın, Pınar-Sazak (2010) araştırmasında ise sınıf yönetiminin kaynaştırma öğrencilerinin davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında özel gereksinimli öğrenciler arasında en sık görülen davranışların akademik yanıt vermeme (%70,10), görev yönetimi yapmama (%50,88) ve uygun olmayan davranışlarda bulunmama (%62,45) olduğu görülmektedir. Gözlem aralıklarının %11,18'inde yazma (akademik davranışlar), %10.49'nda materyal kullanma ve %30.29'unda dikkat (görev davranışları) gözlemlenmiştir. Öğretmenlere yönelik bulgular incelendiği öğretmenlerin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu'ndan aldıkları puanların ortalamasının 38.27 olduğu görülmektedir. Sınıf yönetiminin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine yönelik bulgulara ise öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri ile öğrencilerin akademik davranışları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Sınıf yönetimi açısından düşük ve yüksek grupta olan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin görev davranışlarının oranlarının birbiriyle benzer olduğu görülürken orta grupta yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin görev davranışların daha düşük olduğu bulunmuştur. Yine orta düzey sınıf yönetimi grubundaki öğrencilerin problem davranış yüzdelerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

İlkokul kaynaştırma sınıflarında eğitim görmekte olan özel gereksinimli öğrencilerin katılım düzeylerini belirlemeyi ve öğrenci katılım düzeyi ile öğretmenlerin sınıflarında önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedefleyen araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma kaynaştırma öğrencilerinin katılım düzeylerinin, sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyi ile arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin bu stratejileri kullanma düzeylerinin mesleki tecrübe, kaynaştırma tecrübesi, kaynaştırma üzerine eğitim alma durumu, sınıf mevcudu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi hedefleyen betimsel bir çalışmadır. Araştırmada betimsel tarama modelleri içerisinde bulunan ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel tarama modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin, değişkenler üzerinde herhangi bir müdahale gerçekleştirilmeden incelendiği araştırmalardır (Arıcı & Altıntaş, 2014). Sınıf ortamındaki iki durumun birbiri arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için bu çalışma tipi tercih edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Amasya ili içerisinde, 2021-2022 eğitim öğretim yılında MEB’e bağlı devlet okullarında 3. ve 4. Sınıfa devam etmekte olan kaynaştırma öğrencileri ve bu

öğrencilerin sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. 3. sınıf öğrencileri önceki yıllarda sınıf tekrarlarına bağlı olarak kendi akran grubuyla denk geliyorsa çalışmaya dahil edilmiştir. Bu araştırmanın örnekleme ise tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi genellikle çeşitli idaresel güçlükler sebebiyle araştırmacının erişimi bulunan gönüllü kişileri içermektedir (Sidekli, 2017).

3.3. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu seçilen kolayda örnekleme tekniği ile araştırmacı tarafından ulaşım sağlanarak ebeveyn izni alınan Amasya ili Merkez ve Suluova ilçelerinde ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların genel eğitim sınıflarında eğitim alan kaynaştırma raporuna sahip öğrenciler ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmaya toplam 24 kaynaştırma öğrencisi ve 21 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler ilkokul kademesinde genel sınıflarında 3. Ve 4. Sınıfa devam etmektedir. Çocukların tanıları zihinsel engelli, otizm spektrum bozukluğu (OSB), işitme engelli, öğrenme güçlüğü, bedensel engelli, çoklu engel olarak çeşitlilik göstermektedir. Öğrencilerin tamamı Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından kaynaştırma öğrencisi olarak devlet okullarının genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ait özellikler Tablo 1, 2 ve 3, sınıf öğretmenlerine ait özellikler ise Tablo 4, 5, 6, 7 ve 8'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekans (N)	Yüzde (%)
3. Sınıf	1	4,16
4. Sınıf	23	95,83
Toplam	24	100

Ölçek çalışmasında, toplam 24 kaynaştırma öğrencisi katılımcı vardır. Katılımcıların 1'i (% 4,16) 3. sınıfa, 23'ü (% 95,83) ise 4. Sınıfa giden öğrenciler oluşturmaktadır. 3. Sınıfa giden öğrenci önceki yıllarda sınıf tekrarı yapma durumundan dolayı çalışma içerisindeki diğer öğrenciler ile aynı yaş grubuna denk geldiği için çalışmaya dahil edilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kız	9	37,5
Erkek	15	62,5
Toplam	24	100

Ölçek çalışmasına katılan 24 kaynaştırma öğrencisinin 9'unu (% 37,5) kız, 15'ini (% 62,5) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 3.

Öğrencilerin Engel Türlerine Göre Dağılımları

	Frekans (N)	Yüzde (%)
Öğrenme Güçlüğü	17	70,83
Zihin Engelli	2	8,33
Bedensel Engelli	2	8,33
İşitme Engelli	1	4,16
Otizm Spektrum Bozukluğu	1	4,16
Çoklu Engel (İşitme+Zihin)	1	4,16
Toplam	24	100

Ölçek çalışmasına katılan 24 kaynaştırma öğrencisinin 17'sini (% 70,83) öğrenme güçlüğü, 2'sini (% 8,33) zihin engelli, 2'sini (% 8,33) bedensel engelli, 1'ini (4,16) işitme engelli, 1'ini (4,16) otizm spektrum bozukluğu, 1'ini (4,16) çoklu engel (işitme+zihin) tanımlı öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tecrübelerine Göre Dağılımları

	Frekans (N)	Yüzde (%)
11-19 Yıl	7	33,3
20-29 Yıl	7	33,3
30 Yıl ve Üzeri	7	33,3
Toplam	21	100

Araştırma kapsamında sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin 7'si (%33,3) 11-19 yıl arasında, 7'i (%33,3) 20-29 yıl arasında, 7'si (%33,3) 30 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Tecrübelerine Göre Dağılımları

	Frekans (N)	Yüzde (%)
1-4 Yıl	8	38,09
5-8 Yıl	5	23,8
9 Yıl ve Üzeri	8	38,09
Toplam	21	100

Öğretmenlerin 8'i (%38,09) 1-4 yıl arasında, 5'i (%23,8) 5-8 yıl arasında, 8'i (%38,09) 9 yıl ve üzeri kaynaştırma tecrübesine sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Üzerine Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekans (N)	Yüzde (%)
Eğitim Aldı	14	66,6
Eğitim Almadı	7	33,3
Toplam	21	100

Öğretmenlerin 14'sü (%66,6) daha önce kaynaştırma veya özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi üzerine eğitim aldığını, 7'si (%33,3) daha önce kaynaştırma veya özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi üzerine eğitim almadığını bildiren öğretmenlerden oluşmaktadır. Eğitim aldığını bildiren öğretmenlerden 1'i lisans eğitimi sırasında, 1'i yüksek lisans eğitimi sırasında, 14'ü ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği hizmet içi eğitim seminerinde eğitim aldığını bildirmişlerdir.

Tablo 7.

Sınıfların Öğrenci Mevcuduna Göre Dağılımları

	Frekans (N)	Yüzde (%)
11-20 Kişi	5	23,8
21-30 Kişi	11	52,38
31 Kişi ve Üzeri	5	23,8
Toplam	21	100

Araştırma kapsamında gözlem yapılan sınıfların 5'i (23,8) 11-20 kişi arasında, 11'i (52,38) 21-30 kişi arasında, 5'i (23,8) 31 ve üzeri öğrenci mevcuduna sahip sınıflardan oluşmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla öğrencilerin tanı ve cinsiyetleri, öğretmenlerin mesleki tecrübe, kaynaştırma tecrübesi, kaynaştırma üzerine eğitim alma durumu ve sınıfların mevcudu ile ilgili bilgileri elde edebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu, Sucuoğlu, Akalın, & Sazak (2007) tarafından geliştirilen Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu, Sever (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Derse Katılım Envanteri kullanılmıştır.

3.5. Demografik Bilgi Formu

Araştırmada gerekli olan öğrenci ve öğretmen bilgilerini edinebilmek için araştırmacı tarafından Demografik Bilgi Formu geliştirilmiştir (EK:1). Bu form öğrencilere ilişkin tanı ve cinsiyet, öğretmenlere ilişkin ise öğretmenlik tecrübesi, kaynaştırma tecrübesi, kaynaştırma üzerine eğitim alma durumu ve sınıflarının mevcudu ile ilgili 6 sorudan oluşmaktadır.

3.6. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu

Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu Sucuoğlu, Ünsal, & Özokçu (2004) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Sucuoğlu, Akalın, & Sazak (2007) tarafından üzerinde düzenleme yapılarak güncel hali oluşturulmuştur. Form, kaynaştırma sınıflarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yeni bir konunun işlendiği akademik derslerde sınıf içerisinde kullandıkları önleyici sınıf yöntemlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Sınıf kuralları,

sınıfın işleyişi ve düzeni, derse başlama, materyaller, öğrenciyi izleme ve takip etme, öğretimi bireyselleştirme, yönerge verme, öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme, geçişleri düzenleme, olumlu davranışları ödüllendirme, uygun yardım sağlama, dersi bitirme, problem davranışlar olmak üzere 13 ana kategoriden ve 86 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen formda yer alan her bir maddede belirtilen stratejiyi kullandığında gözlemci tarafından 1 puan, kullanmadığında ise sıfır puan verilmektedir. Ölçek içerisinde yer alan 86 maddenin 13'ü ters puanlanmakta ve her maddeden elde edilen puanlar toplanarak toplam puan elde edilmektedir. Bu formdan elde edilebilecek en yüksek puan 86, en düşük puan ise sıfırdır. ÖSYGF'un güvenilirliği 191 öğretmenden toplanan verilerin Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak incelenmiş ve .87 olarak bulunmuştur (Sucuoğlu, Akalın, & Sazak, 2007; akt. Akalın & Sucuoğlu, 2015).

3.7. Derse Katılım Envanteri

Derse Katılım Envanteri 4. Sınıftan 12. Sınıfa kadar olan öğrencilerin derse katılım düzeylerini belirlemek amacıyla Wang, Bergin ve Bergin (2014) tarafından geliştirilmiş ve Sever (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Envanter 5'li likert ölçeğine göre sınıflandırılmış 23 maddeden ve duygusal katılım, davranışsal katılım-uyum, davranışsal katılım-çaba harcama, bilişsel katılım, katılmama olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Wang'ın (2014) gerçekleştirdiği iki aşamalı çalışmanın bulguları incelendiğinde analizlerin yaş ve sınıf gruplamaları içerisinde yapılmadığını, tüm çocukları içerecek şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir. Sever'in (2014) gerçekleştirdiği uyarlama çalışmasında ise yalnızca lise öğrencileri ile çalışılmıştır. Envanterin madde faktör yük değerlerinin 0,561 ile 0,781 arasında; madde-toplam korelasyon değerleri 0,304 ile 0,687 arasında; ters görüntü korelasyon değerlerinin ise 0.692 ve 0.952 olduğu görülmüştür. Bu maddelerin açıkladığı varyans %65.326 ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.930 olarak bulunmuştur. Keşif faktörü analizinden sonra ortaya çıkan yapı 201 lise öğrencisine uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve yapılan analiz ile yapı doğrulanmıştır. Wang, Bergin ve Bargin (2014) çalışmasında verilen bulgularda engeli olan ve tipik gelişim gösteren 4. sınıf ile 12. sınıf arasında yer alan öğrencilerin farklı özelliklerini temel alarak bulgu sunumu gerçekleştirilmemiş, bulgular genel katılımcı grubu üzerinden sunulmuştur. Wang vd. (2014) özel eğitim ve destek hizmetleri alan öğrencilerin ayırım yapılmaksızın çalışmalarına dahil edildiği ifade etmişlerdir.

3.8. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri için genel eğitim sınıfında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin ailelerine ulaşılmıştır. Ailelere yapılan çalışma hakkında bilgi verilip, çocuklarının çalışmaya katılmasını onaylıyorsa Veli Onam Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Veli onayı alınan öğrencilerin sınıflarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleriyle Demografik Bilgi Formu doldurulmuştur.

Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu doldurulurken formun kullanım yönergesine uygun şekilde araştırmacı tarafından yalnızca matematik, Türkçe, sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi akademik dersler esnasında gözlem yapılmıştır. Gözlem oturumlarının her biri 2021-2022 eğitim öğretim yılı ortasında bir ders saati boyunca sürmüştür. Bu kapsamda gerçekleştirilen gözlem oturumlarının %30'una daha önce veri toplama aracı hakkında eğitim almış ikinci bir gözlemci katılmış ve gözlemciler arası güvenilirlik çalışması yürütülmüştür.

Gözlem oturumlarına başlamadan önce ikinci gözlemci ile gözlem formuna yönelik eğitim çalışması düzenlenmiş, bu çalışma kapsamında gözlem formu ve kullanım kılavuzu tanıtılmış, örnek ders videoları üzerinden form doldurulmuş ve son olarak sınıf ortamında örnek 3 gözlem oturumu gerçekleştirilmiştir. Gözlemciler arası güvenirliliğin %85'in altına düşmesi durumunda gözlem süreci durdurulmuş ve kişinin veri toplama aracı üzerine tekrar çalışması sağlanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik %85 ve üzerine çıktığında gözlem süreci tekrar başlatılmıştır.

Araştırmada yer alan her iki gözlemci arasındaki tutarlılık ölçütü olarak %85 oranı belirlenmiş ve bu uzlaşmanın hesaplanmasında Kappa (κ) katsayısından yararlanılmıştır. Bu katsayı, şans ile ortaya çıkan uzlaşmayı ortadan kaldırarak uzlaşmanın oranını vermektedir. Bu istatistiğinin değerlendirilmesinde Landis ve Koch (1977) tarafından ileri sürülen uzlaşma kriterleri kullanılmıştır. İstatistiğin değerlendirilmesindeki kıyaslama kriterleri aşağıdaki Tablo 8'de, iki puanlayıcı arasındaki uzlaşmaya ait Kappa istatistiği ise Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 8.

Kappa İstatistiğinin Değerlendirilmesinde Kıyaslama Kriteri

Kappa İstatistiği	Uzlaşmanın Gücü
<0,00	Zayıf düzeyde(Poor)
0,00-0,20	Biraz (Slight)
0,21-0,40	Kayda değer düzeyde (Fair)
0,41-0,60	Orta düzeyde (Moderate)
0,61-0,80	Önemli düzeyde (Substantial)
0,81-1.00	Neredeyse mükemmel düzeyde (Almost Perfect)

Landis ve Koch, 1977

Tablo 9.

İki Puanlayıcı Arasındaki Uzlaşmaya Ait Kappa İstatistiği

Oturumlar	Kappa İstatistiği
Oturum A	.94
Oturum B	.91
Oturum C	.95
Oturum D	.91
Oturum E	1.00
Oturum F	.97

Tablo 9 incelendiğinde, her bir oturum için iki puanlayıcı arası uzlaşma düzeyine yönelik Kappa istatistiklerine bakıldığında, iki puanlayıcı arasında neredeyse mükemmel düzeyde bir uzlaşmanın olduğu ve belirlenen ölçütün karşılandığı görülmektedir.

Derse Katılım Envanteri kullanılarak gerçekleştirilen veri toplama sürecine başlamadan önce sınıf öğretmenleri tarafından araştırmacı öğrencilere tanıtılmış, araştırmanın amacı açıklanmıştır. Araştırmacı katılımcılara birebir eşlik etmiş, veriler okul içerisinde bulunan, dikkat dağıtıcı unsurların olmadığı boş bir sınıfta/odada toplanmıştır. Kaynaştırma öğrencileri ile veri toplarken öğrencilerin görme, okuma ve işitme gibi sınırlayıcı özelliklerine uygun uyarlamalar gerçekleştirilmiştir. Envanterin doldurulmasında araştırmacı maddeleri öğrencilere okuyarak ve yanıtlama kısmında uyarlamalar yaparak aracın doldurulmasını sağlamıştır.

Öncelikle, öğrencilerin maddelere yanıt verebilmeleri amacıyla işaret ederek yanıt verebilecekleri 5’li likertin görselleştirilmiş halini içeren bir yanıtlama kağıdı hazırlanmıştır. Bu yanıtlama kağıdı kullanılmadan önce tüm öğrenciler için model olma yoluyla yanıtlama kağıdının kullanım şekli gösterilmiş ve envanter içerisinde yer almayan bazı sorulara yanıt vermesi istenmiştir. Öğrenciler sorulara yanıtlama kağıdı üzerinden cevap verebilir hale geldikten sonra envanter içerisinde yer alan maddeler araştırmacı tarafından sırasıyla öğrencilere okunmuş, okunan maddeleri anlamakta zorluk yaşayan öğrenciler için maddeler üzerinde içeriğinde değişiklik olmadan uyarılama yapılmıştır. Örneğin: “Kafam başka yerlere gidiyor.” maddesi “Dersle ilgili olmayan şeyler düşünüyorum.”, “Yalnızca çalışıyormuş gibi yapıyorum.” maddesi “Çalışıyormuşum gibi numara yapıyorum, aslında çalışmıyorum.”, “Sınıf etkinlikleri sırasında düşündüklerimin ya da yaptıklarımın ne kadar nitelikli olduğunu sorguluyorum.” maddesi “Derste yaptığım ve aklımdan geçen şeylerin yeterince iyi olup olmadığını sorguluyorum/düşünüyorum.”, “Farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri nasıl bir araya getireceğimi düşünüyorum.” maddesi “Kendi kendime öğretmenlerden, kitaplardan, videolardan öğrendiğim farklı şeyleri kafamda nasıl birleştirebilirim diye soruyorum.” olarak düzenlenmiştir. Buna rağmen yanıt alınamayan maddeler atlanarak sürecin sonunda yeniden okunmuştur. Öğrencilerin yanıtlarını desteklemesi amacıyla kendi yaşantılarından örnekler sunması için fırsat verilmiştir.

3.9. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirmesinde Demografik Bilgi Formu’nda yer alan verilerin istatistiksel analizinde sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Öğretmenler ÖSYGF’ndan aldıkları puanlar göz önünde bulundurularak üç ayrı gruba ayrılmıştır. Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar (2010) ÖSYGF kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerini formdan aldıkları toplam puanlara göre %30’luk dilimlerde “iyi”, “orta” ve “zayıf/kötü” olarak tanımlanmıştır (akt. Sucuoğlu, Akalın, 2010). Ancak formdan alınabilecek toplam puanın 86 olduğu düşünüldüğünde başarı düzeylerini %30’luk dilimlere ayırmanın mümkün olmadığı görülmüş bu sebeple aldıkları toplam puan 0-29 arasında olan öğretmenler sınıf yönetimleri “zayıf/kötü”, 30-58 arasında olan öğretmenler sınıf yönetimleri “orta” ve 59-86 arasında olan öğretmenler “iyi” olarak sınıflandırılmıştır. Normal dağılım göstermeyen veri grubunda iki değişkenin karşılaştırılmasında nonparametric testlerden Mann Whitney-U testi, ikiden fazla değişkenin

karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis Analizi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri kullanımı ile kaynaştırma öğrencilerinin katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Spearman korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Kaynaştırma Öğrencilerinin Derse Katılım Düzeyleri Nedir?

Kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeylerini belirlemek üzere 23 madde ve 5 boyuttan oluşan “Derse Katılım Envanteri” uygulanmıştır. Duygusal katılım 6 madde, davranışsal katılım-uyum 4 madde, davranışsal katılım-sınıf katılımı 3 madde, bilişsel katılım 7 madde ve derse katılmama 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her bir maddeden alınabilecek en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5’tir. Derse katılmama boyutu dahil olmak üzere tüm boyutlardan alınan yüksek puanlar derse katılım hakkındaki olumlu görüşleri yansıtmaktadır. Tablo 10’de her bir boyuta ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 10.

Derse Katılım Envanterinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Duygusal Katılım	Davranışsal Katılım Uyum	Davranışsal Katılım Sınıf Katılımı	Bilişsel Katılım	Derse Katılmama
Ortalama	22.00	16.75	10.58	20.00	11.96
Standart Sapma	3.08	2.33	2.10	4.90	1.76
Medyan	22.50	17.50	11.00	21.50	12.00
Minimum	16	11	6	10	9
Maksimum	26	20	14	28	15

Tablo 10’da her bir boyuta ait elde edilen puanların aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, bu boyutlardan alınan minimum ve maksimum değerler verilmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin duygusal katılım boyutundan aldıkları puanların ortalaması 22 olarak elde edilmiştir. Bu boyuttan alınabilecek maksimum puanın 30 ve minimum puanın 6 olduğu göz önüne alındığında, kaynaştırma öğrencilerinin duygusal katılım olarak ortalamasının biraz

üzerinde olduğu söylenebilir. Kaynaştırma öğrencilerinin davranışsal katılım-uyum boyutundan aldıkları puanların ortalamaları ise 16,75 olarak kestirilmiştir. Bu boyuttan alınabilecek minimum puanın 4 ve maksimum puanın 20 olduğu düşünülürse, öğrencilerin uyum düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu, diğer bir ifade ile bu boyuta katılma durumlarının öğrenciler için çoğunlukla geçerli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin davranışsal katılım-sınıf katılımı boyutundan aldıkları puanların ortalaması ise 10.58'dir. Bu boyuttan alınabilecek maksimum puan 15 ve minimum puan 3'tür. Bu durumda göre, öğrencilerin bu boyuta ait özelliklerinin ortalamasının üzerinde olduğu, başka bir deyişle bu boyuta katılma durumlarının öğrenciler için çoğunlukla geçerli olduğu söylenebilir. Bilimsel katılım boyutunda ise, öğrencilerin ortalaması 20 olarak elde edilmiştir. Bu boyuta ait en yüksek puanın 35 ve en düşük puanın 7 olduğu göz önüne alınırsa, öğrencilerin bilişsel özellik açısından orta düzeyde katılıma sahip olduğu söylenebilir. Son olarak derse katılmama boyutuna ait ortalamasının 11.96 olduğu görülmektedir. Bu boyuttan alınabilecek en düşük puanın 3 ve en yüksek puanın 15 olduğu ve bu boyuttan elde edilen düşük puanların derse katılmama durumunu gösterdiği göz önüne alınırsa, öğrencilerin çoğunlukla derse katılmama davranışları göstermediği görülmektedir.

4.2. Kaynaştırma Öğrencilerinin Derse Katılım Düzeyleri Cinsiyet ve Yetersizlik Türleri Değişkenlerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeylerinin kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere Mann Whitney U testi kullanılmış olup, elde edilen istatistiksel test sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Kaynaştırma Öğrencilerinin Derse Katılım Durumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			Mann Whitney U testi	
		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Duygusal Katılım	Kız	9	13.33	120.00	60	.65
	Erkek	15	12.00	180.00		
Davranışsal Katılım Uyum	Kız	9	10.78	97.00	52	.35
	Erkek	15	13.53	203.00		
Davranışsal Katılım Sınıf Katılımı	Kız	9	11.72	105.50	60,5	.67
	Erkek	15	12.97	194.50		
Bilişsel Katılım	Kız	9	13.33	120.00	60	.65
	Erkek	15	12.00	180.00		
Derse Katılmama	Kız	9	9.56	86.00	41	.11
	Erkek	15	14.27	214.00		

Tablo 11 incelendiğinde, erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin derse katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan Mann Whitney U sonucunda, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin derse katılım durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeylerinin öğrencilerin tanı durumuna göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere Mann Whitney U testi kullanılmış olup, elde edilen istatistiksel test sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

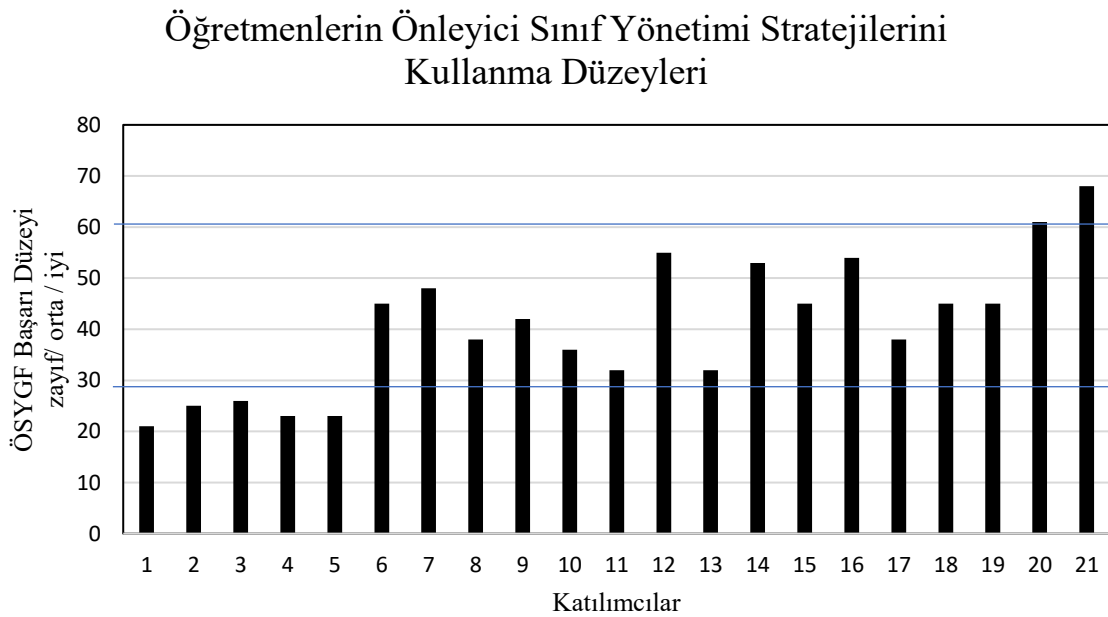
Kaynaştırma Öğrencilerinin Derse Katılım Durumlarının Tanıya Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Tanı durumu	Betimsel İstatistikler			Mann Whitney U testi	
		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Duygusal Katılım	ÖÖG	17	13.62	231.50	40.5	.22
	Diğer	7	9.79	68.50		
Davranışsal Katılım Uyum	ÖÖG	17	12.59	214.00	58	.92
	Diğer	7	12.29	86.00		
Davranışsal Katılım Sınıf Katılımı	ÖÖG	17	12.65	215.00	57	.87
	Diğer	7	12.14	85.00		
Bilişsel Katılım	ÖÖG	17	11.56	196.50	43.5	.31
	Diğer	7	14.79	103.50		
Derse Katılmama	ÖÖG	17	11.91	202.50	49.5	.52
	Diğer	7	13.93	97.50		

Tablo 12 incelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeylerinin tanı durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan Mann Whitney U sonucunda, ÖÖG ile diğer tanıya sahip öğrencilerin (Bedensel, çoklu, otizm, zihin ve işitme) derse katılım durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeyi Nedir?

Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek üzere “Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu” kullanılmıştır. Bu form, 13 alt boyuttan ve 86 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar şu şekildedir: Sınıf kuralları (12 madde), sınıfın işleyişi ve düzeni (6 madde), derse başlama (7 madde), materyaller (7 madde), öğrenciyi izleme ve katılımı takip etme (5 madde), öğretimi bireyselleştirme (6 madde), yönerge verme (4 madde), öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme (4 madde), Geçişleri düzenleme (8 madde), olumlu davranışları ödüllendirme (8 madde), uygun yardım sağlama (4 madde), dersi bitirme (8 madde), problem davranışlar (7 madde). Formda yer alan her bir madde 1 puan olarak puanlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ÖSYGF’den aldıkları puanlara göre başarı düzeylerinin dağılımı Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma başarı düzeyleri

Öğretmenlerin ÖSYGF’ndan aldıkları puanlar incelendiğinde alınan puan aralığının 21-68 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin strateji kullanım düzeyleri ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar göz önünde bulundurularak belirlenmiş yüzdelik dilimlere göre iyi, orta, zayıf/kötü olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5’i (%23,8) zayıf/kötü, 14’ü (%66,6) orta ve yalnızca 2’si (%9,5) iyi düzeyde strateji kullanımı sergilemişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin her bir boyuttan elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13.

Önleyici Sınıf Yönetimi Değerlendirme Formunun Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ortalama	Standart Sapma	Medyan	Minimum	Maksimum
Sınıf Kuralları	1.29	1.80	1.00	0	6
Sınıfın işleyişi ve Düzeni	5.13	.68	5.00	4	6
Derse Başlama	4.92	1.44	5.00	2	7
Materyaller	2.67	3.05	0.00	0	7
Öğrenciyi İzleme ve Takip Etme	4.13	1.12	5.00	2	5
Öğretimi Bireyselleştirme	3.04	1.49	3.00	0	5
Yönerge Verme	3.88	.34	4.00	3	4
Öğrencinin Dikkatini Çekme ve Sürdürme	3.08	1.14	3.00	0	4
Geçişleri Düzenleme	2.29	3.06	1.00	0	8
Olumlu Davranışları Ödüllendirme	2.38	2.73	0.00	0	7
Uygun Yardım Sağlama	2.88	1.42	3.00	0	4
Dersi Bitirme	2.29	1.80	2.00	0	6
Problem Davranışlar	3.38	1.55	3.00	0	6

Tablo 13’de, önleyici sınıf yönetimi değerlendirme formunun boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf kuralları boyutundaki ortalamalarının 1.29 olduğu görülmektedir. Toplam 12 maddeden oluşan bir form olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin sınıf kurallarını uygulamada oldukça yetersiz kaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf işleyişi ve düzeni boyutundan aldıkları puanların ortalaması 5.13’tür. Maksimum alınabilecek puanın 6 olduğu göz önüne alınırsa, öğretmenlerin sınıf işleyişi ve düzeni açısından oldukça yeterli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin derse başlama boyutundan aldıkları puanların ortalaması 4.92’dir. Maksimum alınabilecek puanın 7 olduğu göz önüne alınırsa, öğretmenlerin derse başlama açısından iyi düzeye yakın oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin materyaller boyutundan

aldıkları puanların ortalaması 2,67 olarak elde edilmiştir. Maksimum alınabilecek puanın 7 olduğu dikkate alındığında, materyal kullanımında öğretmenlerin ortalama yeterli düzeyinin altında olduğu görülmektedir. Öğrenciyi izleme ve takip etme boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların ortalaması 4,13 olarak elde edilirken, alınabilecek maksimum puanın 5 olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğrenciyi izleme/katılımı takip etme açısından oldukça yeterli olduğu görülmektedir. Öğretimi bireyselleştirme boyutu ortalaması ise 3,04 olarak hesaplanmıştır. Maksimum alınabilecek puanların 6 olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğretimi bireyselleştirmede ortalama yeterli düzeyinde söylenebilir. Yönerge verme boyutundan elde edilen puanların ortalaması 3,88 olarak elde edilmiştir. Alınabilecek maksimum puanın 4 olduğu göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının yönerge verme davranışına sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme boyutundan elde edilen puanların ortalamasının 3,08 olarak elde edilmiştir. Maksimum alınabilecek puanın 4 olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin dikkat çekme ve sürdürme davranışı açısından yeterli düzeyde bir uygulamaya sahiptir. Geçişleri düzenleme boyutundan alınan puanların ortalaması 2,29 olarak hesaplanmıştır. Maksimum alınabilecek puanın 8 olduğu göz önüne alındığında, geçişleri düzenleme öğretmenlerin oldukça yetersiz kaldıkları görülmektedir. Olumlu davranışı ödüllendirme boyutundan elde edilen puanların ortalaması 2,38 olarak elde edilmiştir. Elde edilebilecek maksimum puanın 8 olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin olumlu davranışı ödüllendirme davranışını sergilemede oldukça yetersiz kaldıkları görülmektedir. Uygun yardım sağlama boyutundan alınan puanların ortalaması 2,88 olarak elde edilmiştir. Alınabilecek maksimum puanın 4 olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin uygun yardım sağlamada iyi düzeye yakın bir davranış sergiledikleri görülmektedir. Dersi bitirme boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların ortalaması 2,29 olarak elde edilmiştir. Bu boyuttan alınabilecek maksimum puanın 8 olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin dersi bitirmede yetersiz kaldıkları söylenebilir. Problem davranışlar boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların ortalaması 3,38 olarak elde edilmiştir. Toplam alınabilecek puanın 7 olduğu göz önüne alınırsa, öğretmenlerin problem davranışları yönetmede orta düzeyde bir yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ÖSYGF’da yer alan stratejileri kullanma sıklıkları Tablo 14 ‘de verilmiştir.

Tablo 14.

Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Kullanılma Sıklıkları

Öğretmen Sayısı ve Yüzde (%)	ÖSYGF Alt Boyutları Ve Maddeler												
	AB.1	AB.2	AB.3	AB.4	AB.5	AB.6	AB.7	AB.8	AB.9	AB.10	AB.11	AB.12	AB.13
	M1. 5 (%23.8)	M13. 19 (%90.47)	M19. 17 (%80.85)	M26. 10 (%47.61)	M33. 20 (%95.23)	M38.* 4 (%19.04)	M44. 21 (%100)	M48. 17 (%80.95)	M52. 11 (%52.38)	M60. 10 (%47.61)	M68. 17 (%80.95)	M72. 14 (%66.6)	M80. 7 (%33.3)
	M2. 5 (%23.8)	M14. 21 (%100)	M20. 19 (%90.47)	M27. 7 (%33.3)	M34. 12 (%57.14)	M39.* 5 (%23.8)	M45. 21 (%100)	M49. 17 (%80.95)	M53. 5 (%23.8)	M61. 10 (%47.61)	M69. 17 (%80.95)	M73. 1 (%4.76)	M81. 15 (%71.42)
	M3. 0 (%0)	M15.* 16 (%76.19)	M21. 16 (%76.19)	M28. 9 (%42.85)	M35. 21 (%100)	M40.* 14 (%66.6)	M46. 21 (%100)	M50. 14 (%66.6)	M54. 3 (%14.28)	M62. 5 (%23.8)	M70. 12 (%57.14)	M74. 3 (%14.28)	M82. 16 (%76.19)
	M4. 5 (%23.8)	M16. 9 (%42.85)	M22. 11 (%52.38)	M29. 10 (%47.61)	M36. 16 (%76.19)	M41.* 6 (%28.57)	M47.* 18 (%85.71)	M51.* 15 (%71.42)	M55. 8 (%38.09)	M63. 3 (%14.28)	M71. 13 (%61.09)	M75. 8 (%38.09)	M83. 19 (%90.47)
	M5. 3 (%14.28)	M17. 21 (%100)	M23. 5 (%23.8)	M30. 6 (%28.57)	M37.* 16 (%76.19)	M42.* 19 (%90.47)			M56. 5 (%23.8)	M64. 4 (%19.04)		M76. 6 (%28.57)	M84. 0 (%0)
	M6. 1 (%4.76)	M18. 20 (%95.23)	M24. 19 (%90.47)	M31. 9 (%42.85)		M43.* 16 (%76.19)			M57. 4 (%19.04)	M65. 10 (%47.61)		M77.* 0 (%0)	M85. 8 (%38.09)
	M7. 0 (%0)		M25. 14 (%66.6)	M32. 7 (%33.3)					M58.* 4 (%19.04)	M66. 0 (%0)		M78. 7 (%33.3)	M86. 4 (%19.04)
	M8. 0 (%0)								M59. 4 (%19.04)	M67.* 9 (%42.85)		M79. 6 (%28.57)	
	M9.* 0 (%0)												
	M10. 7 (%33.3)												
	M11. 3 (%14.28)												
	M12. 0 (%0)												

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin ÖSYGF alt başlıklarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin strateji kullanımında en çok sınırlılık yaşadığı alt boyutun sınıf kuralları olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarından yalnızca 5'inin (%23,8) sınıflarında sınıf kurallarının asıldığı (M1) görülmüştür. Ancak bu sınıflarda sınıf kurallarının öğrencilerin tamamının görebileceği büyüklükte hazırlanmamış olması (M3) göze çarpmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin hiçbiri sınıf uygulamalarında uyulacak kuralları söyleme (M7), kurallara uyanları ödüllendirme (M8, M9), kuralları öğretme/prova ettirme (M12) gibi stratejilere yer vermemiştir. Öğretmenlerin sınırlılık yaşadığı alanlardan bir diğeri ise materyaller alt boyutudur. Öğretmenlerden 11'inin (%52,38) ders esnasında ders kitabı dışında herhangi bir materyal kullanmadığı, materyal kullanan öğretmenlerden yalnızca 7'sinin (%33,3) materyallerinin dersten önce hazır olduğu (M27), 6'sının (28,57) kullandığı materyallerin sınıftaki bütün öğrencilerin özelliklerine uygun olduğu (M30), 7'sinin (%33,3) tüm öğrencilerin materyalleri görmelerini, anlatılanları izleyebilmelerini ve gerekli durumlarda materyalleri kullanmalarını (M32) sağladığı görülmüştür. Sınırlılığın en çok göze çarptığı alt boyutlardan biri geçişleri düzenleme alt boyutudur. Öğretmenlerden yalnızca 11'i (%52,38) ders esnasında aynı öğretimsel amaca yönelik en az iki etkinliğe yer vermiştir (M52). Bu öğretmenlerden 6'sı (%28,57) geçiş esnasında ortaya çıkabilecek karmaşa ve zaman kaybını önlemek için herhangi bir şey yapmamış (M53), 8'i (%38,09) geçiş yapılacak etkinliğin ismini söylemiş (M55), 4'ü (%19,04) geçişlerde bütün öğrencileri izlemiş (M57) ve özel gereksinimli öğrenci de dâhil tüm öğrencilerin bir sonraki etkinliğe zamanında geçmesini (M58) sağlamıştır. Olumlu davranışları ödüllendirme alt boyutunda öğretmenlerin yalnızca 10'u (%57,61) derste öğrencilerin olumlu davranışlarını fark etmiş ve ödüllendirmiş (M60), 5'i (%23,8) öğrencileri ödüllendirirken ödülün ne olduğunu (M62), 3'ü (%14,28) ödülü kime verdiğini (M63), 4'ü (%19,04) ödüllendirdiği davranışın ne olduğunu (M64) söylemiştir. Ayrıca olumlu davranışları ödüllendiren öğretmenlerin tamamının öğrencilerin sorulara yanıt verme, derse katılma, verilen iş üzerinde çalışma, vb. akademik davranışlarını ödüllendirdiği (M65), hiçbir öğretmenin öğrencilerin sosyal becerilerini ödüllendirmediği (M66) dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin sınırlı düzeyde strateji kullandığı bir diğer alanın ise dersi bitirme alt boyutu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden yalnızca 1'i (%4,76) dersi ya da işlediği konuyu özetlemiş (M73), 3'ü (%14,28) dersin ya da konunun anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmiş (M74), 8'i,

(%38,09) konuyla ilgili ödevleri söylemiş, tahtaya yazmış ya da öğrencilerin defterlerine yazdırmış (M75), 6'sı (%28,57) ödevlerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmiş (M76), 7'si (%33,3) bir sonraki derste ya da ertesi gün neler yapacaklarını söylemiş (M78) ve 6'sı (%28,57) dersi planladığı zamanda bitirmiştir (M79).

Öğretmenlerin strateji kullanımlarının en yüksek olduğu alt boyutların ise sınıfın işleyişi ve düzeni, öğrenciyi izleme ve katılımı takip etme, yönerge verme olduğu görülmektedir. Sınıfın işleyişi ve düzeni alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının sıralar arasında kolaylıkla dolaşabilme ve her öğrenciye rahatça erişebilme amacıyla sınıfı düzenlediği (M14) görülmektedir. Ayrıca yine sınıfların tamamında oturma düzeninin derste kullanılan öğretim yöntemine (M17), 20'sinde (%95,23) ise kullanılan materyale uygun olduğu (M18) görülmüştür. Öğrenciyi izleme ve katılımı takip etme alt boyutunda öğretmenlerin 20'sinin (%95,23) ders esnasında öğrencileri çoğunlukla izlediği (M33), tamamının ders esnasında öğrencilere konuyla ilgili sorular sorduğu (M35), 16'sının (%76,19) öğrencilere gerekli geribildirimler verdiği (M36) görülmektedir. Bu alt boyutta yer alan ve en az kullanılan ders anlatırken sınıfta dolaşma (M34) stratejisini ise öğretmenlerin yalnızca 12'si (%57,14) kullanmıştır. En çok strateji kullanımının görüldüğü son alt boyut ise yönerge vermedir. Öğretmenlerin tamamı yönergelerinde açık ve anlaşılır ifadeler kullanmış (M46), 18'i (%85,71) gereksinim duyulduğunda yönergeleri tekrarlamıştır (M47).

ÖSYGF içerisinde yer alan 86 maddenin 13 tanesi özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak düzenlenmiş ve “*” ile gösterilmiştir. Bu maddeler incelendiğinde, sınıf kuralları alt boyutunda yer alan kurallara uyduğunda özel gereksinimli öğrenciyi en az bir kez ödüllendirme (M9) ve dersi bitirme alt boyutunda yer alan özel gereksinimli öğrencinin ödevlerini alıp almadığını / yazıp yazmadığını kontrol etme (M77) stratejisi hiçbir öğretmenin kullanmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin 16'sının (%76,19) sınıfın işleyişi ve düzeni alt boyutunda yer alan sınıfı özel gereksinimli öğrenciye kolayca ulaşabilecek şekilde düzenleme (M15), 16'sının (%76,19) ders süresince özel gereksinimli öğrenciyi de izleyip, ona sorular sorduğu ve / veya onunla göz teması kurarak ders anlattığı (M37), 18'inin (%85,71) özel gereksinimli öğrenci de dahil gereksinim duyan bütün öğrenciler için yönergeleri tekrarladığı (M47), 15'inin (%71,42) özel gereksinimli öğrencinin/öğrencilerin de dikkatini soru sorarak, “buraya bak” diyerek, adını söyleyerek ya da kullandığı materyali göstererek sürdürdüğü (M51), yalnızca 4'ünün (%19,04) etkinlikler arası geçiş sırasında özel gereksinimli öğrenci de dahil bütün öğrencilerin etkinliğe zamanında geçmesini sağladığı, 9'unun (%42,85) özel gereksinimli öğrencinin dersteki uygun bir sosyal ya da akademik

davranışını ödüllendirdiği görülmüştür. Öğretimi bireyselleştirme alt boyutunda yer alan stratejilerde ise öğretmenlerden yalnızca 4'ü (%19,04) kısa süreli de olsa özel gereksinimli öğrenciyle bireysel olarak çalışmış (M38), 5'i (%23,8) özel gereksinimli öğrencinin bir arkadaşından yardım almasını sağlamış (M39), 14'ü (%66,6) özel gereksinimli öğrenci verilen görevi yapamadığı zaman ona model olmuş / yardım etmiş (M40), 6'sı (%28,57) dersin içeriğinde özel gereksinimli öğrenciye uygun değişiklik(ler) yapmış (M41), 19'u (%90,47) özel gereksinimli öğrencinin derse aktif katılımını sağlamış (M42) ve son olarak 16'sı (%76,19) özel gereksinimli öğrenciye öğrenme fırsatları vermiştir (M43).

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Öğretmenlik Tecrübesi, Kaynaştırma Tecrübesi, Kaynaştırma Üzerine Eğitim Alma Durumu ve Sınıf Mevcudu Gibi Değişkenlere Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin kaynaştırma üzerine eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15.

Öğretmenlerin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Kaynaştırma Üzerine Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi

Boyutlar	Eğitim durumu	Betimsel İstatistikler			Mann Whitney U testi	
		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Sınıf Kuralları	Eğitim Aldı	16	12.91	206.50	57.5	.67
	Eğitim Almadı	8	11.69	93.50		
Sınıfın işleyişi ve Düzeni	Eğitim Aldı	16	12.53	200.50	63.5	.97
	Eğitim Almadı	8	12.44	99.50		
Derse Başlama	Eğitim Aldı	16	13.63	218.00	46	.26
	Eğitim Almadı	8	10.25	82.00		
Materyaller	Eğitim Aldı	16	12.28	196.50	60.5	.81
	Eğitim Almadı	8	12.94	103.50		
Öğrenciyi İzleme ve Takip Etme	Eğitim Aldı	16	12.06	193.00	57	.64
	Eğitim Almadı	8	13.38	107.00		
Öğretimi Bireyselleştirme	Eğitim Aldı	16	10.88	174.00	38	.10
	Eğitim Almadı	8	15.75	126.00		
Yönerge Verme	Eğitim Aldı	16	11.75	188.00	52	.20
	Eğitim Almadı	8	14.00	112.00		
Öğrencinin Dikkatini Çekme ve Sürdürme	Eğitim Aldı	16	13.25	212.00	52	.43
	Eğitim Almadı	8	11.00	88.00		
Geçişleri Düzenleme	Eğitim Aldı	16	13.38	214.00	50	.37
	Eğitim Almadı	8	10.75	86.00		
Olumlu Davranışları Ödüllendirme	Eğitim Aldı	16	12.75	204.00	60	.79
	Eğitim Almadı	8	12.00	96.00		
Uygun Yardım Sağlama	Eğitim Aldı	16	10.78	172.50	36.5	.07
	Eğitim Almadı	8	15.94	127.50		
Dersi Bitirme	Eğitim Aldı	16	12.59	201.50	62.5	.92
	Eğitim Almadı	8	12.31	98.50		
Problem Davranışlar	Eğitim Aldı	16	14.34	229.50	34.5	.06
	Eğitim Almadı	8	8.81	70.50		

Tablo 15 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin kaynaştırma üzerine eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan Mann Whitney U sonucunda, önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin kaynaştırma tecrübesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 16 'da sunulmuştur.

Tablo 16.

Öğretmenlerin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Kaynaştırma Tecrübesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi

Boyutlar	Kay. Tecrübesi	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			Grup Farkları
		n	Sıra Ort.	X ²	$\frac{s}{d}$	p	
Sınıf Kuralları	1-4 yıl	8	13.25	.164	2	.92	-
	5-8 yıl	7	11.93				
	9 yıl ve üzeri	9	12.28				
Sınıfın işleyişi ve Düzeni	1-4 yıl	8	8.88	5.974	2	.05	-
	5-8 yıl	7	16.93				
	9 yıl ve üzeri	9	12.28				
Derse Başlama	1-4 yıl	8	12.19	.180	2	.91	-
	5-8 yıl	7	13.43				
	9 yıl ve üzeri	9	12.06				
Materyaller	1-4 yıl	8	11.44	.356	2	.84	-
	5-8 yıl	7	12.71				
	9 yıl ve üzeri	9	13.28				
Öğrenciyi İzleme ve Takip Etme	1-4 yıl	8	11.81	1.528	2	.47	-
	5-8 yıl	7	15.00				
	9 yıl ve üzeri	9	11.17				
Öğretimi Bireyselleştirme	1-4 yıl	8	12.44	.001	2	.99	-
	5-8 yıl	7	12.50				
	9 yıl ve üzeri	9	12.56				
Yönerge Verme	1-4 yıl	8	12.50	1.704	2	.43	-
	5-8 yıl	7	14.00				
	9 yıl ve üzeri	9	11.33				
Öğrencinin Dikkatini Çekme ve Sürdürme	1-4 yıl	8	12.44	.562	2	.75	-
	5-8 yıl	7	13.93				
	9 yıl ve üzeri	9	11.44				
Geçişleri Düzenleme	1-4 yıl	8	12.94	.161	2	.92	-
	5-8 yıl	7	11.64				
	9 yıl ve üzeri	9	12.78				
Olumlu Davranışları Ödüllendirme	1-4 yıl	8	12.31	4.676	2	.10	-
	5-8 yıl	7	8.64				
	9 yıl ve üzeri	9	15.67				
Uygun Yardım Sağlama	1-4 yıl	8	11.06	.776	2	.68	-
	5-8 yıl	7	14.07				
	9 yıl ve üzeri	9	12.56				
Dersi Bitirme	1-4 yıl	8	11.81	.753	2	.69	-
	5-8 yıl	7	11.29				
	9 yıl ve üzeri	9	14.06				
Problem Davranışlar	1-4 yıl	8	10.19	1.607	2	.45	-
	5-8 yıl	7	12.71				
	9 yıl ve üzeri	9	14.39				

Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin kaynaştırma tecrübesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testine göre, kaynaştırma tecrübesinin öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin öğretmenlik tecrübesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

Öğretmenlerin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi

Boyutlar	Öğr. Tecrübesi	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			Grup Farkları
		<i>n</i>	Sıra Ort.	X^2	$\frac{S}{d}$	<i>p</i>	
Sınıf Kuralları	11-19 Yıl	9	12.44	1.068	2	.59	-
	20-29 Yıl	8	14.19				
	30 yıl ve üzeri	7	10.64				
Sınıfın işleyişi ve Düzeni	11-19 Yıl	9	14.33	1.645	2	.44	-
	20-29 Yıl	8	12.44				
	30 yıl ve üzeri	7	10.21				
Derse Başlama	11-19 Yıl	9	15.28	3.107	2	.21	-
	20-29 Yıl	8	12.31				
	30 yıl ve üzeri	7	9.14				
Materyaller	11-19 Yıl	9	12.44	.497	2	.78	-
	20-29 Yıl	8	11.44				
	30 yıl ve üzeri	7	13.79				
Öğrenciyi İzleme ve Takip Etme	11-19 Yıl	9	15.17	4.990	2	.08	-
	20-29 Yıl	8	13.38				
	30 yıl ve üzeri	7	8.07				
Öğretimi Bireyselleştirme	11-19 Yıl	9	15.17	4.039	2	.13	-
	20-29 Yıl	8	13.19				
	30 yıl ve üzeri	7	8.29				
Yönerge Verme	11-19 Yıl	9	14.00	2.816	2	.24	-
	20-29 Yıl	8	12.50				
	30 yıl ve üzeri	7	10.57				
Öğrencinin Dikkatini Çekme ve Sürdürme	11-19 Yıl	9	14.00	1.025	2	.60	-
	20-29 Yıl	8	12.44				
	30 yıl ve üzeri	7	10.64				
Geçişleri Düzenleme	11-19 Yıl	9	15.44	4.069	2	.13	-
	20-29 Yıl	8	12.63				
	30 yıl ve üzeri	7	8.57				
Olumlu Davranışları Ödüllendirme	11-19 Yıl	9	14.67	1.887	2	.39	-
	20-29 Yıl	8	12.00				
	30 yıl ve üzeri	7	10.29				
Uygun Yardım Sağlama	11-19 Yıl	9	15.28	3.085	2	.21	-
	20-29 Yıl	8	12.00				
	30 yıl ve üzeri	7	9.50				
Dersi Bitirme	11-19 Yıl (1)	9	17.22	7.436	2	.02	1-3
	20-29 Yıl (2)	8	11.06				
	30 yıl ve üzeri (3)	7	8.07				
Problem Davranışlar	11-19 Yıl	9	15.33	2.800	2	.25	-
	20-29 Yıl	8	11.75				
	30 yıl ve üzeri	7	9.71				

Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin öğretmenlik tecrübesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testine göre, sadece dersi bitirme boyutu için anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}=7.846, p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek üzere yapılan Dunn-Bonferroni post-hoc yönteminin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinden 11-19 yıl tecrübeye sahip olan öğretmenler ile 30 yıl ve daha fazla tecrübeye sahip olan öğretmenler

arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bu farklılığın 11-19 yıl öğretmenlik tecrübesi olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 18 ‘da sunulmuştur.

Tablo 18.

Öğretmenlerin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi

Boyutlar	Sınıf Mevcudu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			Grup Farkları
		n	Sıra Ort.	X ²	$\frac{s}{d}$	p	
Sınıf Kuralları	11-20 kişi	5	8.60	2.278	2	.32	-
	21-30 kişi	14	13.25				
	31 ve üzeri	5	14.30				
Sınıfın işleyişi ve Düzeni	11-20 kişi (1)	5	11.30	8.207	2	.02	2-3
	21-30 kişi (2)	14	15.29				
	31 ve üzeri (3)	5	5.90				
Derse Başlama	11-20 kişi	5	12.00	.562	2	.75	-
	21-30 kişi	14	13.32				
	31 ve üzeri	5	10.70				
Materyaller	11-20 kişi	5	17.60	5.108	2	.08	-
	21-30 kişi	14	12.11				
	31 ve üzeri	5	8.50				
Öğrenciyi İzleme ve Takip Etme	11-20 kişi	5	12.30	.694	2	.71	-
	21-30 kişi	14	13.29				
	31 ve üzeri	5	10.50				
Öğretimi Bireyselleştirme	11-20 kişi	5	9.80	5.144	2	.08	-
	21-30 kişi	14	15.14				
	31 ve üzeri	5	7.80				
Yönerge Verme	11-20 kişi	5	11.60	.970	2	.62	-
	21-30 kişi	14	12.29				
	31 ve üzeri	5	14.00				
Öğrencinin Dikkatini Çekme ve Sürdürme	11-20 kişi	5	10.00	1.081	2	.58	-
	21-30 kişi	14	12.79				
	31 ve üzeri	5	14.20				
Geçişleri Düzenleme	11-20 kişi	5	13.70	.671	2	.71	-
	21-30 kişi	14	12.82				
	31 ve üzeri	5	10.40				
Olumlu Davranışları Ödüllendirme	11-20 kişi	5	15.00	1.287	2	.52	-
	21-30 kişi	14	12.36				
	31 ve üzeri	5	10.40				
Uygun Yardım Sağlama	11-20 kişi	5	14.20	1.966	2	.37	-
	21-30 kişi	14	13.18				
	31 ve üzeri	5	8.90				
Dersi Bitirme	11-20 kişi	5	14.90	4.865	2	.09	-
	21-30 kişi	14	13.79				
	31 ve üzeri	5	6.50				
Problem Davranışlar	11-20 kişi	5	11.50	4.950	2	.08	-
	21-30 kişi	14	14.82				
	31 ve üzeri	5	7.00				

Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan Kruskal-Wallis

testine göre, sadece sınıf işleyişi ve düzeni için anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}=8.207$, $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek üzere yapılan Dunn-Bonferroni post-hoc yönteminin sonucuna göre, sınıf mevcudu 21-30 arası olan öğretmenler ile 30 yıl ve daha fazla sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bu farklılığın 21-30 sınıf mevcudu olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejileri Kullanımı ile Kaynaştırma Öğrencilerinin Katılım Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Nedir?

Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri kullanımı ile kaynaştırma öğrencilerinin katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Spearman korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

Spearman Korelasyon Katsayısına İlişkin Sonuçlar

	Duygusal Katılım	Davranışsal Katılım Uyum	Davranışsal Katılım Sınıf Katılımı	Bilişsel Katılım	Derse Katılmama
Sınıf Kuralları	-.038	.251	.019	-.001	.192
Sınıfın işleyişi ve Düzeni	-.533*	-.103	-.114	-.232	.283
Derse Başlama	-.408*	-.164	-.105	.015	.245
Materyaller	-.157	.023	-.107	.006	.363
Öğrenciyi İzleme ve Takip Etme	-.586*	.130	-.097	-.250	.396
Öğretimi Bireyselleştirme	-.536*	.158	-.260	-.176	-.041
Yönerge Verme	-.293	.148	-.028	-.091	.351
Öğr. Dikkatini Çekme ve Sürdürme	-.337	-.200	-.101	-.114	.463*
Geçişleri Düzenleme	-.335	.032	-.095	-.031	.419*
Olumlu Davranışları					
Ödüllendirme	-.253	.097	-.032	-.096	.283
Uygun Yardım Sağlama	-.496*	.190	.007	-.324	.225
Dersi Bitirme	-.474*	.151	-.327	-.114	.173
Problem Davranışlar	-.453*	-.081	-.167	-.041	.134

* $p<0.05$

Tablo 19 İncelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin davranışsal katılım-uyum ve öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Benzer şekilde, kaynaştırma öğrencilerinin davranışsal katılım-sınıf katılımı ve öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini

kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, kaynaştırma öğrencilerin bilişsel katılımı ve öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kaynaştırma öğrencilerinin duygusal katılımı ile öğretmenlerin sınıfının 55şleyişi ve düzeni, derse başlama, öğrenciyi izleme ve takip etme, öğretimi bireyselleştirme, uygun yardım sağlama, dersi bitirme ve problem davranışlar arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin derse katılmama boyutundan aldıkları puanlar ile sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme ve geçişleri düzenleme davranışları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme ve geçişleri düzenleme davranışları öğrencilerin katılmama boyutunda yer alan uyumsuz davranışları sergilemelerini önlemektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Gerçekleştirilen bu çalışmada ilkokula devam etmekte olan kaynaştırma raporuna sahip öğrencilerin derse katılım düzeyleri, kaynaştırma öğrencilerinin bulundukları sınıflarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın alt amaçlarında sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde meslek yılı, kaynaştırma tecrübesi, kaynaştırma üzerine eğitim alma durumu ve sınıf mevcudunun değişkenler olarak etkisi araştırılmıştır. Son olarak kaynaştırma öğrencilerinin katılım düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki korelasyon incelenmiştir. Buna göre kaynaştırma öğrencilerinin katılım düzeylerinin genellikle orta ve orta düzeyin biraz üstünde olduğu, sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi strateji kullanma düzeylerinin öğretmenlik tecrübesi ve sınıf mevcudu gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği söylenebilmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin katılım düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi strateji kullanma düzeyleri arasında katılmama boyutunda pozitif yönde anlamlı, duygusal katılım boyutunda negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Davranışsal katılım-uyum, davranışsal katılım-sınıf katılımı ve bilişsel katılım boyutlarında ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Araştırmada öncelikle ilkokula devam etmekte olan kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeyleri duygusal, davranışsal-uyum, davranışsal-sınıf katılımı, bilişsel katılım ve katılmama alt boyutlarına göre incelenmiştir. Öğrencilerin katılım düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan “Derse Katılım Envanteri”nden edilen puanlar envanterden alınabilecek maksimum ve minimum puanlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Buna göre kaynaştırma öğrencilerinin katılım düzeylerinin en yüksek olduğu katılım türü davranışsal katılım-uyum olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin davranışsal katılım-uyum boyutundan

aldıkları puanların ortalaması 16,75'dir. Davranışsal katılım-uyum alt boyutu derste anlatılanları dinleme, akılda kalması gereken şeylere özen gösterme, verilen ödevleri yapma, sınıf etkinliklere katılma gibi davranışlara yönelik maddelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yüksek puan aldıkları bir diğer alt boyutun ise katılmama olduğu görülmüştür. Alınabilecek en yüksek puanın 15 olduğu bu alt boyutta öğrencilerin aldıkları ortalama puan 11.96 olarak hesaplanmıştır. Katılmama boyutu derste hiçbir şey yapmama, başka şeyler düşünme, çalışıyormuş gibi yapma gibi ders dışı-uyumsuz davranışları içermektedir. Ters puanlama yapılan bu boyuttan alınan yüksek puanlar bahsedilen ders dışı-uyumsuz davranışların sergilenmediğini göstermektedir. Öğrencilerin bu alt boyutta yer alan ders dışı-uyumsuz davranışların ifade edildiği maddelere verdikleri yanıtlara bakıldığında büyük bir çoğunluğunun hiçbir zaman ya da nadiren şeklinde yanıt vermiş oldukları görülmektedir. Davranışsal katılım-sınıf katılımı alt boyutuna yönelik bulgulara bakıldığında öğrencilerin alınabilecek en yüksek puanın 15 olduğu bu alt boyuttan aldıkları puanların ortalamasının 10.58 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin bu alt boyutta yer alan ders içeriğiyle ilgili zihinde yeni sorular oluşturma, sınıf tartışmalarına katılma, sınıf arkadaşlarıyla çalışma gibi davranışları ifade eden maddelere orta düzeyin üstünde katılım gösterdikleri ifade edilebilir. Öğrencilerin orta düzeyin üzerinde katılım gösterdikleri bir diğer alt boyut ise dersle ilgili olumlu tutumları ifade eden maddelerden oluşan duygusal katılımıdır. Alınabilecek en yüksek puanın 30 olduğu duygusal katılım boyutunda alınan puanların ortalaması 22 olarak hesaplanmıştır. Son olarak bilişsel katılım alt boyutuna yönelik bulgular incelendiğinde alınabilecek en yüksek puanın 35 olduğu bu alt boyuttan alınan puanların ortalamasının 20 olduğu görülmüştür. Daha karmaşık düşünce yapılarını ve üst-bilişsel stratejilerin kullanımını içeren maddelerden oluşan bu alt boyuta katılımın orta düzeyde olduğu, öğrencilerin bilişsel katılım düzeylerinin diğer boyutlara göre daha düşük olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, genel kanının aksine, kaynaştırma öğrencilerinin katılım düzeylerinin beklenenden daha yüksek olduğu, orta veya orta düzeyin üstünde katılım gösterdiklerine işaret etmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi katılım davranışlarının gözlemlendiği araştırmalar incelenmiş, bu araştırmaların sonuçlarının çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Logan & Keefe (1997) çalışmasında genel eğitim sınıflarında eğitim gören ağır düzeyde yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin katılım davranışlarının görülme yüzdesi %38 olarak hesaplanmıştır. Sparapani, Morgan, Reinhardt, Schatschneider, & Wetherby (2016) OSB olan öğrencilerin aktif katılımlarını ölçtükleri çalışmalarında öğrencilerin duygu düzenleme, sınıf katılımı,

sosyal bağıllık, iletişimi başlatma ve esneklik düzeylerini incelemişlerdir. Bu çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin gözlemlenen zamanın yarısından azını iyi düzenlenmiş bir durumda geçirdikleri, yine zamanın yarısından azında üretken ve bağımsız olarak sınıf etkinliklerine katıldıklarını, etkileşim için gözlemlenen sözlü tekliflerin yaklaşık yarısına yanıt verdikleri, yönlendirilmiş iletişim ve üretici dil davranışlarını nadiren sergiledikleri ve son olarak materyallerdeki değişikliklerle (gözlenen zamanın yaklaşık %75'i) karşı karşıya kaldıklarında, dikkat odağını değiştirme taleplerinden (gözlenen zamanın yaklaşık %50'si) görece daha esnek davranış sergiledikleri görülmüştür. Son olarak Carter, Sisco, Brown, Brickham, & Al-Khabbaz'ın (2008) çalışmasında genel eğitim sınıflarında eğitim görmekte olan yetersizlikten etkilenmiş ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik derslerde geçirilen zamanın ortalama %60,2'sinde katılım davranışları sergilediklerini belirtilmiştir.

Araştırmada normal gelişim göstermekte olan öğrencilerin katılım düzeylerine yönelik bir çalışma yürütülmemiş olması sebebiyle kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren akranları arasında herhangi bir karşılaştırma yapmak mümkün olmamaktadır. Ancak kaynaştırma sınıflarında eğitim görmekte olan özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlarının katılım düzeylerini karşılaştıran araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında bazı araştırmalarda anlamlı herhangi bir farklılık göze çarpmazken diğerlerinde ise özel gereksinimli öğrencilerin daha düşük katılım gösterdiğine yönelik bulgular dikkat çekmektedir. McDonnell, Thorson, McQuivey, & Kiefer-O'Donnell'in (1997) yürüttüğü çalışmada genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren sınıf arkadaşlarının akademik yanıt verme (ÖG: 32.2%, NG: 37%) ve görev yönetimi davranışlarında (ÖG: 46.3%, NG: 47.3%) anlamlı farklılık bulunmazken, problem davranışlarının sıklığında (ÖG: 21.5%, NG: 15.6%) bu iki grup arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Akalın'ın (2007) çalışmasında kaynaştırma öğrencileri ile ortalama düzeyde kabul edilen öğrencilerin sınıf içi davranışlarında akademik (K:%49; O:%47,5) ve karşıt davranışlarının (K; %37,5, O; %30) oranlarının birbirine yakın olduğu, ancak görev davranışlarında (K;%13,5, O;%21) kaynaştırma öğrencilerinin görev davranışlarının ortalama öğrencilerden daha düşük oranda olduğu görülmektedir. Rangvid (2018) araştırmasında özel gereksinimli öğrenciler ve akranları arasında katılım ve akademik başarı düzeylerinde büyük farklılıklar olduğunu; özel gereksinimli öğrencilerin katılım düzeyleri ile okuma ve matematik testlerindeki performanslarının normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında önemli ölçüde daha düşük olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada yanıt aranması hedeflenen diğer bir soru kaynaştırma sınıflarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaçla bir akademik ders süresi boyunca sınıf ortamında gözlem yapılmış ve öğretmenler tarafından kullanılan stratejiler 13 alt başlık ve 86 maddeden oluşan “Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu” üzerinden işaretlenmiştir. Öğretmenlerin strateji kullanım düzeyleri ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar göz önünde bulundurularak belirlenmiş eşit puan aralıklarına göre iyi, orta, zayıf/kötü olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5’i (%23,8) zayıf/kötü, 14’ü (%66,6) orta ve 2’si (%9,5) iyi düzeyde strateji kullanımı sergilemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin gözlem formundan aldıkları puanların 21-68 puan aralığında olduğu belirlenmiştir. Sucuoğlu, Akalın, ve Sazak-Pınar’ın (2010) aynı form kullanılarak gerçekleştirdikleri çalışmasında da benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin aldıkları puanların aralığının 22-61 olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ÖSYGF’ndan aldıkları puanlar alt boyutlara göre değişkenlik göstermektedir. Öğretmenler sınıf kuralları, materyaller, geçişleri düzenleme, olumlu davranışları ödüllendirme ve dersi bitirme alt boyutlarında ciddi sınırlılıklar yaşamaktadır. Bu bulgular diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Sucuoğlu, Akalın, & Sazak-Pınar, 2010; Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar & Güner, 2008; akt. Güner, 2010; Sucuoğlu, Demirtaşlı & Güner, 2009; akt. Güner, 2010). Alanyazında sınıf yönetimi konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında bahsi geçen alt boyutların önemi göze çarpmaktadır. Önleyici bir bakış açısıyla sınıf kurallarının oluşturulması, etkili bir sınıf yönetiminin uygulanmasının ayrılmaz bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (McGinnis, Frederick, & Edwards, 1995). Emmer, Evertson & Anderson (1980) sınıf yönetimi alanında yetkin olan öğretmenlerin kuralları net bir şekilde ifade etme, materyal çeşitliliği ve etkili materyaller kullanma, materyalleri hazır bulundurma ve açık ve anlaşılır yönergeler vermede daha yeterli olduğunu belirtmiştir. Ergin ve Bakkaloğlu’na (2019) göre bir okul günü içerisinde çeşitli problemlerin ortaya çıkmasının en muhtemelen olduğu zamanlar çocukların geçiş yaptığı zamanlardır. Sınıf ortamlarını geçişi kolaylaştıracak şekilde düzenlemek, (a) çocuklar için üretken olmayan zamanın en aza indirilmesine, (b) öğrenme etkinliklerine ayrılan sürenin artmasına, (c) problem davranışların azaltılmasına ve (d) çocukların bağımsızlığının desteklenmesine katkı sağlamaktadır (Ostrosky, Jung, & Hemmeter, 2003; akt. Banerjee & Horn, 2013).

Öğretmenlerin en çok strateji kullandıkları alt boyutlar ise sınıfın işleyişi ve düzeni, öğrenciyi izleme ve katılımı takip etme, yönerge verme olarak belirlenmiştir. Bu sonuçların

alanyazındaki ÖSYGF kullanılarak gerçekleştirilen diğer çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Aslan (2017) araştırmasında öğretmenlerin strateji kullanımlarının en yüksek olduğu alt boyutların sınıfın işleyişi ve düzeni, yönerge verme ve olumlu davranışların ödüllendirilmesi olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ise olumlu davranışların ödüllendirilmesi alt boyutunda öğretmenler oldukça düşük puanlar almışlardır.

Araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen öğretmenlik tecrübesi, kaynaştırma tecrübesi, kaynaştırma üzerine eğitim alma durumu, sınıf mevcudu gibi değişkenler incelenmiştir. Buna göre öğretmenlik tecrübesi ile strateji kullanımı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın ise 11-19 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenlerle 30 yıl ve daha fazla tecrübeye sahip öğretmenler arasında olduğu, 11-19 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde önleyici strateji kullandığı görülmektedir. Bu sonuçlara benzer şekilde Güner'in (2010; 2011) "ÖSYGF" maddelerinden yola çıkarak hazırlanan "Sınıf Yönetimi Bilgi Testi"ni kullandığı çalışmasında 20 yıl ve daha az tecrübeye sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin, 20 yıl ve daha fazla tecrübeye sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yine Güner'in (2010) çalışmasında 45 ve daha genç yaştaki öğretmenlerin bilgi düzeyi puan ortalamalarının 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular meslekte geçirilen yıl ve yaşı arttıkça önleyici sınıf yönetimi stratejilerinin kullanımının azaldığını göstermektedir.

Kaynaştırma tecrübesinin sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyi üzerine etkisini belirlemeye yönelik analizin sonucunda kaynaştırma tecrübesinin strateji kullanımı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Kaynaştırma üzerine eğitim alma durumunun strateji kullanımı üzerindeki etkisi üzerine gerçekleştirilen analizin sonucunda yine benzer şekilde önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Eğitim aldığını belirten 16 öğretmenden 14'ü bu eğitimlerin MEB tarafından düzenlenen kısa süreli hizmet içi eğitim semineri olduğunu, 1 tanesi lisans eğitimi sırasında, 1 tanesi de yüksek lisans eğitimi sırasında kaynaştırma üzerine bilgi aldığını belirtmiştir. Bu durumun öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin yetersiz olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi faaliyetlerin incelendiği çalışmalarda öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin niteliklerinin mesleki gelişimlerini destekleyecek düzeyde

olmadığını (Gökyer, 2012), sunulan eğitimin çoğunlukla kuramsal olduğu, uygulamaya dönük olmadığını (Özen, 2006) belirttikleri görülmektedir.

Son olarak sınıf mevcudu değişkenine yönelik yapılan analiz sonucunda sınıfın işleyişi ve düzeni alt başlığında sınıf mevcudu ile strateji kullanımı arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sınıf mevcudu 21-30 arası olan öğretmenler ile 31 ve daha fazla sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenler arasında olan bu farklılığın 21-30 sınıf mevcudu olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular alanyazındaki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Doğan'ın (2019) çalışmasında sınıf mevcudunun 20'den az olduğu sınıflarda öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzeni alanındaki sınıf yönetimi beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. İlgar (2007) çalışmasında sınıf mevcudu 30'dan az olan öğretmenlerin sınıf mevcudu 30 ve üzeri olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinde daha yüksek puan aldıklarını belirtmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon hesaplamasında davranışsal katılım-uyum, davranışsal katılım-sınıf katılımı, bilişsel katılım boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgular alanyazında öğretmen davranışlarının öğrenci katılımı üzerindeki etkisini destekleyen diğer araştırmalarla zıtlık göstermektedir (Evertson, 2001; Akalın & Sucuoğlu, 2015). Ancak araştırma sonuçlarının paralellik gösterdiği başka çalışmalar da bulunmaktadır. Sucuoğlu, Akalın, & Sazak-Pınar (2010) öğretmenlerin kullandıkları önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile kaynaştırma öğrencilerinin davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında sınıf yönetimi stratejisi kullanma düzeyi ile öğrencilerin sınıf içerisinde sergiledikleri akademik davranışlar arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Bu sonuçta öğrenci katılımı ile ilişkili olabilecek diğer faktörlerin etkisi olabileceği düşünülmektedir. Quin, Heerde, & Toumbourou (2018) çalışmalarında öğretmen desteği ile öğrenci katılımı arasındaki ilişkinin, diğer bağlamlardan gelen faktörler ele alındığında azaldığını ifade etmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinin duygusal katılımı ile öğretmenlerin sınıfının işleyişi ve düzeni, derse başlama, öğrenciyi izleme ve takip etme, öğretimi bireyselleştirme, uygun yardım sağlama, dersi bitirme ve problem davranışlar alt başlıklarındaki kullandıkları stratejiler arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun alanyazındaki diğer araştırmalarla benzerlik göstermediği görülmektedir. Quin, Heerde, & Toumbourou (2018) çalışmalarında öğrencilerin duygusal

katılıma yönelik algılarının hem sınıf öğretmenleriyle kurdukları olumlu ilişkilerden hem de öğretmen desteğinin kalitesinden etkilendiğini ifade etmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinin derse katılmama boyutundan aldıkları puanlar ile sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme ve geçişleri düzenleme davranışları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme ve geçişleri düzenleme davranışları öğrencilerin katılmama boyutunda yer alan uyumsuz davranışları sergilemelerini önlemektedir. Bu bulgular alanyazındaki diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir. Akalın ve Sucuoğlu'nun (2015) araştırmasında benzer şekilde sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmenlere sunulan hizmetiçi eğitim sonunda öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri artmış, bunun sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin ders dışı-problem davranış sergileme oranı azalmıştır. Evertson (2001) araştırmasında da benzer şekilde sınıf yönetimi üzerine öğretmenlere sunulan hizmetiçi eğitimin öğrencilerin problem davranışları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kaynaştırma sınıflarında eğitim görmekte olan özel gereksinimli öğrencilerin katılım düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüten çalışmanın bu bölümünde araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Araştırmaya farklı yetersizlik türlerinden etkilenmiş 24 kaynaştırma öğrencisi ve bu öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflarda görev yapan 21 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında öncelikle ilkokula devam etmekte olan kaynaştırma öğrencilerinin katılım düzeyleri davranışsal katılım-uyum, davranışsal katılım-sınıf katılımı, duygusal katılım, bilişsel katılım ve katılmama alt boyutlarına göre incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre kaynaştırma öğrencilerinin en çok katılım gösterdikleri alt boyutun davranışsal katılım-uyum olduğu, en düşük katılım gösterdikleri alt boyutun ise bilişsel katılım olduğu görülmektedir. Öğrencilerin katılım düzeylerinin orta ve orta düzeyin biraz üstünde olduğu belirlenmiştir. Daha sonra bu öğrencilerin eğitim görmekte olduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri incelenmiş öğretmenlerin gözlem formundan aldıkları puanların 21-68 puan aralığında olduğu ve öğretmenlerin 5'inin (%23,8) zayıf/kötü, 14'ünün (%66,6) orta ve 2'sinin (%9,5) iyi düzeyde strateji kullanımı sergilediği görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli alt boyutlara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin strateji

kullanımlarının en yüksek olduğu alt boyutlar sınıfın işleyişi ve düzeni, öğrenciyi izleme ve katılımı takip etme, yönerge verme olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin strateji kullanımının en düşük olduğu alt boyutların ise sınıf kuralları, materyaller, geçişleri düzenleme, olumlu davranışları ödüllendirme ve dersi bitirme olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin öğretmenlik tecrübesi, kaynaştırma üzerine eğitim alma durumu, kaynaştırma tecrübesi ve sınıf mevcudu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analizlerin sonucunda, kaynaştırma üzerine eğitim alma durumu ve kaynaştırma tecrübesi değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlik tecrübesi değişkeni incelendiğinde, 11-19 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde önleyici strateji kullandığı görülmektedir. Yine sınıf mevcudu değişkenine göre 21-30 sınıf mevcudu olan öğretmenlerin daha fazla sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre daha fazla strateji kullanımı sergiledikleri belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, meslek yılı ile sınıf mevcudunun artmasının önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu görülmüştür.

Son olarak kaynaştırma öğrencilerinin katılım düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki korelasyona yönelik sonuçlar incelendiğinde, davranışsal katılım-uyum, davranışsal katılım-sınıf katılımı ve bilişsel katılım alt boyutlarında anlamlı bir ilişkinin tespit edilemediği görülmektedir. Duygusal katılım alt boyutunda ise negatif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Katılmama boyutunda ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanmalarının öğrencilerin katılmama boyutunda yer alan uyumsuz davranışları sergilemelerini önlediği ifade edilebilmektedir.

6.2. Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler:

- 1- Alanyazında kaynaştırma öğrencilerinin katılımlarının sağlanmasının öğrenci başarısı için oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir. Çeşitli hizmet içi eğitimler düzenlenerek öğretmenlere öğrenci katılımı, katılımın önemi ve katılımın nasıl sağlanabileceği konusunda bilgi verilebilir.

- 2- Öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi alanında sınırlılık yaşadığı görülmektedir. Yine çeşitli hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi alanındaki bilgi ve beceri düzeyleri artırılabilir.
- 3- Hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının öğrenci katılımı ve önleyici sınıf yönetimi üzerine yetiştirilmesi sağlanabilir.

İleri araştırmalara yönelik öneriler:

- 1- Alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin katılımlarıyla ilgili araştırmaların davranışsal göstergelerle yürütüldüğü görülmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin katılım düzeyleri öğrenci bakış açısıyla ölçülmüş, öğrencilerin okul deneyimlerine yönelik algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda öğrenci katılımının ölçülmesinde farklı yöntemler kullanılabileceği gibi birden fazla yöntemin kullanıldığı çalışmalar da düzenlenebilir.
- 2- Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarındaki sınırlılık sebebiyle yalnızca 4. Sınıf kaynaştırma öğrencileri ve bu sınıflarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden veri toplanabilmiştir. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda farklı sınıf ve kademe düzeylerinde eğitim görmekte olan kaynaştırma öğrencileriyle çalışılması öğrenci katılımının farklı yaş gruplarındaki öğrenciler arasında farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.
- 3- Çeşitli erişim sınırlılıkları sebebiyle çalışmaya yalnızca 24 kaynaştırma öğrencisi ve 21 sınıf öğretmeni dahil edilebilmiştir. Aynı araştırma daha geniş bir örneklem grubuyla tekrarlanabilir.
- 4- Kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren akranlarının katılım düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmalar düzenlenebilir.
- 5- Bu çalışmada öğrenci katılımı ile öğretmenlerin kullandığı önleyici sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda öğrenci katılımı ile katılım üzerinde etkili olabilecek diğer faktörler arasındaki ilişki incelenebilir.
- 6- Özel gereksinimli öğrencilerinin katılım düzeylerini ölçmek amacıyla daha kapsayıcı ölçme araçları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 215-234.
- Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akalın, S., & Sucuoğlu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3).
- Akyol, T., & Erdem, H. (2020). Etkili sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı. D. Demirbulak, & M. Yiğit içinde, *Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar* (s. 99-120). Lyon: Livre de Lyon.
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology* 44(5), 427-445.
- Arıcı, Ö., & Altıntaş, Ö. (2014). PISA 2009 okuma becerileri yeterliklerinin sosyoekonomik alt yapı ve okul öncesi eğitime katılım açısından incelenmesi “türkiye örneği”. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 423-448.
- Aslan, A. (2017). *Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Axelson, R., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38-43.
- Banerjee, R., & Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: strategies and tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3-14.
- Belvel, P.S. (2010). *Rethinking classroom management: strategies for prevention, intervention and problem solving*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W., Secada, W., Fredricks, J., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement of Inner-City Students During Middle Childhood. C. Cooper, C. Coll, W. Bartko, H. Davis, & C. Chatman içinde, *Developmental Pathways Through Middle Childhood Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources* (s. 145-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching & Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Carter, E. W., Sisco, L. G., Brown, L., Brickham, D., & Al-Khabbaz, Z. A. (2008). Peer interactions and academic engagement of youth with developmental disabilities in inclusive middle and high school classrooms. *American Journal on Mental Retardation*, 113(6), 479-494.
- Christenson, S., & Anderson, A. (2002). Commentary: the centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31(3).
- Christenson, S., Reschly, A., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer.
- Cook, C., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. & Renshaw, T. (2018). Positive greetings at the door: evaluation of a low-cost, high-yield proactive classroom management strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(3), 149-159.
- Davis, M., & McPartland, J. (2012). High school reform and student engagement. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 515-539). New York: Springer.
- Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.

- Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement: an application of self-determination theory. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1397-1409.
- Doğan, Ö. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi (istanbul ili sultanbeyli örneği)*. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Dunlap, G. (1999). Consensus, engagement, and family involvement for young children with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe handicaps*, 24(3), 222-225.
- Eccles, J., & Roeser, R. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Emmer, E., Evertson, C., & Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219-231.
- Engelliler Hakkında Kanun. (2005, 1 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 25868). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5378.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2019). Examination of in-classroom transitions in inclusive preschool classrooms. *Early Child Development and Care*, 189(5), 820-834.
- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Perceived participation. A comparison of students with disabilities and students without disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(3), 206-224.
- Eriksson, L., Welandar, J., & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485-502.
- Evertson, C.M. (2001). Improving elementary classroom management: A school based training program for beginning the year. *The Journal of Educational Research*, 83(2), 82-90.
- Evertson, C., & Poole, I. (2008). Proactive classroom management. In T. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook*. (pp. I-131-I140). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Evertson, C., & Weinstein, C. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. C. Evertson, & C. Weinstein içinde, *Handbook of Classroom Management: Research,*

Practice, and Contemporary Issues (s. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Finn, J. (1993). *School engagement & Students at Risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics (ED).

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2).

Finn, J., & Voelkl, K. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.

Finn, J., & Zimmer, K. (2012). Student engagement: what is it? Why does it matter? S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 97-132). New York: Springer.

Franklin, H., & Harrington, I. (2019). A review into effective classroom management and strategies for student engagement: teacher and student roles in today's classrooms. *Journal of Education and Training Studies*, 7(12), 1-12.

Fredricks, J., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 763-782). Boston, MA: Springer.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). Student Engagement. K. Moore, & L. Lippman içinde, *What Do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (s. 305-321). New York: Springer.

Fredricks, J., Parr, A., Amemiya, J., Wang, M.-T., & Brauer, S. (2019). What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: a mixed-methods study. *Journal of Adolescent Research*, 34(5), 491-527.

Freiberg, H., Huzinec, C., & Templeton, S. (2009). Classroom management—a pathway to student achievement: a study of fourteen inner-city elementary school. Chicago: The University of Chicago, 63-80.

- Gettlinger, M. (1988). Methods of proactive classroom management. *School Psychology Review*, 17(2), 227-242.
- Gettlinger, M., & Kohler, K. (2006). Process-Outcome Approaches to Classroom Management and Effective Teaching. C. Evertson, & C. Weinstein içinde, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 73-95). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Gettlinger, M., & Walter, M. (2012). Classroom Strategies to Enhance Academic Engaged Time. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 653-673). New York: Springer.
- Gökyer, N. (2012). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve öncelikli ihtiyaç duydukları konular. *The Journal of Turkish Social Research*, 162(162), 233-267.
- Groccia, J. E. (2018). What Is Student Engagement? *Special Issue: Student Engagement: A Multidimensional Perspective*, 2018(154), 11-20.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 691-708, 19(3), 691-708.
- Hollingshead, A., Carnahan, C., Lowrey, K., & Snyder, K. (2017). Engagement for students with severe intellectual disability: the need for a common definition in inclusive education. *Inclusion*, 5(1), 1–15.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jang, H., Kim, E., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal Of Educational Psychology*, 104(4), 1175–1188.
- Janosz, M. (2012). Part IV Commentary: Outcomes of engagement and engagement as an outcome: Some consensus, divergences, and unanswered questions. S. Christenson,

- A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 695–703). New York: Springer.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 387–401). New York: Springer.
- Junod, R. E. V., DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Volpe, R. J., & Cleary, K. S. (2006). Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. *Journal of school psychology, 44*(2), 87-104.
- Kahraman, N. (2014). Öğrenci katılımı ve tıms 2011 fen başarısı arasındaki ilişkinin sınıflara göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 39*(172), 95-107.
- Kurz, A., Talapatra, D., & Roach, A. (2012). Meeting the Curricular Challenges of Inclusive Assessment: The role of alignment, opportunity to learn, and student engagement. *International Journal of Disability, Development and Education, 59*(1), 37–52.
- Lam, S.-f., Wong, B., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Model. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 403–419). New York: Springer.
- Lamborn, S., Bradford Brown, B., Mounts, N., & Steinberg, L. (1992). Putting school in perspective: the influence of family, peers, extracurricular participation, and part-time work on academic engagement. F. Newmann içinde, *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (s. 153-181). New York: Teachers College Press.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159-174.
- Lawson, H., & Lawson, M. (2020). Student engagement and disengagement as a collective action problem. *Education Science, 10*(8), 212.
- Li, Y., & Lerner, R. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233–247.
- Logan, K., & Keefe, E. (1997). A comparison of instructional context, teacher behavior, and engaged behavior for students with severe disabilities in general education and self-

- contained elementary classrooms. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22(1).
- Mahatmya, D., Lohman, B., Matjasko, J., & Feldman Farb, A. (2012). Engagement Across Developmental Periods. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 45-63). Boston, MA: Springer.
- Martin, A., Way, J., Bobis, J., & Anderson, J. (2015). Exploring the ups and downs of mathematics engagement in the middle years of school. *Journal of Early Adolescence*, 35(2), 199–244.
- Macdonald, L., Trembath, D., Ashburner, J., Costley, D., & Keen, D. (2018). The use of visual schedules and work systems to increase the on-task behaviour of students on the autism spectrum in mainstream classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 254-266.
- McDonnell, J., Thorson, N., McQuivey, C., & Kiefer-O'Donnell, R. (1997). Academic engaged time of students with low-incidence disabilities in general education classes. *Mental Retardation*, 35(1), 18–26.
- McGinnis, J., Frederick, B., & Edwards, R. (1995). Enhancing classroom management through proactive rules and procedures. *Psychology in the Schools*, 32(3), 220-224.
- McWilliam, R. A., & Bailey Jr, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(2), 123-147.
- MEB. (2011). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2010-2011*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB. (2017). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB. (2021). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020-2021*. Ankara: Milli Eğitim.
- Meindl, J., Delgado, D., & Casey, L. (2020). Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review*(111), 1-10.
- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011, 25 Ağustos). *Resmi Gazete* (Sayı: 28054). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> adresinden erişilmiştir.

- Moreira, P. A. S., H. Bilimória, C. Pedrosa, M. D. F. Pires, M. D. J. Cepa, M. D. D. Mestre, M. Ferreira, & N. Serra. (2015). Engagement with school in students with special educational needs. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(3): 361–375.
- Nagro, S., Fraser, D., & Hooks, S. (2019). Lesson planning with engagement in mind: proactive classroom management strategies for curriculum instruction. *Intervention in School and Clinic*, 54(3), 131–140.
- Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-564.
- Newmann, F. M. (1992). Introduction. F. M. Newmann içinde, *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (s. 1-10). New York: Teacher College Press.
- Newmann, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. F. Newmann içinde, *Student engagement and achievement in American secondary schools* (s. 11-39). New York: Teachers College.
- Nicholson, H., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Heest, J. V. (2011). The effects of antecedent physical activity on the academic engagement of children with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools*, 48(2), 198-213.
- Niemiec, C., & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Núñez, J., & León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching*, 25(2), 147-159.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141 - 160.
- Sadioğlu, Ö., Batu, S., Bilgin, A., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1743-1765.

- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Skiba, R., Ormiston, H., Martinez, S., & Cummings, J. (2016). Teaching the social curriculum: classroom management as behavioral instruction. *Theory Into Practice*, 55(2), 120-128.
- Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 365–386). New York: Springer.
- Pino-James, N. (2015). Student engagement in modern foreign languages: A pedagogical model. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Coventry: University of Warwick.
- Pino-James, N. (2018). Evaluation of a pedagogical model for student engagement in learning activities. *Educational Action Research*, 26(3), 456-479.
- Pino-James, N., Shernoff, D., Bressler, D., Larson, S., & Sinha, S. (2019). Instructional Interventions That Support Student Engagement: An International Perspective. J. Fredricks, A. Reschly, & S. Christenson içinde, *Handbook of Student Engagement Intervention: Working With Disengaged Student* (s. 103-119). Academic Press.
- Quin, D., Heerde, J., & Toumbourou, J. (2018). Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of School Psychology*, 69, 1-15.
- Rangvid, B.S. (2018). Student engagement in inclusive classrooms. *Education Economics*(26), 266-284.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 149-172). New York: Springer.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.

- Reschly, A., & Christenson, S. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of research on student engagement* (s. 3-19). New York: Springer.
- Roberts, G. J., Mize, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Capin, P., & Steelman, B. L. (2019). Effects of a self-management with peer training intervention on academic engagement for high school students with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 28(4), 456-478.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: a review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research. Haziran 6, 2022 tarihinde <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf> adresinden alındı
- Rumberger, R., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 491-514). New York: Springer.
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. E. Deci, & R. Ryan içinde, *Handbook of Self-determination Research* (s. 3-33). Rochester, NY: University Rochester Press.
- Schenker, R., Coster, W. J., & Parush, S. (2005). Neuroimpairments, activity performance, and participation in children with cerebral palsy mainstreamed in elementary schools. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47(12), 808-814.
- Sever, M. (2014). Derse katılım envanterinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 171-182.
- Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç., & Türe, E. (2014). Öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından derse katılımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 183-198.
- Sidekli, S. (2017). Eğitim araştırmalarına giriş: tanımlar, araştırma problemi, öneriler ve rapor. O. Köksal içinde, *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (s. 17-47). Konya: Eğitim.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.

- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 21-44). New York: Springer,.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
- Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and psychological measurement*, 69(3), 493-525.
- Sonnenmeier, R. M., McSheehan, M., & Jorgensen, C. M. (2005). A case study of team supports for a student with autism's communication and engagement within the general education curriculum: Preliminary report of the beyond access model. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(2), 101-115.
- Sparapani, N., Morgan, L., Reinhardt, V., Schatschneider, C., & Wetherby, A. (2016). Evaluation of classroom active engagement in elementary students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 782–796.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., & Sazak, E. (2007). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi*. (TÜBİTAK Destekli Araştırma Projesi, Yayınlanmamış Araştırma Raporu, No: 106K/ 127-105).
- Sucuoğlu, B., & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., & Sazak-Pinar, E. (2010). The effects of classroom management on the behaviors of students with disabilities in inclusive classrooms in Turkey. *The Journal of International Association of Special Education*, 11(1), 64-74.

- UNESCO. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain: UNESCO.
- Vallee, D. (2017). Student engagement and inclusive education: reframing student engagement. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 920-937.
- Wang, M.-T., & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737.
- Wang, M.-T., Willett, J., & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.
- Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: the classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517-535.
- Wentzel, K. (2012). Part III commentary: socio-cultural contexts, social competence, and engagement at school. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 133–145). New York: Springer.
- Yazzie-Mintz, E., & McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: understanding, measuring, and strengthening student engagement. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 743-762). New York: Springer.

EKLER

EK-1. Demografik bilgi formu

Sayın katılımcı, bu form “Kaynaştırma Öğrencilerinin Derse Katılım Düzeyleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejisi Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli tez çalışması kapsamında katılımcılar hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Öğrencinizin;

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Tanısı:

Öğretmenin;

Öğretmenlik Tecrübesi:

Kaynaştırma Tecrübesi:

Sınıf Mevcudu:

Daha önce kaynaştırma/özel gereksinimli çocukların eğitimi üzerine kurs/seminer aldınız mı?

Evet () Hayır ()

EK-2. Derse katılım envanteri

Sevgili öğrenciler,

Bu envanter, siz öğrencilerin "derslerine katılımınızla" ilgili bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Envanterde derse katılıma ilişkin 24 madde yer almaktadır.

Sizden beklenen; envanterdeki her bir cümleyi okumanız, cümledeki yargıya katılma durumunuza göre, size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koymanızdır. Lütfen her maddeyi cevaplayınız. Envantere isminizi yazmayınız. Verdiğiniz bilgiler, hazırlanan bilimsel araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. İlgi ve katkınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bu derste,	Hiç bir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1.Kendimi ilgili hissediyorum.					
2.Kendimle övünüyorum.					
3.Heyecan duyuyorum.					
4.Kendimi mutlu hissediyorum					
5.Eğlendiğimi hissediyorum.					
6.Ders bitse de çalışmaya devam etmek istiyorum					
7.Anlatılanları dikkatle dinliyorum.					
8.Aklımda kalması gereken şeylere özen gösteriyorum.					
9.Bana verilen ödevleri yapıyorum.					
10.Yapılan etkinliklere ciddiyetle katılıyorum.					
11.Sınıf etkinliklerine katıldıkça kafamda yeni sorular oluşturuyorum.					
12.Sınıftaki tartışmalara etkin olarak katılıyorum.					
13.Diğer öğrencilerle birlikte çalışırken birbirimizden öğreniyoruz.					

Bu derste,	Hiç doğru değil	Çok az doğru	Orta derecede doğru	Çoğunlukla doğru	Tamamen doğru
14. Bir hata yaparsam, nerede hata yaptığımı bulmaya çalışıyorum.					
15. Dersi anlayıp anlamadığımdan emin olmak için kendime sorular soruyorum.					
16. Kısa sınav (quiz) olduğumuzda konular hakkında daha ayrıntılı düşünüyorum.					

17. Farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri nasıl bir araya getireceğimi düşünüyorum					
18. Emin olmadığım konuları kontrol etmek için ders kitaplarına ve diğer kaynaklara başvuruyorum.					
19. Karşılaştığım güçlükleri kendi kendime çözmeye çalışıyorum.					
20. Sınıf etkinlikleri sırasında düşündüklerimin ya da yaptıklarımın ne kadar nitelikli olduğunu sorguluyorum.					

	Hiç bir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Bu derste,					
21. Kendimden geçtiğim için herhangi bir şey yapmıyorum.					
22. Kafam başka yerlere gidiyor.					
23. Yalnızca çalışıyormuş gibi yapıyorum.					



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..