T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ UYGULAMALARINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR ÜZERİNE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ: META-SENTEZ ÇALIŞMA

MELEK ALI ISMAIL

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. GÖKHAN ILGAZ

EDİRNE, 2022

Tezin Adı: Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Meta-Sentez Çalışma
Hazırlayan: Melek ALI ISMAIL

ÖZET

Bu araştırmada, Türkiye'deki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorun ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmaların sentezlenmesi ve yeni bir kavramsal yapıya ulaşılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 2010-2021 yıllarında yayınlanmış lisansüstü çalışmalar, nitel araştırma deseni olan "meta-sentez" araştırma yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Konuyla ilgili dâhil edilme ölçütlerini karşılayan ve çalışmanın amacına hizmet edebilecek 49 yüksek lisans ve doktora tezi araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda beş tema ve yirmi altı kategori oluşturulmuştur. Çalışmaya dâhil edilen tezlerin nitel bulguları birleştirilerek ortak bir kavramsal yapıya ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadığı gibi ailelerinin de çocukları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, okul yönetimi ve rehberlik hizmetlerinin üzerine düşen görevleri yerine getirmedikleri, paydaşlar arası işbirliğinin sağlanmadığı ve eğitimin yürütüldüğü okullarda fiziksel imkânların yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin önerileri arasında ise öğretmenlerin ve süreçte yer alan tüm paydaşların kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirilmesi, işbirliğinin sağlanması, ailelerin sürece katılım göstermesi, destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması, gerekli materyallerin temin edilmesi ve yasal düzenlemelerin yapılması yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli birey, öğretmen görüşleri, meta-sentez.

Name of Thesis: An Examination of Graduate Thesis on the Problems Faced in Inclusive Education Practices: A Meta-Synthesis Study
Prepared by: Melek ALI ISMAIL

ABSTRACT

The main purpose of this study is to synthesize studies on teachers' opinions related to inclusive education practices in Turkey and reach a new conceptual structure about the literature. For this purpose, a meta-synthesis study is conducted to examine postgraduate studies published in 2010-2021. As a result of the literature scanning process 49 master's and doctoral theses were found suitable to include in the study. Result of the data analysis process revealed five main themes and twenty-six categories. Consequently, common conceptual structure was reached by combining the qualitative findings of the theses included in the study. According to the research findings, it has been determined that teachers do not have sufficient knowledge and experience about inclusive education, and their families do not have enough information about their children. In addition, it has been determined that school management and guidance services do not fulfil their duties, cooperation between stakeholders is not ensured and physical facilities are not sufficient in the schools. Finally, suggestions of the teachers in the working groups include; informing the teachers and all the stakeholders in the process about inclusive education, ensuring cooperation, participation of the families in the process, providing support special education services, providing the necessary materials and making legal arrangements.

Keywords: Inclusive education, individual with special needs, teacher opinions, meta-synthesis.

ÖNSÖZ

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan çocukların sosyalleşip toplumla bütünleşmeleri, bağımsız yaşamaları ve hayata hazırlanmaları adına öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarını amaçlayan bir eğitim modelidir. Türkiye'de kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenci sayısı oldukça fazladır. Fakat eğitimsel faaliyetler esnasında karşılaşılan birtakım sorunlar mevcuttur. Kaynaştırma eğitimi sürecinde, karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve iyileştirilmesi adına yürütülen çalışmaların sentezlendiği ve yeni kavramsal yapıların ortaya konduğu bu çalışmanın her aşamasında katkı ve desteğini esirgemeyen, süreç boyunca beni motive eden, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Gökhan ILGAZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bu meta-sentez çalışmanın hazırlanması sürecinde değerli görüşleriyle katkıda bulunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR'e, Prof. Dr. İbrahim COŞKUN'a ve Doç. Dr. Derya GİRGİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitim sürecim boyunca desteğini ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen sevgili Volkan TOPUZ'a en içten teşekkür eder ve son olarak varlıklarıyla yaşamıma anlam katan, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen bu günlere gelmemi sağlayan aileme, hayatıma kattıkları değer için sonsuz sevgi ve en içten teşekkürlerimi sunarım.

Melek ALI ISMAIL

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**

ABSTRACT ..... **II**

ÖNSÖZ ..... **III**

İÇİNDEKİLER ..... **IV**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **VII**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **IX**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **X**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 5

1.3. Araştırmanın Önemi 5

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 8

1.5. Varsayımlar 8

1.6. Tanımlar 9

BÖLÜM II **10**

KURAMSAL ÇERÇEVE **10**

2.1. Özel Eğitim Tanımı 10

2.2. Türkiye'de Özel Eğitimin Tarihsel Süreci 11

2.3. Özel Eğitimin Temel İlkeleri 15

2.4. Özel Eğitimin Temel Amaçları 16

2.5. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey 17

2.5.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler 19

2.5.2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler 20
2.5.3. Görme Yetersizliği Olan Bireyler 22
2.5.4. Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler 23
2.5.5. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler 24
2.5.6. Özel Yeteneği Olan Bireyler 26
2.6. Bireylerin Özel Eğitime Uygunluğunun Belirlenmesi 27
2.7. Özel Eğitim Ortamları 29
2.8. Kaynaştırma Eğitimi 31
2.8.1. Kaynaştırma Eğitiminin Temel İlke ve Amaçları 32
2.8.2. Kaynaştırma Uygulama Modelleri 33
2.8.3. Kaynaştırma Eğitiminin Unsurları 35
2.8.4. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları 42
2.9. İlgili Araştırmalar 44
BÖLÜM III 51
YÖNTEM 51
3.1. Araştırmanın Deseni 51
3.2. Verilerin Toplanması 54
3.2.1. Verilerin Dâhil Edilme Süreci 56
3.3. Verilerin Çözümlenmesi 58
3.3.1. Kodlama Süreci 59
3.3.2. Temaların Oluşturulması 60
3.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği 61
BÖLÜM IV 63
BULGULAR VE YORUM 63
4.1. Meta-Sentez Çalışmaya Dâhil Edilen Tezlerin Betimleyici Özellikleri 63
4.2. Tema 1: Eğitim-Öğretim Süreci Sorunlarına İlişkin Bulgular ve Yorum 80

4.3. Tema 2: Paydaş Sorunlarına İlişkin Bulgular ve Yorum 85
4.4. Tema 3: MEB Sorunlarına İlişkin Bulgular ve Yorum 94
4.5. Tema 4: Paydaşlara Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorum 98
4.6. Tema 5: MEB'e Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorum 102
BÖLÜM V 108
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 108
5.1. Araştırmanın Sonuçları ve Tartışma 108
5.2. Öneriler 123
KAYNAKÇA 125

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. *Anahtar Terimlerle Ulaşılan Tezlerin Sayısı* 55

Tablo 3.2. *Meta-Sentez Çalışmaya Dahil Edilen Tezlerin Temalara Göre Dağılımı* 60

Tablo 4.1. *Meta-Sentez Çalışmaya Dahil Edilen Çalışmalara İlişkin İstatistiki Bilgiler* 64

Tablo 4.2. *Meta-Sentez Çalışmaya Dahil Edilen Tezlerin Yayın Yerine Göre Dağılımı* 74

Tablo 4.3. *Meta-Sentez Çalışmaya Dahil Edilen Tezlerin Yayın Türüne Göre Dağılımı* 75

Tablo 4.4. *Meta-Sentez Çalışmaya Dahil Edilen Tezlerin Yayın Yılına Göre Dağılımı* 76

Tablo 4.5. *Meta-Sentez Çalışmaya Dahil Edilen Tezlerin Araştırma Model/Yönteme Göre Dağılımı* 76

Tablo 4.6. *Meta-Sentez Çalışmaya Dahil Edilen Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı* 77

Tablo 4.7. *Meta-Sentez Çalışmaya Dahil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı* 77

Tablo 4.8. *Meta-Sentez Çalışmaya Dahil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı* 78

Tablo 4.9. *Meta-Sentez Çalışmaya Dahil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı* 79

Tablo 4.10. *Meta-Sentez Çalışmaya Dahil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Eğitim Alma Durumu* 79

Tablo 4.11. *Tema 1: Eğitim-Öğretim Süreci Sorunları* 80

Tablo 4.12. *Tema 2: Paydaş Sorunları* 86

Tablo 4.13. *Tema 3: MEB Sorunları* 94

Tablo 4.14. *Tema 4: Paydaşlara Öneriler* 98

Tablo 4.15. *Tema 5: MEB'e Öneriler* 102

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. *Türkiye'de Özel Eğitim Tarihsel Süreci* 14

Şekil 2.2. *Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler* 18

Şekil 2.3. *Özel Eğitim Tanılama Süreci* 29

Şekil 2.4. *Özel Gereksinimli Bireyler için Farlı Eğitim Ortamları* 30

Şekil 2.5. *Kaynaştırma Eğitimi Unsurları* 35

Şekil 3.1. *Meta-Sentez Çalışmaların İşlem Adımları* 53

Şekil 3.2. *Araştırma, Erişim ve Geçerlilik Süreçleri* 57

Şekil 3.3. *Dâhil Edilen Çalışmaların Örnek Kodlama İçeriği* 60

KISALTMALAR LİSTESİ

AAMR: American Assocation on Mental Reterdation (Amerikan Zihinsel Yetersizlik Derneği)

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

DEO: Destek Eğitim Odası

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

RAM: Rehberli Araştırma Merkezi

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

Akt.: Aktaran

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde meta-sentez çalışmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımlarına yer verilmiştir. Ayrıca, araştırma ile ilgili bazı terimlerin tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Her birey davranış, fiziksel, bilişsel, duyuşsal özellikleri ve gereksinimleri bakımından birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar, belli sınırları aşmadığı sürece bir sorun teşkil etmemektedir. Fakat bazı bireyler bedensel, zihinsel, ruhsal, duyusal ve sosyal yetenekleri bakımından belirgin farklılıklara sahiptir. Doğuştan veya sonradan edinilmiş olan bu farklılıklar, toplumsal yaşama uyum sağlamada ve kişilerin günlük ihtiyaçlarını karşılamada güçlüklere sebep olabilmektedir. Akranlarından belirgin farklılıkları olan bu bireyler '*özel eğitime ihtiyacı olan birey*' terimi içinde yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı–MEB, 2018). Bu bireylerin eğitiminde, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır (Çuhadar, 2013).

Özel gereksinimli bireylerin, akranları gibi toplumsal yaşama hazırlanması ve bağımsız yaşama becerileri edinmelerini amaçlayan özel eğitim, bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve öğretim yöntemleri ile onların yetersizliklerine uygun olarak sürdürülen eğitimdir (MEB, 2018). Bireylerin eksikliklerini giderip, onların hayata kazandırılması ve istihdam olanakları yaratılması için son derece önemli olan bir eğitim türüdür (Çavraktar ve Diken, 2007). Ayrıca özel gereksinimli bireylerin, yeteneklerinin en üst düzeye çıkmasını sağlamakta ve bireylerin topluma karışmasını, bağımsız ve kendine yeterli bir birey olmasını destekleyecek becerileri

edinmesini amaçlayan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2005). Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda hazırlanan öğretim hizmetlerini barındırmaktadır (Eripek, 2005). Kişilerin bireysel gereksinimleri ve farklılıkları göz önünde bulundurularak yürütülen eğitim faaliyetleri çok daha etkili sonuçlara ulaşmayı sağlamaktadır (Topkaya ve Çelik, 2009). Dolayısıyla yürütülen eğitim faaliyetlerinde, özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılması adına mevcut bedensel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirecek eğitimsel gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenen eğitim faaliyetlerini barındıran özel eğitimin, bu bireylerin gelişiminde çok daha etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin sosyalleşip toplumla bütünleşmeleri, bağımsız yaşamaları ve hayata hazırlanmaları adına pek çok uygulama içermektedir. Mevcut olan bu uygulamalar arasında yer alan kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini destek eğitim hizmetleri sağlanarak normal gelişim gösteren akranları ile birlikte sürdürmelerine dayanan bir uygulamadır (MEB, 2018). Kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle devam ettiği eğitim ortamlarında eğitilmesidir (Kırcaali-İftar, 1992, s.17). Bu uygulama modeliyle özel gereksinimli bireylere nitelikli eğitim alma imkanı sunulmaktadır (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma eğitimini, özel gereksinimli bireylerin eğitim faaliyetlerinin akranları ile genel eğitim sınıflarında yürütülen, sunulan eğitimin bireylerin yeteneklerini en iyi şekilde kullanılmasını ve toplum içinde yaşamını kolaylaştırmayı amaçlayan bir eğitim modeli olarak tanımlamak yerinde olacaktır.

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin akademik başarılarındaki artışla birlikte zihinsel, duygusal gelişim alanları olumlu yönde etkilenmekte bireylerin sosyalleşme süreçlerini kolaylaştırmakta ve gelecekteki yaşamlarında bağımsız yaşamaları için gerekli olan becerileri edinmelerini sağlamaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu bireylerin gereksinimlerine yönelik olarak

eğitimlerinde uygun yöntem, teknik, materyal kullanımı sayesinde öğrenmeleri kolaylaşmaktadır; uygun eğitsel, sosyal ve fiziksel ortam sağlandığı için uyum, başarı ve kendilerine olan güven artmaktadır (MEB, 2010). Özel gereksinimli bireyler akranlarını gözleme, model alma onlarla işbirliği, iletişim kurma fırsatlarından yararlanmaktadır (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Başarılı kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireylerin yanı sıra normal gelişim gösteren bireylere, ailelere ve öğretmenlere de yararları mevcuttur (MEB, 2010). İyi planlanmış kaynaştırma eğitimi, normal gelişim gösteren bireylerde yardımlaşma ve işbirliği becerilerinin gelişmesini ayrıca, bu bireylerin ailelerinin de bireysel farklılıkları kabul etmesini ve bu konu hakkında farkındalık sahibi olmasını sağlamaktadır (Kırcaali-İftar, 1998; Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Kaynaştırma eğitiminde aile katılımı son derece önemlidir; aileler işbirliği içinde olduklarında kaynaştırma eğitimi başarıya ulaşmakta ve bu işbirliği sayesinde ailelerin iletişim becerileri gelişmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Sınıfında özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin ise, empati yetenekleri gelişmekte diğer personellerle olan iletişimi ve işbirliği artmaktadır (Kırcaali- İftar, 1998). Kısacası kaynaştırma eğitiminin pek çok faydası mevcuttur ancak, kaynaştırma eğitiminin tüm bu olumlu etkilerinden faydalanmak için başarılı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir.

Kaynaştırma uygulamasının başarıyla yürütülmesi için pek çok unsurun bu eğitim uygulamasına hazırlanması gerekmektedir. Batu (2005) bunları öğretmenler, normal gelişim gösteren bireyler, kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli bireyler, aileler, okul idaresi, fiziksel ortam ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması şeklinde belirtmiştir. Kırcaali-İftar'a (1998) göre ise, kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için öğretmen ve okul personelinin kaynaştırma eğitimini benimsemesi, kaynaştırma sınıfının hazırlanması, eğitim programının bireyselleştirilmesi ve etkili sınıf yönetimi tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Bu unsurlar dikkate alındığı sürece, kaynaştırma eğitiminin tam anlamıyla uygulandığını söylemek mümkün olacaktır. Kargın'a (2004) göre etkili kaynaştırma, bu sürece dâhil olan herkesin olumlu tutuma sahip olması, öğretmenlerin gerekli

öğretimsel uyarlamaları yapması, bireylerin eğitsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatına sahip olması, özel gereksinim hakkında gerekli bilgilendirmelerin yapılması, destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması ve aile ile öğretmenin işbirliği içinde olması ile sağlanabilir. Tüm bu unsurlar dikkate alındığında öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde önemli bir role sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Eğitim sürecinde önemli bir rolü olan öğretmenlerin görüşleri, kaynaştırma eğitiminin durumunun değerlendirilmesine ışık tutacak niteliktedir. Bu nedenle alanyazında öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalara (Saraç ve Çolak, 2012; Özaydın ve Çolak, 2011; Demir ve Usta, 2019; Kuş ve Gökbulut, 2021) sıkça rastlamak mümkündür. Yine bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, kaynaştırma eğitimi sürecinde birtakım sorunlarla karşılaşıldığını göstermektedir. Bu konu hakkında yapılmış olan araştırmaların bulgularını yorumlama, değerlendirme, benzer ve farklı yönlerini ortaya koyma ve yeni çıkarımlara ulaşmayı amaçlayan bir çalışmanın yürütülmemiş olması ise, alanyazında bir eksiklik yaratmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın problem durumu; Türkiye'deki kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik öğretmen görüşlerinin belirlendiği, 2010-2021 yıllarında yapılan lisansüstü çalışmaların nitel bulgularına bağlı kalınarak meta-sentez yoluyla incelenip sentezlenmesi halinde nasıl bir kavramsal yapıya ulaşılacağıdır. Bu yılların belirlenmesinin sebebi ise, araştırma yapılacak konu hakkında uygun sayıda çalışmanın elde edildiğinin ve veri doygunluğuna ulaşıldığının düşünülmesidir. Araştırmanın problem durumunu ise, şu soru cümlesi oluşturmaktadır:

"Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik öğretmen görüşlerinin belirlendiği lisansüstü çalışmaların nitel bulgularının meta-sentez yoluyla incelenmesi halinde, ulaşılacak ortak kavramsal yapı nedir?"

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye'deki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini, 2010-2021 yıllarında öğretmen görüşlerinin alındığı lisansüstü çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak meta-sentez yöntemi ile ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kaynaştırma eğitimine karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı lisansüstü tezlerin betimsel özellikleri nelerdir?

2. Öğretmen görüşlerine göre kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?

3. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik öğretmenlerin önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel eğitim, özel gereksinimi olan bireylerin toplum içerisindeki rollerini gerçekleştiren, diğer kişiler ile iyi ilişkiler kurabilen ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilen bireyler olarak yetişmelerini; bağımsız yaşama becerilerini geliştirmelerini ve hayata hazırlanmalarını amaçlamaktadır (MEB, 2010). Bu amaçlar incelendiğinde özel eğitimin bireysel gelişimden sosyal uyuma uzanan sosyal bir gelişim süreci olduğunu söylemek mümkündür (Ülger, 2019). Türkiye'de özel gereksinimi olan bireylerin eğitimi 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı "Özel *Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*" ile başlatılmıştır (Yazıcıoğlu, 2018a). Bu bireylere ilişkin kapsamlı bir yasal düzenleme ise 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'dir; bu kararnamede özel gereksinimi olan

bireylerin eğitimlerinin öncelikli olarak kaynaştırma eğitimi ortamlarında gerçekleştirilmesi gerektiği temel ilke olarak kabul edilmiştir (MEB, 2018).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını normal gelişim gösteren bireylerle sürdürmesi sürecidir (MEB, 2018). Böylece, özel gereksinimli bireylerin özel gereksinimi olmayan bireylerle eğitsel ve sosyal olarak bütünleşmesi sağlanmaktadır (MEB, 2010). Günümüzde son istatistikî veriler incelendiğinde, kaynaştırma eğitiminde eğitim gören toplam 319.881 birey sayısına ulaşılmaktadır (MEB, 2021). Kaynaştırma uygulamalarında eğitim gören birey sayısının artışı ile birlikte alanyazında bu konu hakkındaki araştırmaların sayısının da oldukça arttığı görülmektedir. Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine bütünsel bakabilmek için yapılan çalışmalar, araştırmacılar tarafından nicelik ve nitelik bakımından analiz edilmiştir. Örneğin Gündoğdu-Irmak (2018), 1997-2017 yıllarında kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılmış olan 156 lisansüstü tezi incelemiş ve en fazla yayının 2010 yılında yapılmış olduğu, çoğunlukla eğitim bilimleri ve özel eğitim anabilim dalında yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuçlara Yılmaz (2019) da 1990-2016 yılları arasında 181 tezi incelediği çalışmasında ulaşmıştır.

Alanyazında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmaların analiz edildiği çalışma sonuçlarına göre; en fazla incelenen konu öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dair görüş, tutum ve bakış açılarının belirlendiği araştırmalar olduğu tespit edilmiştir (Bakkaloğlu, Yılmaz, Könez ve Yalçın, 2018; Metin, 2013; Sönmez ve Özcan, 2020). Nitekim kaynaştırma eğitiminin etkili ve nitelikli bir şekilde devam etmesinde öğretmenler önemli bir role sahiptir. Kaynaştırma sınıfı öğretmeninin eğitime başlamadan önce özel gereksinimli bireyi ve sınıfı hazırlama, aile eğitim çalışmaları düzenleme, eğitsel amaçları belirleme, öğretimini kolaylaştırıcı ve destekleyici etkinlikler düzenleme, akran etkileşimini destekleme ve öğretimsel faaliyetleri değerlendirme gibi görev ve sorumlulukları mevcuttur (MEB, 2018). Dolayısıyla, kaynaştırma eğitiminde öğretmenler uygulayıcı rolündedir ve görüşleri eğitimin iyileştirilmesi adına önem taşımaktadır.

Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin sentezlendiği meta-sentez çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Deniz (2018), araştırmasında 2007-2017 yıllarında, 20 farklı üniversiteden 25 farklı branş öğretmeniyle gerçekleştirilen 33 lisansüstü tezi incelemişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin büyük bir kısmının kaynaştırmaya yönelik yeterli bilgiye sahip olmadığı, gerekli uyarlamaları ve işbirliği yapmadığı ve fiziksel imkânların sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer meta-sentez çalışma ise, Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır çalışmalarına, nitel desenle yürütülmüş beş araştırmayı dâhil etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma eğitimine dair olumlu bir bakış açısının var olduğu ancak, eğitimin niteliğini etkileyen olumsuzlukların da var olduğuna ve öğretmenlerin bu olumsuzlukların giderilmesine yönelik beklentilerinin olduğuna ulaşılmıştır. Yukarıda bahsedilen araştırmalar incelendiğinde bilimsel olarak işlevsel oldukları ancak, kaynaştırma eğitimine dair öğretmenlerin genel görüşlerinin sentezlendiği, sıkça karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilere pek ayrıntılı değinilmediği dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve önerileri hakkında yapılmış olan araştırmaların bulgularının belirlenmesi, yorumlanması, değerlendirilmesi, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması ve yeni bir kavramsal yapıya ulaşılması amaçlanmaktadır. Nitekim kaynaştırma sınıfında görev alan öğretmenlerin bu eğitime olumlu yaklaşımı, kaynaştırma eğitimini başarıya ulaştıran etmenler arasında ilk sırada yer almaktadır (Kırcaali-İftar, 1998). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin alındığı araştırma bulgularının sentezlendiği bir çalışmanın mevcut olmaması ise, alanyazında böyle bir çalışmaya gereksinim olduğunu göstermektedir. Bu araştırma, bu gereksinimi karşılaması ve konuya bütünsel bakabilme imkanı sunması açısından önem arz etmektedir. Lisansüstü çalışmalar, yazarlarının bu alandaki araştırmacılar ve öğretmen adaylarına eğitim verecek uzman kişiler olduğundan; konuya karşı bakış açıları, durumları, tutumları gelecekteki bakış açılarını da belirleyici özellik taşıdığından önemli bir role sahiptir.

Araştırmanın sonucunda öğretmen görüşlerinin sentezlenmiş olması, bu sorunlara bütüncül bakabilme imkânı sunarak öğretmenlere, MEB ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma, Türkiye'de 2010-2021 yılları arasında yapılmış kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini konu alan çalışmaların nitel bulguları ile sınırlıdır.

2. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalar, Ulusal Tez Merkezinde (tez.yok.gov.tr) yer alan yüksek lisans ve doktora tezleriyle sınırlıdır.

3. Erişime açık olmayan veya erişilemeyen çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir.

4. Araştırma, meta-sentez yaklaşımın genel sınırlılıklarıyla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Meta-sentez çalışmaya dâhil edilen tüm araştırmaların, araştırma kurallarına uygun şekilde yapıldığı kabul edilmiştir.

2. Bu araştırma, araştırmaya dâhil edilen tüm tezlerin verilerinin doğru olduğu ve sonuçlarının da çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin algılarını yansıttığı varsayımına dayanmaktadır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Eğitim yeterlilikleri açısından beklenilen düzeyde olmayıp akranlarından belirgin farklılıklar gösteren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların yetersizliklerine uygun olarak sürdürülen eğitimdir (MEB, 2018).

Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey: Çeşitli nedenlerden dolayı bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından beklenilen düzeyde olmayan, akranlarından belirgin farklılıkları olan bireylerdir (MEB, 2018).

Kaynaştırma Eğitimi: Kaynaştırma eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla özel gereksinimli bireylerin, en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun tam ya da yarı zamanlı olarak genel eğitim sınıflarında, öğretmen ve öğrencilerin gereksinim duyabilecekleri destek hizmetlerin sağlanması yoluyla eğitim almalarıdır (Gürgür, 2005).

Meta-Sentez Çalışma: Meta-sentez çalışma, belirli bir alanda yapılmış olan araştırmaların nitel bulgularının yorumlanmasını, değerlendirilmesini, yapılan değerlendirmeler sonucunda benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulmasını ve yeni kavramsal yapıya ulaşmasını hedefleyen bütüncül ve yorumlayıcı bir çalışma türüdür (Polat ve Ay, 2016; Aküzüm, 2012).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde özel eğitimin tanımı, tarihsel süreci, temel ilkeleri ve amaçları, özel eğitime gereksinimi olan bireyler, bu bireylerin özel eğitime uygunluğunun belirlenmesi ve özel eğitim ortamları başlıklarına yer verilmiştir. Ayrıca, özel eğitim uygulamalarından biri olan kaynaştırma eğitiminin tanımı, uygulama modelleri, amaç ve ilkeleri başlıklarına yer verilmiştir. Kaynaştırma eğitiminin unsurlarına tek tek değinilmiş ve bu uygulamanın yararlarından bahsedilmiştir. Son olarak da ilgili araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Özel Eğitim Tanımı

Toplumun önemli bir kısmını oluşturan özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama becerileri edinmeleri ve toplumla bütünleşmeleri adına birtakım eğitimsel faaliyetlerin yürütülmesi gerekmektedir. Bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından beklenilen düzeyde olmayan, akranlarından belirgin farklılıkları olan bu bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların toplumsal yaşama hazırlanması ve bağımsız yaşama becerileri edinmelerini amaçlayan, yetersizliklerine uygun olarak sürdürülen bir eğitim planlanmalıdır (MEB, 2018). Böylece yürütülen eğitim faaliyetlerinin çok daha etkili sonuçlara ulaşması sağlanabilir (Topkaya ve Çelik, 2009). Bu bakımdan özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerinde, özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır (Çuhadar, 2013).

Özel eğitimin farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. MEB (2018) tarafından Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitim, "*Bireysel ve gelişim*

özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlanmaktadır. Eripek (2005), özel gereksinimi olan bireyin yetenekleri doğrultusunda hazırlanan ve bağımsız yaşama becerileri edinmelerini amaçlayan sistematik olarak uygulanan ve değerlendirme sürecinde dikkat gerektiren öğretim hizmetlerinin tümü olarak tanımlamaktadır. Özel eğitim, özel gereksinimleri olan bireylerin ihtiyaçlarına yönelik geliştirilmiş eğitim programları ile yürütülen ve bireylerin eksikliklerini giderip onların hayata kazandırılması ve istihdam olanakları yaratılması için son derece önemli olan bir eğitim türüdür (Çavraktar ve Diken, 2007). Özsoy, Özyürek ve Eripek'e (1996) göre özel eğitim, özel gereksinimli bireyin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntem teknikleri kullanılarak bu bireylerin gelişim özelliklerine uygun eğitim ortamlarında sürdürülen eğitimdir.

Özel eğitim tanımları incelendiğinde bazı ortak kavramlar göze çarpmaktadır. Bunlar normal gelişim gösteren akranlarından farklı gelişim, öğrenme, fiziksel ve sosyal özellikleri bulunan bireyler, bu bireylerin ihtiyaç duydukları becerilerin öğretilebileceği ortamlar, her bireyin farklılıkları ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları ve uygun yöntemler ile eğitim faaliyetlerini yürütecek özel olarak yetiştirilmiş personeldir (Arı ve Sönmez-Kartal, 2017). Bu kavramlar, özel eğitimin temel bileşenlerini oluşturmaktadır.

2.2. Türkiye'de Özel Eğitimin Tarihsel Süreci

Türkiye'de özel gereksinimi olan bireylerin topluma kazandırılması adına yapılan çalışmaların Osmanlı dönemine kadar dayandığı görülmektedir. Bu dönemde, özel gereksinimli bireylerin koruma altında oldukları ve yetenekleri doğrultusunda yapabildikleri işlerde çalışarak toplumla bütünleşmelerinin sağlandığı bilinmektedir (Orhan ve Genç, 2015). Osmanlı döneminde kurulan Enderun

Mektepleri, özel yetenekli bireylerin eğitim alıp istihdam sağlayabildikleri dünyadaki ilk örnektir (Arı ve Sönmez-Kartal, 2017). Bu uygulama dışında Osmanlı döneminde 1889 yılında İstanbul'da Gati Efendi tarafından, Ticaret Mektebi bünyesinde ilk işitme, ardından görme yetersizliği bulunan bireylere yönelik sınıflar açılmıştır; bu sınıflar, 1912 yılına kadar eğitim veren bir okula dönüştürülmüştür (Akçamete ve Kaner, 1999). Bu dönemde yapılmış olan bu çalışmalar, Türkiye'de özel eğitimin temellerinin oluşturulması açısından son derece önemlidir (Arı ve Sönmez-Kartal, 2017).

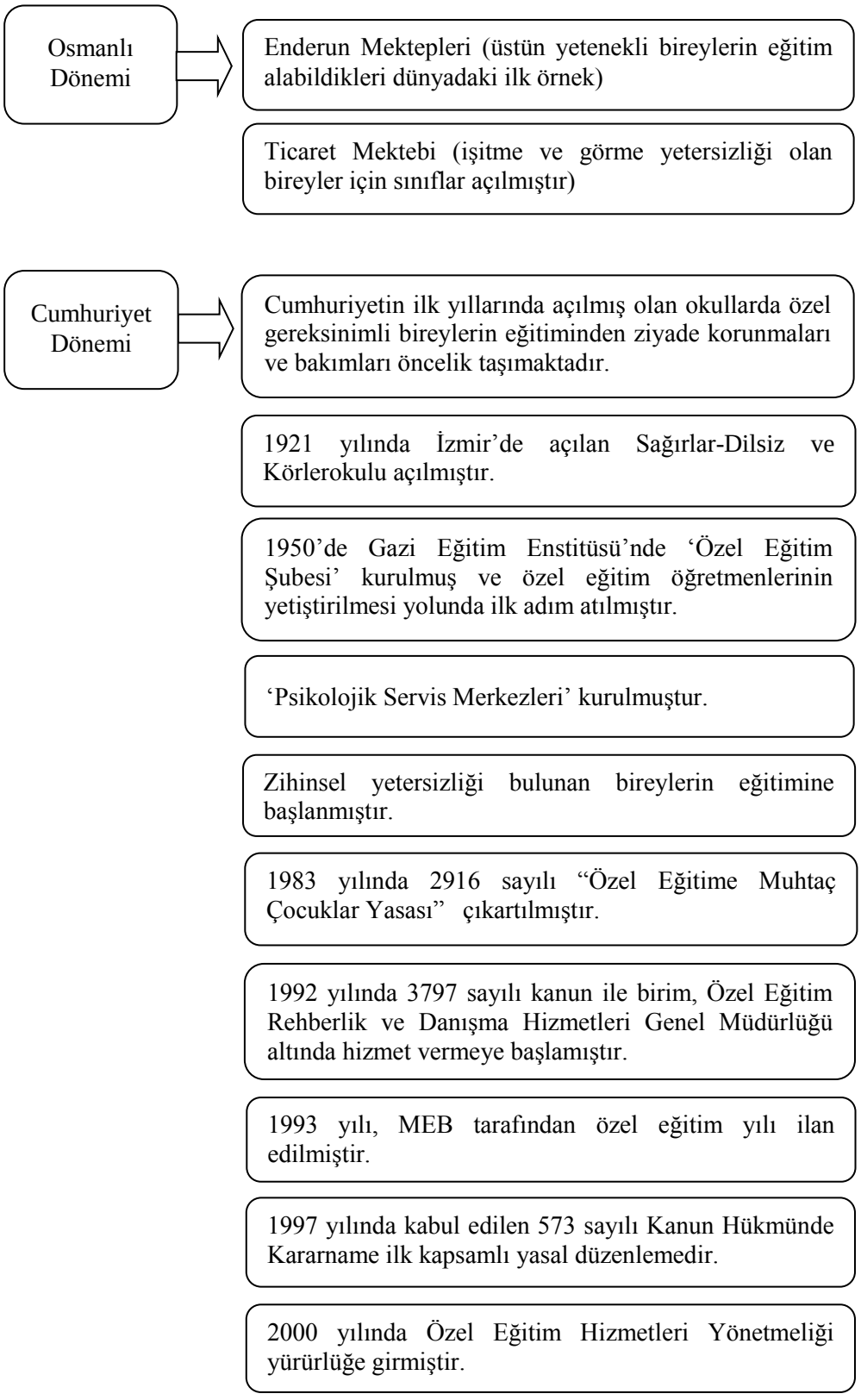
Cumhuriyetin ilk yıllarında açılmış olan okullarda özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminden ziyade korunmaları ve bakımları öncelik taşımaktadır. 1921 yılında İzmir'de açılan Sağırlar-Dilsiz ve Körlerokulu, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na devredilmiştir. Bu hareket, bu konunun sadece bir sağlık konusu ve sorunu olmadığının aynı zamanda, eğitim boyutu bakımından önemli olduğunun farkına varıldığını yansıtmaktadır (Akçamete ve Kaner, 1999). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yetiştirilmesi adına Gazi Eğitim Enstitüsü'nde 1950'de 'Özel Eğitim Şubesi' kurularak özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi yolunda ilk adım atılmıştır (Akçamete ve Kaner, 1999). Günümüzde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin öncüsü olan 'Psikolojik Servis Merkezleri' de bu dönemde kurulmuştur (Özsoy, 1990). Yine bu dönemde Ankara'da zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin eğitimlerine başlanmıştır (Arı ve Sönmez-Kartal, 2017).

1983 yılında 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası" özel gereksinimli bireylerin haklarına yönelik olarak çıkartılan ilk kapsamlı yasadır; bu yasa özel gereksinimi bulunan bireylerin eğitimine erken yaşlarda başlanması ve normal akranları ile birlikte eğitim almalarına yönelik ilkeler içermektedir (Arı ve Sönmez-Kartal, 2017). 1992 yılında 3797 sayılı kanun ile MEB daire başkanlığı altında hizmet veren birim, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü altında hizmet vermeye başlamıştır (Kargın, 2003). 1993 yılı, MEB tarafından özel eğitim yılı ilan edilmiş olsa da özel gereksinimli bireylere ilişkin kapsamlı bir yasal düzenleme 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde

Kararname'dir (Orhan ve Genç, 2015). Bu kararnamede özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerinin öncelikli olarak kaynaştırma eğitimi ortamlarında gerçekleştirilmesi gerektiği temel ilke olarak kabul edilmiş (MEB, 2018) ve 2000 yılında yürürlüğe giren "*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*" ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (Yazıcıoğlu, 2018b). Türkiye'deki özel eğitimin tarihsel süreci aşağıdaki akış şemasında sunulmuştur.

Şekil 2.1.

Türkiye'de Özel Eğitim Tarihsel Süreci



Şekil 2.1'de özel eğitimin Türkiye'deki tarihsel süreci sunulmuştur. Şekilde de görüldüğü üzere ilk kez 2000 yılında yürürlüğe giren "*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*" üzerinde önemli değişikliler yapılarak 2006 yılında tekrar yürürlüğe konmuştur. Günümüzde ise, 2018 yılında yürürlüğe giren yönetmelik (MEB, 2018) kullanılmaktadır. Bu yönetmelik üzerinde 2020 ve 2021 yıllarında bazı maddeler eklenip çıkartılarak birtakım değişiklikler yapılmış ve 2021 yılında son halini almıştır (MEB, 2018).

2.3. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Toplumda yer alan tüm bireyler, ihtiyaç ve yeteneklerine en uygun biçimde eğitim hizmetlerinden yararlanma olanaklarına sahiptir. Dolayısıyla özel gereksinimi olan bireylere, uygun eğitim hizmetlerinin sunulması gerekmektedir (Kırcaali-İftar, 1998). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere destek hizmetlerin sunulması ve onların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması adına MEB (2018) tarafından özel eğitimin temel ilkeleri belirlenmiştir. Özel eğitimle ilgili temel ilkeler şunlardır:

a) *Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulması,*
b) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması,*
c) *Özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması,*
d) *Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi,*
e) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi,*
f) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması,*
g) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması,*
h) *Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması,*

i) *Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması*.

Özel eğitimin temel ilkeleri arasında özel gereksinimi olan bireylerin en erken yaşta mümkün olduğunca akranlarından ayrılmadan ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetlerinden yararlanması yer almaktadır. Bu bireylerin eğitimlerinde uyarlamalara yer verilmesi, eğitim programlarının bireyselleştirilmesi, ailelerin bilgilendirilmesi ve tüm paydaşlarla işbirliği içinde olunması özel gereksinimi bulunan bireye eğitim sunan öğretmenin yerine getirmesi gereken temel ilkeler arasındadır.

2.4. Özel Eğitimin Temel Amaçları

Özel eğitim, özel gereksinimli bireyin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sürdürülen bir eğitimdir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1996). Ataman'a (2005) göre özel eğitimin amacı, yaşıtlarından farklı ve özel gereksinim gerektiren bireylere destek eğitim hizmetleri sunularak onların yeteneklerinin en üst düzeye çıkartmak, bu bireylerin topluma karışmasını ve bağımsız, kendine yeterli bireyler olmasını destekleyecek becerileri edinmelerini sağlamaktır. Ashley (1979) ise, özel eğitimin amaçlarını özel gereksinimli bireylerin dışlanmasını ortadan kaldırmak, sosyal çevresini arttırmak, daha iyi bir öğrenme ortamı ve gerçek bir yaşam çevresi sunmak olarak ifade etmiştir (Akt. Güleryüz, 2009). MEB (2018) özel eğitimin amaçlarını, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda; "*özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar*" şeklinde açıklanmıştır.

Özel eğitim, bireylerin yetersizliklerinin engele dönüşmesini önlemekte ve öğrenilen yaşam becerileri ile bireyin bağımsız yaşamasını sağlamaktadır. Böylece, özel gereksinimli bireylerin toplum içindeki rollerini gerçekleştirmeleri, hayata

hazırlanmaları, toplum tarafından dışlanmasını ortadan kaldırmayı ve sosyal çevresini arttırmayı amaçladığı görülmektedir. Bu amaçların gerçekleştirilmesi sürecinde ise, özel gereksinimli bireylere sunulan özel eğitim hizmetleri ile bu hizmeti uygulayan öğretmenler ön plana çıkmaktadır. Çünkü öğretmenler, bireylerin eğitimlerinden sorumlu olan kişilerdir.

2.5. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey

Tüm bireyler yetenek ve ihtiyaçları bakımından birbirinden farklılık göstermektedir. Fakat bazı bireyler bedensel, zihinsel, ruhsal, duyusal ve sosyal yetenekleri bakımından belirgin farklılıklara sahiptir. Gelişim özellikleri ve eğitim yeterlilikleri bakımından yaşıtlarıyla arasında anlamlı farklılık olan bireyler '*özel eğitime ihtiyacı olan birey*' terimi içinde yer almaktadır (MEB, 2018).

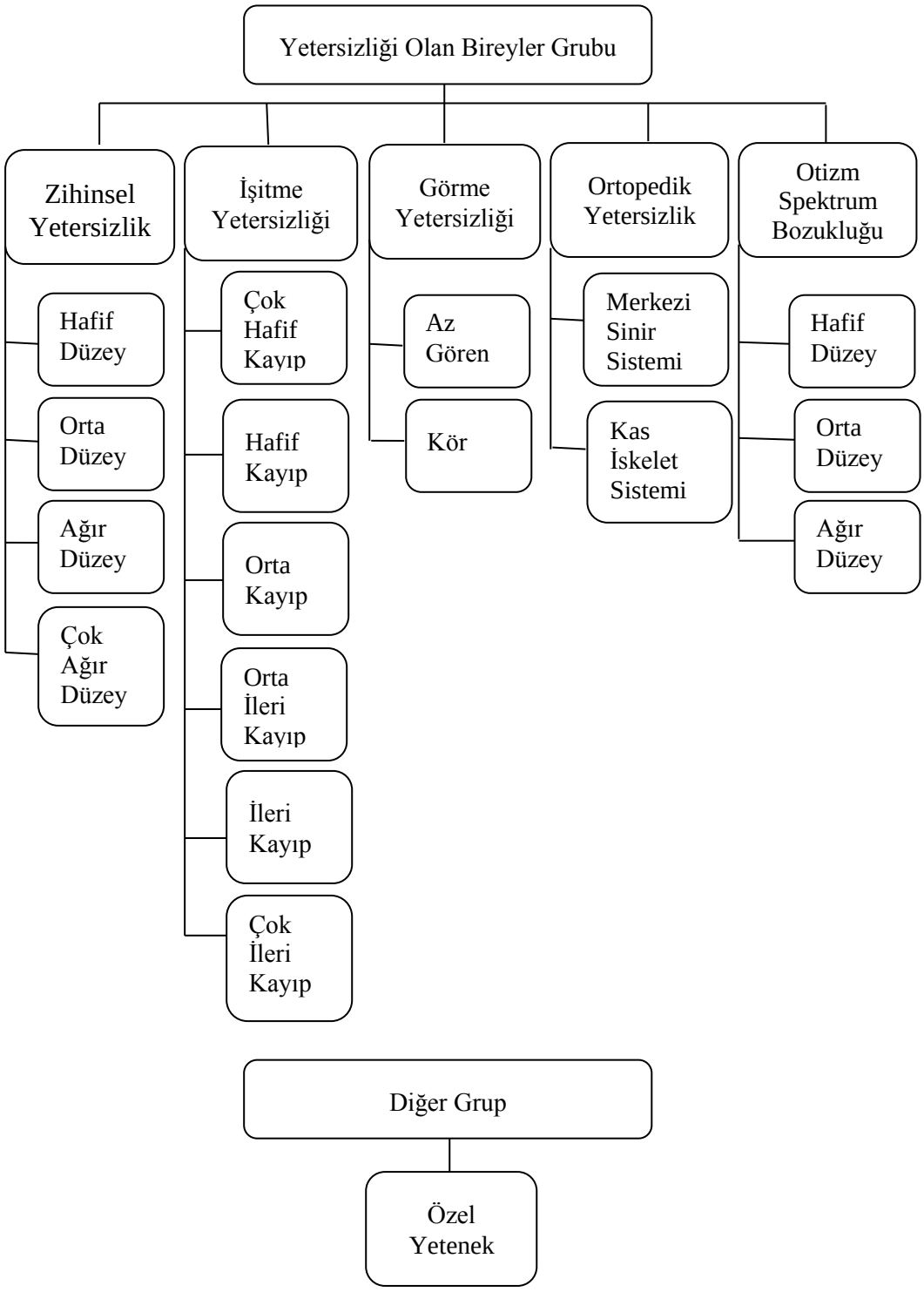
'*Özel eğitime ihtiyacı olan birey*' terimini daha yakından inceleyebilmek adına, engel ve yetersizlik gibi kavramların tanımlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu bireylerin çoğu birtakım yetersizlikler göstermektedir. Yetersizlik fiziksel, zihinsel, davranışsal ya da duyusal zedelenmeler sonucunda meydana gelen kısmen veya tamamen organların işlevlerini yerine getirememesi durumudur (Ataman, 1997). Birtakım zedelenmeler sonucunda yetersizlik durumu ortaya çıkmaktadır. Engel ise, bireyin yetersizliğinden dolayı toplumda kendisine verilen rolleri gerektiği ölçüde yerine getirememesidir (Çavraktar ve Diken, 2007). Kısacası engel, özel gereksinimi olan bireyin çevreyle etkileşimi esnasında karşılaştığı problemlerdir. Ancak birey, toplumsal rollerini yerine getirebildiği sürece yetersizliği bir engel teşkil etmemektedir. Dolayısıyla her yetersizlik, engele dönüşmemektedir.

'*Özel eğitime ihtiyacı olan birey*' terimi, yetersizlik durumları ve eğitim ihtiyaçları birbirinden farklı bireyleri kapsayan bir terimdir (Çakıroğlu, 2019). Dolayısıyla bu terim altında, pek çok yetersizlik türü yer almaktadır. Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) zihinsel, işitme, görme ve ortopedik yetersizliği olan bireyler, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler olarak beş farklı

yetersizlik türü ve özel eğitim alanının diğer grubundu yer alan özel yetenekli bireyler tanımlanmıştır.

Şekil 2.2.

Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler



2.5.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler

Bireyler sosyal, fiziksel, ruhsal özellikleri bakından birbirinden farklılık gösterdiği gibi, zihinsel fonksiyonlar bakımından da birbirinden farklıdır (İlhan ve Esentürk, 2017). Zihinsel yetersizliği olan bireyler doğum öncesi, doğum anı veya doğum sonrasında meydana gelen sebeplerden dolayı zihinsel gelişim ve işlevleri bakımından beklenenden farklılık göstermekte bunun sonucu olarak da kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan bireylerdir (MEB, 2010; Kara, 2017). Zihinsel yetersizliğin en yaygın tanımı Amerikan Zihinsel Yetersizlik Derneği (American Assocation on Mental Reterdation-AAMR) tarafından yapılan tanımdır; bu tanım "*zihinsel işlevlerde ve belirli uyumsal davranışlarda belirgin sınırlılıkları olan ve bu sınırlılıkların 18 yaşından önce görüldüğü bireyler"* (AAMR, 2002, s.47; Akt. Ayan, Boyalı, Ergin ve Ulaş, 2019) şeklindedir.

Özel gereksinimli bireylerin büyük bir kısmını oluşturan zihinsel yetersizlik öz bakım becerileri, sosyal beceriler, akademik fonksiyonlar, benlik saygısı gibi davranışlarda görülen eksikliklerin yanı sıra çevre ile etkileşimde bulunma ve keşfetme yeteneklerinde sınırlılığa ve bilişsel zorluklara yol açmaktadır (APA, 2013; Akt. İlhan ve Esentürk, 2017). Bu bireyler, birbirinden önemli farklılıklar gösteren gruplardan oluşur. Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan bireylerin ortak özelliklerine göre sınıflandırılmalarına gereksinim duyulmaktadır. Bu bireylerin sınıflaması zihinsel yetersizliğin nedenleri, ağırlık düzeyleri ve bireyin gereksinim duyduğu destek eğitim hizmetleri boyutları ele alınarak yapılmaktadır (Vuran, 2005). MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) zihinsel yetersizlik ağırlık düzeylerine göre yapılan sınıflama esas alınmıştır. Bu sınıflama psikolojik ve eğitsel sınıflama olmak üzere iki şekildedir (Vuran, 2005). Aşağıda psikolojik sınıflamada kullanılan zeka testlerinin sonuçlarına bağlı olarak düzenlenen gruplar ve bu grupların eğitsel sınıflamaya göre eğitim gereksinimleri sunulmuştur (MEB, 2018; Vuran, 2005):

1. **Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik (69-55 ZB):** Bilişsel işlevlerde, kavramsal ve sosyal uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliğe bağlı olarak özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde gereksinim duyma durumudur.
2. **Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik (54-40 ZB):** Bilişsel işlevlerde, kavramsal ve sosyal uyum becerilerinde var olan sınırlılıktan dolayı temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazandırılması adına özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde gereksinim duyma durumudur.
3. **Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik (39-25 ZB)**: Bilişsel işlevlerde, kavramsal ve sosyal uyum becerilerindeki eksikliklerden dolayı öz bakım becerileri dâhil edilerek yaşam boyu sürecek özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde gereksinim duyma durumudur.
4. **Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik (24 ZB ve altı)**: Bireyin zihinsel yetersizliğinin yanında başka yetersizliklerin de bulunmasından dolayı temel akademik, öz bakım gibi becerileri öğrenememesine bağlı olarak yaşam boyu bakım ve gözetime gereksinim duyma durumudur.

2.5.2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler

Bireyler, işitme duyularını yaşamları boyunca öğrenme süreçlerinde sıkça kullanır. İşitme yoluyla çevredeki sesler algılanır ve bu sesler zihinde kodlanarak anlama ve kavrama gerçekleşir. Ancak, bazı bireyler, işitme yetersizlikleri yaşamakta ve çevrelerindeki sessel uyaranları algılayamamaktadır. İşitme yetersizliği olan birey, işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişim becerilerinde birtakım güçlükler yaşayan bireydir (MEB, 2010).

İşitme yetersizliği olan bireylerin, dili kullanma ve iletişim becerilerinin temelini oluşturan alıcı dil ve ifade edici dil gelişiminde birtakım sınırlılıklar mevcuttur (Akmeşe ve Acarlar, 2016; Vaughn, Linan-Thompson ve Hickman-Davis, 2003; Akt. Sümer ve Turna, 2018). Bu durum, bireylerin bilişsel, duygusal, sosyal ve toplumsal alanlarda olduğu gibi eğitim-öğretim süreçlerinde de güçlük çekmesine sebep olmaktadır (Kargın ve Baydık, 2002). Yetersizliği bulunan her bireyin en üst düzeyde eğitim haklarından yararlanabilmesi ve gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir (MEB, 2018). Bu nedenle bu gereksinimlerin belirlenmesi ve karşılanması adına işitme kaybı derecelerinin belirlenmesi gerekmektedir (Kırcaali-İftar, 2005). Aşağıda sırasıyla işitme kaybı derecelerine yer verilmiştir (Gelfalt, 2006; Akt. Kaya, Karakol, Kandemir ve Türüdü, 2021):

1. **Çok Hafif Derecede Kayıp (16-25 dB):** Çok hafif (minimal) işime kayıplarında, bireyler kulaklarını çok hafif tıkalı hissetmekte ve uzaktaki konuşmaları işitmekte güçlük çekmektedir.

2. **Hafif Derecede Kayıp (26-40 dB):** Bireyler konuşulanları genel olarak duymakta ancak konuşmanın bazı kısımlarını, kelime sonlarını ve bazı kelimelerin sesli kısımlarını duymayabilirler.

3. **Orta Derecede Kayıp (41-55 dB):** Bu derecelerde kayıp yaşayan bireyler, konuşulanların yarısından fazlasını duymamaktadır. Kendi seslerini algılamakta güçlük yaşadıklarından dolayı tonlamalarında farklılık görülmektedir. İşitme cihazı kullanımı gerekmektedir. Aksi takdirde bireylerin iletişim gücü zayıflayacaktır.

4. **Orta İleri Derecede Kayıp (56-70 dB):** Birey, çevresindeki çoğu sesi duymamaktadır. Erken tanılanmadığı durumlarda konuşma gelişimleri tamamlanmaz. Orta ileri derece işitme kayıplarında işitme cihazının yanı sıra, konuşma terapisti ile tedaviye başlanmalıdır.

5. **İleri Derecede Kayıp (71-90 dB):** İleri derecede işitme kaybı olan bir birey, hiçbir konuşmayı işitemez sadece çok yüksek şiddetteki sesleri duyar ancak anlayamaz. Bu bireyler, işitme cihazı olmadığı sürece iletişim kuramaz.

6. **Çok İleri Derecede Kayıp (90 dB ve üzeri):** Bu derecelerde işitme kaybı olan bireyler, konuşma seslerini duyamaz ve işitme cihazı olmadan iletişim imkansızdır.

2.5.3. Görme Yetersizliği Olan Bireyler

Bireyler, öğrendiklerinin %80-85'ini görme duyularını kullanarak edinir; bu da görme duyusunun öğrenme esnasında en temel duyulardan biri olduğunu göstermektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1989; Çavraktar ve Diken, 2012). Dolayısıyla görme duyusunun zedelenmesi ya da kaybolması, öğrenme sürecini olumsuz etkileneceği gibi bilişsel ve sosyal gelişimi de olumsuz etkilemektedir (Çavraktar ve Diken, 2012). Görme duyusunda var olan yetersizlik mimik ve jest kullanımının yetersiz olması veya hiç olmaması, bağımsız hareketlerde sınırlılık, kullanılan materyallerin göze yakın şekilde tutulması, aynı noktaya uzun süre bakma, nesneleri elleri ile tanımaya çalışma, ince motor beceriler gerektiren çalışmalarda zorlanma gibi davranışlarla fark edilmesi mümkündür (MEB, 2010).

Görme yetersizliği olan bireyler az görenler ve körler olarak sınıflandırılmakta ve bu sınıflandırma, yasal ve eğitsel olmak üzere iki şekilde tanımlanmaktadır (Özyürek, 2005). Aşağıda az gören ve kör bireylerin yasal ve eğitsel tanımları verilmiştir:

1. **Az Gören Birey:** Yasal tanımlamaya göre; yapılan düzeltmelere rağmen 20/70 ile 20/200'lük görme keskinliği arasında olan bireydir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2018). Eğitsel tanımlamaya göre ise;

destekleyici yan araçlar ve çevresel düzenlemeler sonucunda yazıları okuyabilen bireydir (Özyürek, 1998).

2. **Kör Birey:** Yasal tanımlamaya göre; yapılan düzeltmelere rağmen gören gözün 20/200'lük görme keskinliği ya da daha azına sahip olan aynı zamanda, 20 derecelik açıdan daha fazlasını göremeyen bireydir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2018). Eğitsel tanımlamaya göre ise; görme dereceleri çok düşük olup eğitim ihtiyaçlarında kabartma alfabeye ve işitsel materyal kullanımına gereksinim duyan bireydir (Özyürek, 1998).

Görme yetersizliği olan bireylerin görme gücünde kısmen ya da tamamen kayıp söz konusu olduğundan eğitimlerinde birtakım düzenlemelere gidilmelidir (MEB, 2010). Gerekli düzenlemeler yapıldığında, görme yetersizliği olan bireylerin bilişsel ve kavramsal becerilerde gelişim sağlamaları beklenmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2012).

2.5.4. Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler

Ortopedik yetersizliği olan bireyler kas, iskelet ve sinir sistemini ilgilendiren doğuştan veya sonradan edinilmiş olan hastalık ya da yaralanmalar sonucunda, birtakım bedensel yeteneklerini kaybetmiş bireylerdir (MEB, 2010). Bu bireyler, günlük ihtiyaçlarını karşılama ve toplumsal yaşama uyum sağlamada güçlük çekmekte ve buna bağlı olarak korunma, rehabilitasyon ve danışmanlık hizmetlerine gereksinim duymaktadır (Özyürek, 1998). Ortopedik yetersizlik doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrası sebeplerden kaynaklı olabilmektedir.

Bu yetersizliğe sahip bireyler, bağımsız hareket edebilme becerileri ve devinimsel koordinasyonlarındaki sınırlılıktan dolayı genellikle hareket etmeyip pasif kalmayı tercih etmekte aynı zamanda, kendine özel yürüyüş tarzı bulunabilmektedir (MEB, 2010). Bu davranışlar, genellikle bireylerin fark

edilmesinde dikkat edilmesi gereken özellikler arasında yer almaktadır. Ortopedik yetersizliği olan bireylerin akademik başarıları hakkında bir genelleme yapmak pek mümkün değildir. Ancak bazıları, akranları ile aynı zihinsel gelişimi gösterse dahi yetersizliği nedeniyle akademik disiplinlerde akranlarından geri kalabilmekte ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duymaktadır (Kula, 2005; Akt. Demir, 2019).

Ortopedik yetersizliği olan bireylerin yetersizliklerinin ve eğitim gereksinimlerinin birbirinden farklılık göstermesi, eğitim düzenlemelerine ışık tutacak şekilde sınıflandırılmasını güçleştirmektedir. Ancak yetersizliğin oluştuğu yere göre yapılan ve yaygın olarak kabul gören sınıflandırma şöyledir (Özyürek, 2005):

1. **Merkezi Sinir Sistemi Yetersizlikleri:** Beyin ve omuriliğin zedelenmesi sonucunda kol ve bacaklarda görülen inme (felç) şeklinde oluşan ortopedik yetersizliklerdir. Beyin inmesi (Celebral Palsi), bel çatlağı inmesi (Spina Bifida), çocuk felci (polio), çoklu sklerosis ve konvülziyon bozuklukları merkezi sinir sistemi yetersizlikleri arasında yer almaktadır.

2. **Kas ve İskelet Sistemi Yetersizlikleri:** Doğrudan kas ve iskelet sisteminde oluşan zedelenmeler sonucunda kol ve bacakları hareket ettirme ve kullanmada yetersizlik yaşanması durumudur. Düz tabanlık, adale erimesi, amputasyon ve kalça çıkığı kas iskelet sistemi yetersizlikleri arasında yer almaktadır.

2.5.5. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler

Otizm, yaşamın erken yıllarında ortaya çıkan ve sonraki dönemlerinde de devam eden sosyal ilişki, iletişim davranış ve bilişsel gelişim alanlarında gecikme ya da sapma gibi özellikler gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur (Çetrez-Arıcan, Fazlıoğlu ve Tezcan, 2018). MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde otizmli

bireyler sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerde sınırlılığa sahip bireylerdir; bu belirtiler okul öncesi dönemde ortaya çıkmakta ve özel eğitim ile destek eğitim hizmeti gerektirmektedir (MEB, 2018). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-IV) ise, toplumsal etkileşim ve iletişim esnasında kullanılan dil ya da imgesel oyun becerilerinin en az birinde gecikmelerin ve beklenmedik bir işlevselliğin olması, sosyal ve iletişim becerilerinde yetersizlik ve tekrarlayıcı davranışların olması şeklinde tanımlamaktadır (Diken, 2010; Akt. Güven ve Diken, 2017).

Otizmde sıkça görülen tekrarlayıcı davranışlar, bireyleri yaşamları boyunca etkilemektedir; otizm, bireylerin iletişim becerilerinde sınırlılık ve sosyal etkileşiminde yetersizliğe sebep olup bireyin sosyal yaşamını olumsuz etkilemekte ve bireyi dış dünyaya karşı yabancılaştırmaktadır (Çupuroğlu ve Mengi, 2014). DSM-V'te otizm, sosyal iletişim ve etkileşimdeki sınırlılık kısıtlı-tekrarlayıcı ilgi alanları ve etkinlikler olmak üzere iki ana grupta değerlendirilmiştir. İlk gruptaki tanı ölçütleri arasında sosyal-duygusal sınırlılık, sözel olmayan iletişimdeki sınırlılık, akran ilişkisini başlatma veya sürdürmedeki güçlükler olmak üzere üç alt gruptan oluşmaktayken; ikinci grupta tanı ölçütleri tekrarlayıcı motor hareketler, nesne kullanımı ya da konuşma, aynılıkta ısrar, rutinler-ritüeller, sınırlı ilgi alanları, artmış ya da azalmış duyusal ilgi ya da tepkiler olmak üzere 4 alt gruptan oluşmaktadır. DSM-V'e göre otizm tanısı için ilk kümede yer alan ölçütlerinin hepsi ve ikinci kümede yer alan ölçütlerinin en az ikisi karşılanmış olması gerekmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği 2013; Akt. Kaba ve Soykan-Aysev, 2019). MEB Özel Eğitim Yönetmeliğinde (2018) otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sınıflandırılması aşağıdaki gibidir:

1. **Hafif Düzeyde Otizmi Olan Birey (1. Derece Otizm):** Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığın çok hafif düzeyde olması durumudur.

2. **Orta Düzeyde Otizmi Olan Birey:** Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkların orta düzeyde olması durumudur. Bu bireylere davranış kontrolü sağlanana kadar günlük destek ile yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.

3. **Ağır Otizmi Olan Birey:** Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkların ağır düzeyde olması durumudur. Bu bireylerde davranış kontrolü sağlanamayabilir ancak, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.

Günümüzde otizmin bilinen en önemli tedavi yöntemi erken tanı, sürekli ve yoğun özel eğitim uygulamalarıdır (Savucu, 2020). Otizmin erken tanılanması eğitim uygulamalarının daha erken başlamasını, aile desteğinin sağlanmasını ve uygun tıbbi bakım ve tedavinin sunulmasını sağlamaktadır (Bodur ve Soysal, 2004). Bu adımlar, otizmli bireylerdeki belirtilerin iyileşmesinde önemli role sahiptir.

2.5.6. Özel Yeteneği Olan Bireyler

Özel yetenek, üst düzey bilişsel beceriler ve yoğun duygular ile alışılmışın dışında deneyimler yaratan eş zamanlı olmayan gelişim olarak tanımlanmaktadır (Columbus Group, 1991; Akt. Dümenci, Gürsoy ve Aral, 2016). MEB (2018) tarafından özel yetenek zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik gibi özellikleri olan ve akranlarından yüksek akademik beceriye sahip, bağımsız hareket etmeyi seven ayrıca, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi duyduğu alanlarda yüksek performansı olan birey şeklinde ifade edilmiştir. Tanımlamalar incelendiğinde, özel yeteneği olan bireylerin gelişimsel özelliklerinin ve dünyayı algılama biçimlerinin akranlarına göre farklılaştığı dikkat çekmektedir. Bu farklı özellikler, özel yeteneği olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarının da farklılaşmasını sağlamaktadır.

Özel yetenekli bireylerin yaşıtlarına oranla konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinde erken ve hızlı bir gelişim gösterdikleri söylenebilir (Dereli ve Günşen, 2019). Ancak gelişimde bireysel farklılıkların bulunduğu ve her özel yetenekli çocuğun bu özelliklerin hepsini birden göstermeyeceği göz ardı edilmemelidir (Saranlı, Er ve Deniz, 2017). Bu bireyler, normal gelişim gösteren bireylerden farklı özelliklere sahiptir ve farklı eğitimsel ve gelişimsel desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Dağlıoğlu, 2010). Özel yetenekli bireylerin temel özellikleri arasında uykuya daha az ihtiyaç duyma, hızlı dil gelişimi, geniş söz dağarcığı, akıcı konuşma, gelişim basamaklarını erken tamamlama, hızlı ve kolay öğrenme, özgün fikirler üretme ve tekdüze işlerden çabuk sıkılma yer almaktadır (MEB, 2017). Bireylerin tanılanmasında ise, MEB tarafından kabul gören zihinsel performans ölçümleri, rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM) tarafından yapılmaktadır. Beklenilen performansı gösteren bireyler, bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını sağlayacak ve kapasitelerini en üst düzeyde geliştirecek eğitim düzenlemeleri ile eğitimlerine devam etmektedir (MEB, 2018; MEB, 2019).

2.6. Bireylerin Özel Eğitime Uygunluğunun Belirlenmesi

Her bireyin yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim hizmetlerinden yaralanması, eğitimsel faaliyetlerinin belirlenmesi ve yürütülmesi adına bireyin tanılanması oldukça önemlidir. Tanılama, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersiz yönlerini belirlenmesini ve kişisel özellikleri ile ilgilerinin saptanması amacıyla tıbbi, psiko-sosyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme sürecini kapsamaktadır (MEB, 2010). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tanılanması ve eğitim hizmetlerinin belirlenmesinde tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama modellerinden yararlanılmaktadır (Güney,2016).

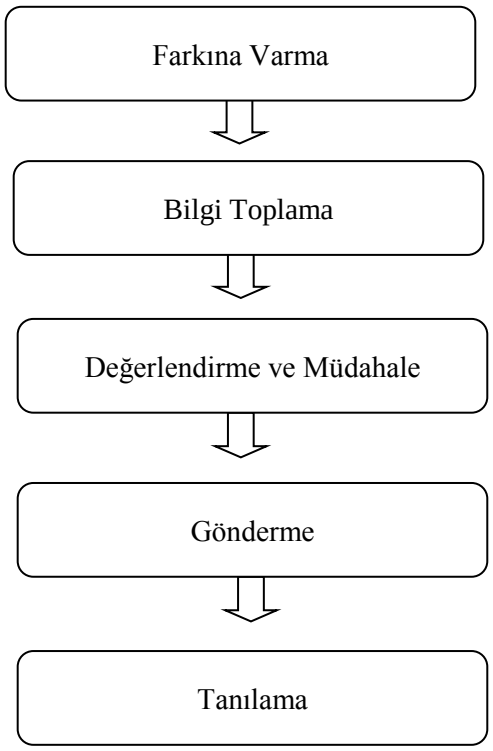
Tıbbi tanılama, tıbbi verilerin ve psikometrik ölçümlerin esas alındığı bir tanılama türü olup yetersizliğin olup olmadığı, yetersizliğe neden olan zedelenmenin yeri, derecesi, süreğen olup olmadığı, ilerleyip ilerlemediği ve bu zedelenmeye yol açan etmenler gibi özelliklerin tespit edilmesi adına kullanılmaktadır (Yenioğlu,

Sayar, Köse ve Yıldız, 2019). Psikolojik testlerde bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve motor becerileri ile dil becerileri üzerinde durulmaktadır. Ancak tıbbi tanılama, özel eğitim gerektiren bireyin eğitim ihtiyaçlarına yönelik uygun eğitim ortamları ve programlarına karar vermede yetersiz kalmaktadır (Güney,2016).

Eğitsel değerlendirme ise; özel gereksinimli bireyin akranların belirgin farklılıklarının olduğunun farkına varılması, öğretmen ve diğer paydaşların birey hakkında bilgi toplaması, toplanan bilgiler ışığında bireyin akademik ve sosyal yaşamını etkileyecek müdahalelerde bulunulması, sağlanan destek hizmetlere rağmen bireyin eğitim hizmetlerinden yararlanamaması halinde bireyin, eğitsel değerlendirmesi için RAM'a gönderilmesi süreçlerini kapsamaktadır (Güney, 2016). RAM'da oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından bireyin eğitsel tanılaması yapılmaktadır (Diken, 2011). Değerlendirmede nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçları kullanılmaktadır; bireyin dil, bilişsel, duygusal, sosyal ve motor gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri değerlendirilerek bireyin eğitim ihtiyaçlarına yönelik en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilmektedir (Güney, 2016).

Şekil 2.3.

Özel Eğitimde Eğitsel Değerlendirme Süreci



Kaynak: (Güney, 2016).

Tanılama ne kadar erken olursa özel gereksinimli bireyin gereksinimlerine cevap verebilecek uygun eğitim hizmetlerine ulaşması da o kadar erken olmaktadır. Bu nedenle erken tanılama, son derece önemlidir (MEB, 2010).

2.7. Özel Eğitim Ortamları

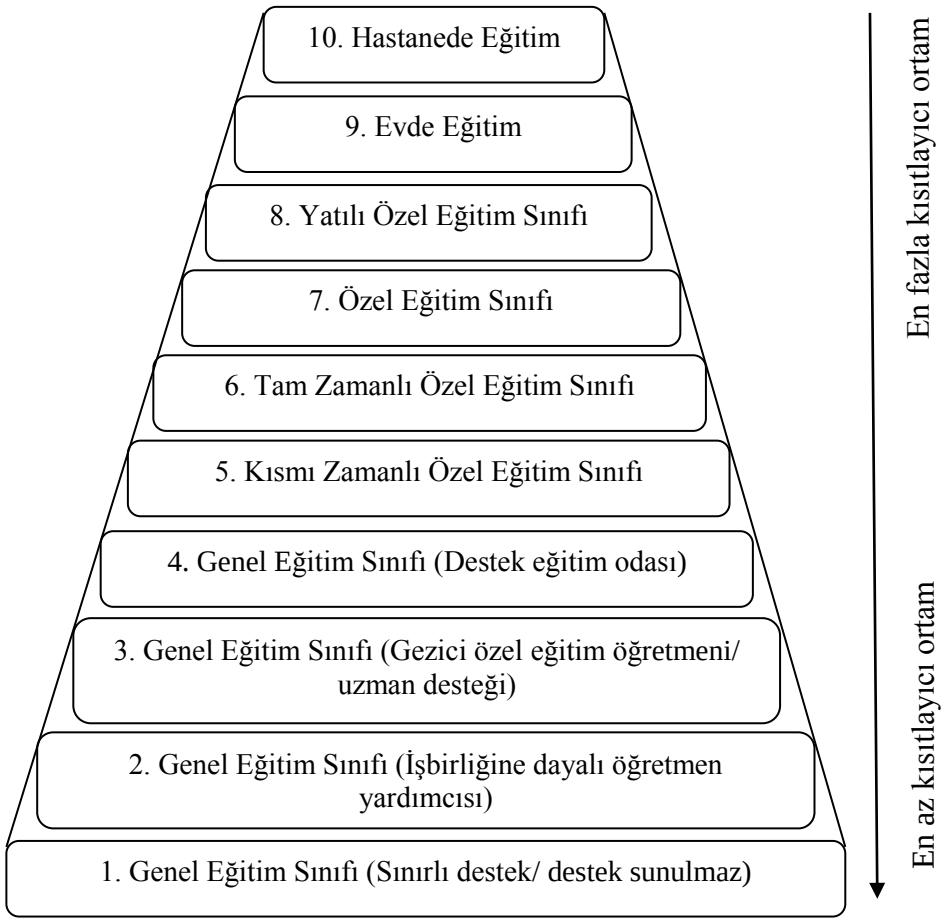
Türkiye'de özel eğitim hizmetleri, bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulmuş özel eğitim okul ve kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Özel eğitim ile ilgili yapılmış olan yasal düzenlemelerde özel gereksinimleri olan bireyin '*en az kısıtlayıcı ortam*' ilkesine göre eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi önerilmektedir (Kargın, 2004). Bu ilkeye göre özel gereksinimli bireyin eğitim faaliyetlerinin

yürütülmesinde engel teşkil etmeyecek şekilde normal gelişim gösteren akranları ile düzenlenmesine dayalıdır (Aral, 2011; Aral ve Gürsoy 2007).

Özel gereksinimli bireylerin eğitimsel gereksinimlerine uygun eğitim ortamları da farklılaşmaktadır. Bu eğitim ortamları en az sınırlayıcı (en fazla bütünleştirici) ortam olan genel eğitim ortamlarından en fazla sınırlayıcı (en az bütünleştirici) ortam olan yatılı özel eğitim kurumlarına doğru sıralanmaktadır (Diken ve Batu, 2015). Özel gereksinimli bireyler için farklı eğitim ortamları aşağıda Şekil 2.4'te sunulmuştur.

Şekil 2.4.

Özel Gereksinimli Bireyler İçin Farklı Eğitim Ortamları



Kaynak: (Salend, 2008; Akt. Diken ve Batu, 2015).

Şekil 2.4'te görüldüğü üzere özel gereksinimli bireylere yönelik en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, genel eğitim sınıfıdır. Bu kategoride özel gereksinimi olan bireyler, en az desteğe ihtiyaç duyar ve normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alır. İkinci kategoride, özel gereksinimli birey, öğretmen yardımcısı ile işbirliğine dayalı olarak genel eğitim sınıfında eğitim almaktadır. Üçüncü kategoride de genel eğitim sınıfında eğitim alınır ancak, gezici özel eğitim öğretmeni ya da uzman desteği sağlanarak eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Dördüncü kategori, genel eğitim sınıfında destek özel eğitim hizmeti sunularak yürütülen eğitimdir. Beşinci kategoride eğitim faaliyetleri, genel eğitim sınıfında değil kısmı zamanlı özel eğitim sınıfında yürütülmektedir. Altıncı kategoride ise özel gereksinimli birey, tam zamanlı olarak özel eğitim sınıfında eğitim görmektedir. Yedinci kategoride, eğitim ihtiyaçlarına yönelik olarak özel eğitim sınıfında eğitim görürken sekizinci kategoride, yatılı özel eğitim sınıfında eğitim gerçekleşmektedir. En fazla kısıtlayıcı eğitim ortamları olarak görülen dokuz ve onuncu kategorilerde ise birey, evde ya da sağlık kuruluşlarında eğitim görmektedir. Kısacası, özel gereksinimli bireylerin eğitimsel ihtiyaçları değişmektedir ve buna bağlı olarak uygun eğitim ortamları da farklılaşmaktadır. Bu ihtiyaçlara yönelik olarak en az kısıtlayıcı ortamın belirlenmesi bu bireylerin eğitimlerini olumlu etkilemektedir.

2.8. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan bireylerin özel gereksinimi olmayan bireyler ile karşılıklı etkileşim halinde olmasını, eğitsel ve sosyal olarak bütünleşmesini amaçlayan bir uygulamadır (MEB, 2010). Özel gereksinimli bireylerin topluma karışmasını, bağımsız ve kendine yeterli bireyler olmasını destekleyecek becerileri edinmelerine ve nitelikli eğitim almalarına olanak sağlamaktadır (Sucuoğlu, 2006; Ataman, 2005). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının temelinde, bireylerin yetersizliğinin engele dönüşmesini önleme çabası yatmaktadır (MEB,2010).

İlgili alanyazın incelendiğinde, kaynaştırmanın pek çok tanımına rastlamak mümkündür. Gürgür (2005), kaynaştırma eğitimini bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla özel gereksinimli bireylerin, en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun, tam ya da yarı zamanlı genel eğitim sınıflarında, öğretmen ve bireylerin gereksinim duyabilecekleri destek hizmetlerin sağlanması yoluyla eğitim almaları olarak tanımlamaktadır. Sucuoğlu ve Kargın (2006) ise, özel gereksinimi bulunan bireylerin eğitim faaliyetlerini, genel eğitim okullarında akranları ile birlikte aynı sınıflarda sürdürmeleri olarak tanımlamışlardır. Batu (2000), kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimi bulunan bireylerin sadece akranları ile birlikte genel eğitim okullarında eğitim almasından ibaret olmadığını gerektiğinde destek eğitim hizmetlerinin sağlanması yolu ile uygulandığını ifade etmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) göre kaynaştırma eğitimi, "*Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim*" şeklinde tanımlanmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin temelinde özel gereksinimi bulunan bireylerin akranları ile aynı okul ve sınıflarda eğitim görmeleri, bireye ve/veya öğretmene gereksinim duyulan destek eğitim hizmetlerinin sağlanması yer almaktadır (York ve Tundidor, 1995; Akt. Kargın, 2004).

2.8.1. Kaynaştırma Eğitiminin Temel İlke ve Amaçları

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitsel ortamlarda bulunmaları yeterli olamamakta, kaynaştırma eğitimi uygulamaları temel ilkeler doğrultusunda yürütüldüğünde anlamlılık kazanmakta ve bireylere en yüksek verimliliği sağlamaktadır. Kaynaştırma eğitimi temel ilkeleri arasında, bu eğitimin özel eğitim ile genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olması, bireysel farklılıkların dikkate alınması, eğitime erken başlamanın ve bu süreçte işbirliğinin esas olması; özel gereksinimli bireyin akranları ile birlikte eğitim gereksinimlerine göre planlanmış eğitim alması, bireyde var olan duyu kalıntısından

yararlanılması, doğal ortamlarda verilen eğitim sürecinde sevgi, sabır ve gönüllülüğün esas olması yer almaktadır (MEB, 2010). Kargın'a (2004) göre kaynaştırma eğitimi sürecine dâhil olan herkesin özel gereksinimli bireye karşı kabul edici ve destekleyici tutuma sahip olması, öğretmenlerin gerekli öğretimsel uyarlamaları yapması, bireylerin eğitsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatına sahip olması, özel gereksinimi olan birey hakkında gerekli bilgilendirmelerin yapılması, destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması ve aile ile öğretmenin işbirliği içinde olması bu eğitim uygulamasında bulunması gereken ilkelerdir. Bu uygulamanın temel amacı, bireylerin yetersizliğini ortadan kaldırmak değil onların ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlayarak toplumla bütünleşmesini kolaylaştırmaktır (MEB,2010). Ashley (1979) ise kaynaştırma eğitiminin amaçlarını şu şekilde açıklanmıştır (Akt. Ülger, 2019):

- Eğitimde fırsat eşitliği ilkesine göre özel gereksinimli bireylerin de akranları ile eğitim alma hakları vardır.
- Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimi bulunan bireylerde, özel sınıf ve okullarda eğitim görmeye dayalı olarak oluşan psikolojik baskının önüne geçilmektedir.
- Özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmeleri ve sosyal çevre edinmeleri adına fırsat sağlamaktadır.
- Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, daha fazla özel gereksinimli bireyin eğitim hayatının başlamasına ve sürdürülmesine olanak sağlamaktadır.
- Maddi olarak özel eğitim okullarına gönderme güçlüğü olan ebeveynlere devlet okullarında eğitim imkânı sunmaktadır.

2.8.2. Kaynaştırma Uygulama Modelleri

Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin üç farklı uygulama modeli vardır (Yazıcıoğlu, 2018b). Bunlar tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve

tersine kaynaştırma modelleridir (Özbey, 2018). Aşağıda sırasıyla bu modellere değinilmiştir.

Tam Zamanlı Kaynaştırma: Tam zamanlı kaynaştırma modelinde özel gereksinimli bireyin eğitim ihtiyaçları, akranları ile birlikte genel eğitim sınıfında karşılanmaktadır (Yazıcıoğlu, 2018b). Bu modelde özel gereksinimli bireyin kaydı, normal sınıfta bulunmaktadır; eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi ve sosyal bütünleşmelerinin sağlanması için uygun materyaller ile özel eğitim hizmetleri sağlanmaktadır (Özbey, 2018). Tam zamanlı kaynaştırma modelinde özel gereksinimli bireylerin sınıflara eşit dağılımının sağlanması gerekmektedir; her bir şubede 2 bireyi geçmeyecek şekilde bir düzenleme yapılmalıdır (MEB, 2018). Sınıflara yerleştirilen bireylerin gereksinimlerine yönelik düzenlemeler yapıldıktan sonra, eğitim bireyselleştirilerek uygulanmaktadır (Özbey, 2018). Türkiye'de kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının büyük bir kısmı tam zamanlı kaynaştırma modelinde yapılmaktadır (Yazıcıoğlu, 2018b).

Yarı Zamanlı Kaynaştırma: Yarı zamanlı kaynaştırma modelinde, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçları, bazı derslerde ya da ders dışı etkinliklerde akranları ile genel eğitim okullarında karşılanmaktadır (MEB, 2010). Bu modelde özel gereksinimli bireylerin kaydı özel eğitim sınıfındadır ancak, başarılı olabileceği düşünülen dersler ve sosyal etkinliklerde birey normal eğitim sınıfında eğitim görmektedir (Topçu ve Katılmış, 2013). Yetersizliği olan bireyin eğitimine genel eğitim sınıfında devam edildiği süreçte öğretmenin gereksinim duyduğu destek eğitim hizmetleri sağlanmaktadır; bu danışmanlık hizmetleri öğretmenlere mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi adına destek sağlayıcı niteliktedir (Özbey, 2018).

Tersine Kaynaştırma: Tersine kaynaştırma modeli ise kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında, normal gelişim gösteren bireylerin istekleri doğrultusunda, özel gereksinimi bulunan bireyler ile aynı sınıfta eğitim görmeleri şeklinde uygulanmaktadır (MEB, 2010). Bu uygulama modelinde bireylerin sosyal ve bilişsel gelişimlerini arttırabilecekleri,

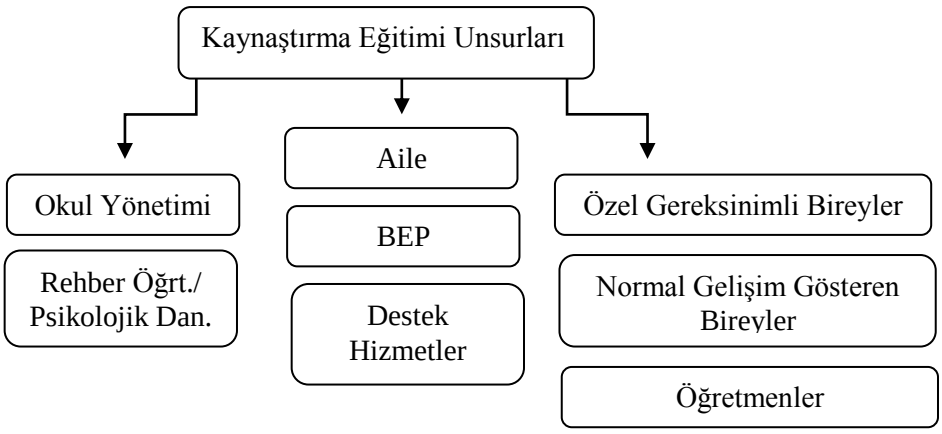
normal gelişim gösteren bireylerin sosyal, bilişsel ve dil gelişimlerinde akran model olabilecekleri doğal bir ortam oluşmaktadır (Yazıcıoğlu, 2018b). Ancak, Türkiye'de bu modele pek sık rastlanmamaktadır (Özbey, 2018).

2.8.3. Kaynaştırma Eğitiminin Unsurları

Kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşması, doğru bir şekilde uygulanabilmesi için pek çok unsurun bir araya gelmesi gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının başarıyla uygulanabilmesini sağlayan bu unsurlar okul yönetimi, rehber öğretmen/psikolojik danışman, aileler, bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), destek özel eğitim hizmetleri, normal gelişim gösteren bireyler, özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma sınıfı öğretmenleridir (Batu, 2005).

Şekil 2.5.

Kaynaştırma Eğitimi Unsurları



Şekil 2.5'te sunulmuş olan kaynaştırma eğitimi unsurlarının tamamı işlevlerini yerine getirdiği takdirde başarılı bir kaynaştırmadan söz etmek mümkündür (Batu, 2000).

2.8.3.1. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında önemli bir unsurdur. Kaynaştırmanın gereğine ve önemine inanarak olumlu tutum sergileyen okul yönetimi, kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde yürütülmesini sağlamakta ve diğer unsurların da işini kolaylaştırmaktadır (Kargın, 2004; Batu, 2005). Öğretmenlerin ve diğer personellerin bilgilendirilmesi için toplantılar düzenleme, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak olan özel gereksinimli bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit dağılımını sağlama, uygun fiziksel ortamı oluşturma, eğitim için gerekli araç-gereçleri temin etme ve gerekli personeli görevlendirme gibi görev ve sorumlulukları vardır (MEB, 2010). Aynı zamanda okul yönetimi, öğretmenleri birbirlerine yardımcı olmaya teşvik etmekte, okul-aile işbirliğinin yürütülmesini ve okul içinde paylaşımcı ortam oluşmasını sağlamaktadır (Atıcı, 2014).

2.8.3.2. Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman

Rehber öğretmen-psikolojik danışmanlar da kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasında yer alması gereken unsurlardan biridir. Özel gereksinimli bireylerin Rehberlik Araştırma Merkez'inden (RAM) raporunu alması ile BEP'in hazırlanması, uygun bir sınıfa yerleştirilmesi, yetersizlik ve kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirici toplantıların düzenlenmesi rehber öğretmen tarafından yapılmaktadır (Akalın, 2014). Rehber öğretmenin kaynaştırma yoluyla eğitim sürecinde aileyle görüşüp destek olma, ihtiyaç durumunda aileyi uygun kurum ve kuruluşlara gönderme, özel gereksinimli bireyi gözlemleyerek detaylı bilgi sahibi olma, toplanan bu bilgileri tüm ekiple paylaşma, uygulama esnasında sınıf öğretmeni ile işbirliği yapma, normal gelişim gösteren bireyleri bilgilendirilme, okul içinde gerekli uyarlamaları yapma gibi görevleri vardır (Sucuoğlu, 2006).

2.8.3.3. Aileler

Aileler, kaynaştırmanın başarılı bir şekilde yürütülmesinde önemli destekçilerdir. Kaynaştırma eğitimi bir ekip çalışması olarak yürütüldüğü takdirde başarıya ulaşmaktadır; aileler de bu ekibin aktif üyeleridir (Sucuoğlu, 1996). Aileler, özel gereksinimli bireylerin aileleri ve normal gelişim gösteren bireylerin aileleri olarak ikiye ayrılmaktadır (Batu, 2005). Özel gereksinimli bireylerin aileleri, çocuğun okul dışı performansı hakkında bilgi vererek öğretim programlarının amaçlarının belirlenmesine katkıda bulunmaktadır; eğitim programının evde uygulanması boyutunda ise, eğitimci rolünde olmaktadır (Sucuoğlu, 1996). Ailenin kaynaştırma eğitimi sürecinde işbirliği içinde olması, bireylerin akademik başarılarında, sosyal ve duygusal gelişimlerinde olumlu sonuçlara ulaşmada önemli bir unsurdur (Keçeli-Kaysılı, 2008). Aileler, kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında büyük önem teşkil etmektedir (Sucuoğlu, 1996). Normal gelişim gösteren bireylerin ailelerinin ise, kaynaştırma eğitimini ve özel gereksinimli bireyi kabul eder bir tutum içinde olması, normal gelişim gösteren bireylerin de olumlu tutum sergilemesinde son derece etkili olabilmektedir (Batu, 2005).

2.8.3.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasının nasıl yürütüleceğine dair en kapsamlı unsur olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminde önemli role sahiptir. Özel eğitimin temel taşlarından biri olan BEP'in temel amacı, özel gereksinimi bulunan bireylere en üst düzeyde eğitim fırsatı sunmaktır (Vural, 2007; Akt. Yılmaz ve Batu, 2016). BEP, özel gereksinimli bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performans ve ihtiyaçlarının belirlendiği eğitsel değerlendirme sonucunda hedeflenen amaçlara yönelik BEP üyeleri tarafından hazırlanan ve özel gereksinimli bireye sunulacak destek eğitim hizmetlerini içeren bir eğitim programıdır (Kargın, 2007; MEB, 2018). Bu program bireyin eğitsel düzeyini, gelişimini ve başarısını değerlendirmek için uygun yöntem ve uyarlamaları, birey için belirlenen yıllık uzun ve kısa dönemli amaçları, eğitim ortamına ilişkin

düzenlemeleri ayrıca, bireyin gereksinim duyduğu destek eğitim hizmetlerinin türü, süresi, sıklığı gibi bilgileri içermektedir (MEB, 2010; Sucuoğlu, 2006).

2.8.3.5. Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Destek özel eğitim hizmetleri, kaynaştırma eğitiminin diğer bir unsurudur. Sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen ve uzman kişilerin bir arada çalışarak özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel ve davranışsal ihtiyaçlarının karşılanması amacına dayanmaktadır (Sucuoğlu, 2006). Özel gereksinimli bireylerin tıbbi ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçlarına yönelik kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personellerine gerek duyulan materyal, eğitim danışmanlık hizmetlerinin sağlanmasıdır (MEB, 2018). Sağlıklı bir şekilde yürütülen destek özel eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıfında eğitim almasını kolaylaştıracağı ve eğitim kalitesini arttıracağı düşünülmektedir (Kargın, 2004). Özel eğitim destek hizmetleri üç şekilde sıralanabilir. Bunlar destek eğitim odası, sınıf-içi yardım ve özel eğitim danışmanlığıdır.

Destek Eğitim Odası (DEO): Destek eğitim odası (DEO) diğer adı ile kaynak oda, kaynaştırma eğitimine uygulamalarında eğitim gören bireylerin ihtiyaç duydukları destek eğitim hizmetlerinin verilmesi ile düzenlenen ortamdır (MEB, 2018). Genel eğitim sınıfında eğitim görmekte olan özel gereksinimli bireylerin eksiklik gösterdiği ve/veya ek çalışmaya gereksinim duyduğu konularda genel eğitim sınıfından destek eğitim odasına alınmaktadır ancak, kısa süreli de olsa ayrıştırmaya yol açması bakımından eğitimciler ve uzman kişiler tarafından son tercih olarak görülmelidir (Batu, 2005).

Sınıf-içi Yardım: Sınıf-içi yardım destek hizmeti türünde, destek hizmeti sağlayan kişi sınıf öğretmenine çeşitli şekillerde yardım sağlayabilmektedir. Bu destek hizmeti sağlayan kişi özel eğitim öğretmeni, konuşma terapisti veya bireyin ihtiyacına yönelik bir uzman kişi olabilir (Kırcaali-İftar, 1998). Destek hizmet

uzmanı ve sınıf öğretmeni aynı zamanlarda aynı sınıf içinde olacaklarından işbirliği içinde olmaları, çok iyi eşgüdüm içinde çalışmaları ve aynı dili konuşuyor olmaları gerekmektedir (Batu, 2000). Ayrıca bu hizmet türünde, normal gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireyi ayrıcalıklı olarak görmesinin de engellenmesi de gerekmektedir (Batu, 2005).

Özel Eğitim Danışmanlığı: Özel eğitim danışmanlığı, dolaylı bir hizmet türüdür ve üç öğeden oluşmaktadır. Bunlar danışan (öğretmen), hakkında danışılan (özel gereksinimli birey) ve danışman (özel eğitim uzmanı)'dır (Batu, 2000). Sınıf öğretmeninin ihtiyaç duyduğu konu hakkında uzmana danışması yoluyla gerçekleşen destek hizmet türüdür (Kırcaali-İftar, 1998). Özel gereksinimli bireyin davranış sorunları, öğretimsel güçlükler, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, eğitsel değerlendirme gibi konularda sınıf öğretmeninin karşılaştığı güçlükleri giderme temeline dayanmaktadır (Batu, 2000; Batu, 2005).

2.8.3.6. Normal Gelişim Gösteren Bireyler

Başarılı bir kaynaştırma eğitimi uygulamasının gerçekleşebilmesi için gerekli olan bir diğer unsur da genel eğitim sınıfında bulunan normal gelişim gösteren bireylerdir. Bu bireylerin özel gereksinimli bireye karşı sergilediği tutum ve davranışlar eğitimin niteliğinde önemli rol oynamaktadır (MEB, 2010). Özel gereksinimli bireylerin sosyal bir ortamda bulunarak akranlarıyla etkileşim kurması ve sosyal kabul görmesi adına sınıf öğretmeni, normal gelişim gösteren bireyleri özel gereksinimli birey hakkında bilgilendirmeli ve onları bu fikre hazırlamalıdır (Batu, 2005). Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşimi son derece etkilidir. Bu etkileşim ile bireylerin hem akademik hem de sosyal kazanımlar edinmeleri sağlanabilir (Batu, 2000). Normal gelişim gösteren bireyler, özel gereksinimli birey ile olumlu etkileşimde bulunup onunla arkadaşlık kurarak ona model olmakta ve böylece, kaynaştırma eğitimine katkı sağlamaktadır (Güven ve Aydın, 2007).

2.8.3.7. Özel Gereksinimli Bireyler

Özel gereksinimli bireyler, kaynaştırma eğitiminin en önemli unsurudur. Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimi bulunan bireylerin eğitimlerini, akranları ile birlikte aynı eğitim ortamlarında tam zamanlı ya da yarı zamanlı bir şekilde sürdürmeleri haklarından doğmaktadır. Akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmek, özel gereksinimli bireylerin gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireylerin akranlarını gözleme, model alma, işbirliği kurma ve karşılıklı iletişim fırsatlarından yararlanmalarını sağlamaktadır (Karadeniz, 2002; Akt. Demir ve Açar, 2010). Bir diğer olumlu etkisi ise, özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla sosyal etkileşimleri sonucunda pozitif benlik algısının gelişmesine olanak sağlamasıdır (Sucuoğlu, 2006). Ancak, kaynaştırma eğitimine başlamadan önce özel gereksinimli bireylerin bilgilendirilerek genel eğitim sınıfının gerekliliklerini yerine getirmesi sağlanmalıdır (Batu, 2005). Okul-aile işbirliği ile bireyin akademik ve davranışsal olarak hazırlanması, kaynaştırma eğitiminin başarısını arttırıcı nitelik taşımaktadır (Gürgür, 2015).

Smith ve arkadaşlarına (2006) göre kaynaştırmaya dahil edilmiş özel gereksinimli bireyin kendini içinde bulunduğu sınıfın bir parçası gibi hissedebilmesi adına düzenli toplantılar ve bilgilendirici konuşmalar düzenlenmeli, aile ile işbirliği yapılmalı ve eğitim uygulamalarında öğretimsel uyarlamalara yer verilmelidir (Akt. Deniz, 2019). Böylece kaynaştırma eğitimi alan bireyin genel eğitimin gerekliliklerini kavraması ve normal gelişim gösteren bireyler ile sosyal bütünleşmesi sağlanacaktır İşbirliği, iletişim ve kabullenme gibi değerleri öğrenme fırsatına sahip olacaktır. Bu da kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

2.8.3.8. Kaynaştırma Sınıfı Öğretmeni

Başarılı kaynaştırma eğitiminde kaynaştırma sınıfı öğretmeninin rolü son derece önemlidir. Sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinden sorumlu olan kişidir; bireylerin eğitim programlarını planlamakta, uygulamakta ve gelişimlerini takip ederek başarılarını sağlamaktadır. Kaynaştırma sınıfında görev alan öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı olumlu tutum sergilemeleri bu eğitim uygulamalarının başarısını arttırmaktadır (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitimi, öğretmenlere yeni görev ve sorumluluklar getirmektedir. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) tarafından bu görev ve sorumluluklar şu şekilde sıralanmıştır:

a) *BEP'in hazırlanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapar.*
b) *BEP'i uygular ve değerlendirir.*
c) *Okuldaki aile eğitim çalışmalarına katılır, sınıfındaki öğrencilerinin ailelerine yönelik aile eğitim çalışmalarını planlar ve yürütür.*
d) *Öğrencilerin eğitim performansları doğrultusunda başka bir okula yönlendirilmesinde BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapar.*
e) *Öğrencilerin özel gereksinimlerinden dolayı kullandığı kişisel cihaz ve aletlerin bakımı ve kontrolüne ilişkin tedbirleri alır.*
f) *Özel eğitim okulları ile özel eğitim sınıflarında grup eğitimi esastır. Ancak öğrencilerin eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda bire bir eğitim de yapar.*
g) *Sınıf öğretmenliğinin esas olduğu okullarda, alan öğretmenleri tarafından okutulan teorik ve uygulamalı derslerin işlenişine destek vermek üzere derslere katılır.*
h) *Bireysel gelişim raporu, eğitsel değerlendirme istek formunun düzenlenmesinde diğer öğretmenler ile iş birliği yapar.*
i) *Özel yetenekli öğrencilerin danışman rehber öğretmeni veya öğretmenleriyle iş birliği içinde gelişimini takip eder.*

Tüm bu görev ve sorumluluklara sahip öğretmenlerin rol karmaşası içinde olması, kaynaştırma uygulamalarının iş yükü olarak görmesi, işbirliği eksikliği, mesleki gelişim imkanlarının olmaması gibi sorunlar yaşadıkları görülmektedir; bu sorunların, kaynaştırma uygulamalarının niteliğini ve başarısını olumsuz etkilediği yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Griffin, Winn, Otis-Wilborn ve Kilgore, 2003; Gürgür ve Uzuner 2011; Akt. Akay ve Gürgür, 2018). Ancak, olumsuz tutuma

sahip olan öğretmenlerin, zaman içerisinde özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerden çok farklı olmadığını, tahmin edildiği kadar güçlük yaşanmadığını ve akranları ile olan olumlu ilişkilerini görünce kabul eder bir bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir (Batu, 2005).

2.8.4. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasının bu süreçte yer alan özel gereksinimli bireylere, normal gelişim gösteren bireylere, ailelere ve öğretmenlere pek çok yararı mevcuttur (MEB, 2010). Bu eğitim uygulamasının temelinde özel gereksinimli bireylerin akranları ile eğitim alması, sosyalleşmesi ve toplumla bütünleşmesi yatmaktadır. Bu bütünleşme özel gereksinimli bireylerin toplumun içine katılması yoluyla gerçekleşebilmektedir. Kaynaştırma eğitimi de bireylere bu imkânı sunarak bireylerin sadece zihinsel gelişimini değil, duygusal-sosyal gelişim alanlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Sucuoğlu ve Kargı, 2006). Bu ortamlarda bulunan özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinde gelişim, akademik başarılarında ise artış görülmektedir (Zigmond, Kloo ve Volonino, 2009). Ayrıca, eğitim sürecinde özel gereksinimli bireyin gereksinimlerine yönelik kullanılan uygun yöntem, teknik, materyal sayesinde bireyin öğrenmesi kolaylaşmakta; uyum, başarı, takdir edilme, cesaret, sorumluluk gibi sosyal değerler dizgesi gelişmektedir (MEB, 2010). Özel gereksinimi bulunan bireyler akranlarını gözleme, model alma, işbirliği kurma ve karşılıklı iletişim fırsatlarından yararlanırken; bir arkadaş grubuna dâhil olma ve kabul görme, onlardaki bağımlılık duygusunun azalmasını ve güven duygusunun gelişmesini sağlamaktadır (Karadeniz, 2002; Lynch ve diğerleri, 1988; Akt. Demir ve Açar, 2010). Bu nedenle kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli bireylerin sosyal yönden gelişimleri, akranları ile birlikte eğitim alma şansı olmayan bireylere göre daha yüksektir (Sucuoğlu ve Kargı, 2006).

Kaynaştırma eğitiminde sadece özel gereksinimi olan bireyleri değil, normal gelişim gösteren bireyleri de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Özel gereksinimi olan birey ile aynı sosyal ortamda bulundukları için özel gereksinim

hakkında bilgilenmekte ve bu bireylere karşı hoşgörü sahibi olarak onlara karşı kabul, ortak yaşam, demokratik ve ahlaki anlayışları gelişmektedir (MEB, 2010). Ayrıca, bireysel farklılıklara saygı göstermenin önemini kavramakta kendini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varma ve bunları kabul etme duygusu ile liderlik ve model olma duygusu gelişmektedir (MEB, 2010). İyi planlanmış kaynaştırma eğitimi, normal gelişim gösteren bireylerde yardımlaşma ve işbirliği becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynaştırma eğitiminin bireylerin eğitimlerinden sorumlu olan öğretmenlere de yararları vardır. Öğretmenlerin şartsız kabul, hoşgörü, bireysel özelliklere saygı gibi davranışlarının gelişimini sağlamaktadır (MEB, 2010). Sınıfında özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalar, öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkı sağlamakta ve sınıf öğretmenlerinin diğer personellerle olan iletişim ve işbirliğini arttırmaktadır (Kırcaali- İftar, 1998). Kaynaştırma eğitimi sürecinde özel gereksinimli bireylerin evdeki eğitiminden sorumlu olan ailelere de yararları mevcuttur. Bu uygulamanın aileler üzerinde en büyük yararı, özel gereksinimli birey üzerindeki beklentilerinin çocuğun yapabilecekleri ile uygunluk göstermeye başlamasıdır (MEB, 2010). Kaynaştırma eğitiminin başarılı yürütülmesi sonucunda özel gereksinimli bireyin gelişimine bağlı olarak kaygı ve güvensizlik gibi duygular umuda dönüşmekte ve aile içi ilişkiler daha sağlıklı hale gelmektedir (MEB, 2010). Özel gereksinimi bulunan bireylerin normal eğitin ortamına devam ediyor olması, ailelere moral vererek onları çaba göstermeye güdülemektedir (Kırcaali- İftar, 1998). Böylece, çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda yeni yollar arayışına giren aileler, okul ile işbirliği kurmakta ve çocuklarının ilgi ve gereksinimleri hakkında daha detaylı bilgi sahibi olmaktadır (MEB, 2010).

Kaynaştırma eğitiminin amacına hizmet edecek şekilde uygulanması durumunda özel gereksinimli bireylere ve eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşlara olumsuz bir etkisinin olmadığı aksine aşağıdaki faydaları sağladığı bilinmektedir (Hicks-Monroe, 2011):

- Özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte genel eğitim imkanlarına erişimlerine,
- Özel gereksinimli bireylerin sosyal ortamlarda bulunmasına, sosyal ilişkiler kurmasına ve böylelikle sosyal çevre edinmesine,
- Sosyal kabul görmesine ve toplumla bütünleşmesine,
- Sosyal ve davranış becerilerinin yanı sıra akademik başarısında da artış sağlamasına,
- Öğrenci-öğrenci etkileşimini destekleyerek normal gelişim gösteren bireyleri rol model almasına,
- Normal gelişim gösteren bireylerin bireysel farklılıkların farkına varmasına, kabul etmesine ve saygı duymasına,
- Ailelerin, öğretmenlerin ve okulda yer alan tüm personelin işbirliği içinde olmasını sağlayarak iletişim becerilerinin gelişmesine ve
- Özel gereksinimli bireylerin ailelerinin toplumla bütünleşmesine imkan tanımaktadır.

2.9. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın konusu ile ilgili çok sayıda araştırmanın yer aldığı görülmektedir. Ancak, özellikle Türkiye'de meta-sentez araştırma deseninin kullanıldığı araştırmaların, son yıllarda artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Aşağıda eğitim alanında yapılmış ve konuya bütünsel bakabilme imkânı sunan yurt içi ve yurt dışında yürütülmüş çalışmaların bazıları özetlenerek sunulmuştur:

Yurt dışında yürütülmüş olan çalışmalar incelendiğinde; Avramidis ve Norwich'in (2002) çalışması dikkat çekmektedir. Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı olan tutumlarını konu alan çalışmalar incelenmiş ve öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutuma sahip olduğu ancak, uygulamada özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılmasına ilişkin kabul edici veya reddedici bir tavır sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tutumlarını özel

gereksinimli bireylerin yetersizlik türü, yaşı gibi değişkenlerin öğretmenlerle ilgili olan değişkenlere göre daha fazla etkilediği ayrıca, sınıf içinde bir desteğin bulunması öğretmenlerin tutumlarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Scruggs, Mastropieri ve McDuffie'nin (2007) yürüttükleri çalışmada, kaynaştırma eğitiminde kullanılan sınıf-içi yardım destek eğitim hizmeti hakkında yapılan çalışmaların meta-sentez yöntemi ile incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmaya 32 nitel araştırma dâhil edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin genellikle sınıf-içi destek eğitim hizmetini desteklediği ancak planlama, öğrencilerin beceri düzeyleri ve öğretmenlerin konu hakkında bilgilendirilmesi gibi desteğe ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Bu eğitim hizmetinin uygulamasına dair ise, özel eğitim öğretmenlerinin sınıf içinde pasif kaldığı ve uygulanmasının önerildiği tekniklerin kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oldfield'ın (2009) çalışmasının amacı, sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı olan tutumlarının belirlendiği çalışmaların sentezlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, 1997-2007 yılları arasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını konu alan 26 çalışma incelenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen bu çalışmalardan hareketle beş ana tema oluşturulmuş ve bulgular birleştirilerek sentez bulgulara ulaşılmıştır. Bu temalar yönetim, genel eğitim öğretmenleri, özyeterlilik, özel eğitim öğretmenleri ve işbirliğidir. İncelemeler sonucunda elde edilen sentez bulgulara göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının nasıl yürütülmesi gerektiğine yönelik daha fazla kaynağa ihtiyaç olduğu yönündedir. Ayrıca, okul yönetimine gerekli desteğin sağlanması, kaynaştırma eğitiminde görev alan öğretmenlerin bu eğitim uygulamasına yönelik eğitim ihyacının giderilmesi, eğitim süresinde paydaşlar arasında işbirliğinin sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

DePape ve Lindsay (2016), otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin görüşlerine göre yaşam deneyimlerini konu alan çalışmaların sentezlendiği nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırmada, otizmli bireylerin yaşamlarının çeşitli

alanlarında deneyimleri ve bu deneyimlerinin gelişim aşamalarının yapılan çalışmalardan hareketle belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 33 çalışma bulguları incelenmiş olup dört ana tema oluşturulmuştur: benlik algısı, etkileşim, okul deneyimi ve istihdam. Araştırmanın sonucuna göre otizm spektrum bozukluğunun kişilik oluşumu üzerinde etkileri olduğu, bireylerin ailesiyle ve akranları ile olan etkileşimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, otizmli bireylerin okul yaşamlarında müfredat, zaman yönetimi ve materyal kaynaklı birtakım sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. İstihdam olanaklarına bakıldığında ise otizmin, bu kişilerin iş bulmalarını ve kariyer gelişimini engellediği ayrıca, bireylerin sosyal ilişkilerindeki yetersizlikten dolayı sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde yürütülmüş olan çalışmalar incelendiğinde ise, Ayaz, Oral ve Söylemez'in (2015) "Türkiye'de Öğretmen Eğitimi ile Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi" adlı çalışması dikkat çekmektedir. Bu çalışmada öğretmen eğitimi konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi ve bu konuyla ilgili çeşitli öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada 2006-2012 yılları arasında hazırlanan 25 tez, meta-sentez ve betimsel tarama yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Tezlerin çoğununda geçmiş ve mevcut öğretim programlarının, modellerinin, ortamlarının incelendiği, bazılarında öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmen eğitimindeki etkililiğinin çalışıldığı ve iki tezde eğitim fakülteleri için standart oluşturmanın incelendiği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, öğretmen yetiştiren kurumların altyapı ve öğretim üyeleri bakımından incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ve alternatif öğretmen yetiştirme modeli sunan araştırmaların arttırılmasının gerektiği belirtilmiştir.

Filiz (2016), "Milli Eğitim Dergisinde Yayınlanan Makalelerden Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ve Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sorunları ve Öneriler (1990-2016)" adlı araştırmasında öğretmenlerin yaşadığı sorunları dönemsel olarak inceleyerek farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, Milli Eğitim Dergisi'nde 1990-2016 yılları arasında yayınlanmış

öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili sorunları, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunları ve ekonomik sorunlarıyla ilgili çalışmaların sentezlenmesi yolu ile yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde en sık karşılaştıkları sorunlar için öğretmen-öğrenci-veli, öğretim programı ve istenmeyen davranışlar olarak üç kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler incelendiğinde ise en sık belirlenen sorunun zaman yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmış ve buna çözüm önerisi olarak hizmet içi eğitim eksikliğinin giderilmesi belirlenmiştir. Mesleki gelişimle ilgili olan sorunlar ise dört kategoride toplanmıştır. Bunlar ilgili birimler, öğretmenler, öğreticiler ve zaman, mekân ve donanımdır. Bu kategoriler incelendiğinde ise, en sık MEB kaynaklı sorunlar belirlenmektedir.

Karahan (2017), "İşitme Engellilerin Eğitiminde Kaynaştırma Eğitimi: Bir Meta Değerlendirme Örneği" adlı yüksek lisans çalışmasında, Türkiye'de kaynaştırma eğitimi alan işitme yetersizliği olan bireyler hakkında yapılmış olan çalışmaların yöntemsel olarak incelenmesini amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş çoklu durum çalışması yöntemi ile yürütülmüş ve bu bağlamda kriterlere uygun 26 çalışma incelenmiştir. İncelenen çalışmaların giriş ve yöntem bölümlerinin çoğunlukla uygun olarak yazıldığı ancak, geçerlik ve güvenirliğin yetersiz kaldığı; bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinin de uygun verildiği gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, genel olarak çalışmaların yöntemsel olarak uygun olduğu belirlenmiştir.

Gündoğdu-Irmak (2018), "1997-2017 Yılları Arasında Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, bu tarihlerde yapılmış araştırmaların incelenmesini ve Türkiye'de çalışmaların ne boyutta olduğunun belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda 156 lisansüstü tez, nitel verilere dayalı doküman analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. 1997-2017 yıllarında yapılmış olan tezlerin 141'i yüksek lisans, 15'i doktora tezi olduğu, en fazla yayının 2010 yılında yapılmış olduğu ve bu tez çalışmalarının 43 üniversiteye ait olduğu belirlenmiştir. Araştırmada incelenen tezlerin çoğunlukla eğitim bilimleri ve özel eğitim anabilim dalında yer aldığı, kadın

araştırmacılar tarafından hazırlandığı, çalışma katılımcılarının öğretmenler olduğu ve kullanılan desenin nicel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz (2018), "Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Meta-Sentez Çalışması" adlı yüksek lisans tezinde öğretmen görüşlerini, meta-sentez yöntemi ile incelemiştir. Araştırma, 2007- 2017 yıllarında yapılmış olan 33 farklı çalışma bulgularından hareketle yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma eğitimine yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğretim ortamlarında gerekli düzenlemeleri yapmadıkları, özel gereksinimli bireylerin sınıfla bütünleşmesine yönelik bir hazırlık yapmadıkları, gerekli öğretim teknik ve yöntemlerini uygulamadıkları ve BEP oluşturmadıkları ya da uygulamadıkları, ölçme ve değerlendirme konusunda zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları temel problemler sınıf ortamının kalabalık olması, zaman problemi, uzman kişilerin yetersizliği ve fiziksel ortamın uygunsuz olmasıdır. Öğretmenlerin önerilerine yönelik bulgularda ise kaynaştırma eğitiminin ayrı ortamlarda yapılması, öğretmenlere gerekli eğitimlerin düzenlenmesi, kaynaştırma eğitiminin uzman kişiler tarafından verilmesi ve ek zaman düzenlemelerinin yapılması yer almaktadır.

Deveci ve Aykaç (2018), "Temel Eğitimde Yaşanan Sorunları İnceleyen Çalışmaların Değerlendirilmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması" adlı araştırmada, temel eğitim sürecinde yaşanan sorunları konu alan çalışmaların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında, 43 makale ve 18 tez olmak üzere toplam 61 araştırma meta-sentez yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Çalışmaların kodlanması sonucunda sistem-yapılanma sorunları, alt yapı ve finansman sorunları, paydaş sorunları ve program sorunları olacak şekilde dört tema belirlenmiştir. Sonuç olarak meta-sentez çalışmaya dâhil edilen araştırmaların bulgularından hareketle temel eğitimde yaşanan sorunlar arasında programların sürekli değişmesinden kaynaklanan bilinmezlik, okulöncesi eğitimin etkili olması, birleştirilmiş sınıflar, ikili öğretim, fiziki yapı ve altyapı sorunları, araç gereç eksikliği, velilerin ilgisizliği ve eğitim sürecinde aktif olmamaları, öğretmenlerin statüsünün düşmesi, etkili bir hizmet içi

eğitim verilmemesi, programı yetiştirme kaygısı ve içeriğin yoğunluğunu yer almaktadır.

Yılmaz (2019), "Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İçerik Analizi" adlı çalışmasında, Türkiye'de kaynaştırma eğitimi konulu lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçlamaktadır. Konuyla ilgili 1990-2016 yılları arasında 159 yüksek lisans, 22 doktora tezi olmak üzere 181 tez incelenmiştir. Veriler, 13 araştırma sorusu ile betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, hazırlanan tez sayısı son on yılda artış göstermiştir ayrıca, Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nde hazırlandığı tespit edilmiştir. Araştırmaların çoğunun üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde hazırlandığı belirlenmiştir. İncelenen tezlerin çoğunda nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve amaçlı örneklem ile seçilen 50 katılımcı aralığında yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır (2019), yürütmüş oldukları "Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi: Meta-Etnografik Bir Çalışma" adlı araştırmalarında öğretmen görüşlerinin belirlendiği nitel desenli lisansüstü tezleri incelemişlerdir. Araştırmaya beş tez dâhil edilmiş ve bu tezler kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durum, kaynaştırma eğitimine ilişkin sorunlar ve kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentiler olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Sonuç olarak kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu bir bakış açısının var olduğu fakat kaynaştırma eğitiminin niteliği konusunda önemli olumsuzlukların olduğu görülmüştür.

Taş ve Aykaç (2019), "Türkiye'de Ortaöğretim Sisteminin Sorunları ve Değerlendirilmesi: Bir Meta Sentez Çalışması" adlı araştırmada, Türkiye'deki ortaöğretim sisteminde var olan sorunları konu alan çalışmaların incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda meta-sentez yöntemi kullanılarak 3 yüksek lisans tezi, 25 makale, 1 kitap ve 1 çalıştay raporu analiz

edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sistem, fiziki ortam ve altyapı, öğretmen, finans ve program kaynaklı sorunlar olmak üzere beş başlıkta ele alınmıştır. Buna göre ortaöğretim sisteminin sorunları arasında, bir üst kademeye geçiş sistemi, eğitimde fırsat eşitsizliği, personel kalitesi/niteliği, siyasi/ideolojik–bürokrasi, kalabalık sınıflar, bina yetersizliği, araç gereç eksikliği gibi sorunlar olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın konusu ile ilgili alanyazına bakıldığında, genel olarak kaynaştırma eğitimine ilişin öğretmenlerin algı, tutum ve görüşlerinin belirlendiği çalışmaların incelendiği dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların bazılarında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar da ele alınmış ve çoğunun bilgi eksikliği ile programı yetiştirme kaygısı yaşadığı, etkili bir hizmet içi eğitimin verilmediği, ailelerin eğitim sürecinde ilgisiz olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, temel eğitimde yaşanan sorunlara odaklanan çalışmaların yürütülmüş olmasına rağmen, kaynaştırma eğitimi uygulamasında karşılaşılan sorunlara odaklanarak bu sorunların belirlendiği ve belirlenen sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirildiği çalışmaların incelenmemiş olması dikkat çekmektedir.

Kaynaştırma eğitiminin en önemli unsuru olarak görülen öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dair görüşleri son derece kıymetlidir. Kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi eğitiminin iyileştirilmesi ve niteliğinin artması adına önem arz etmektedir. Bu nedenle, kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorun ve çözüm önerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmaların belirlenmesine ve sonuçlarının sentezlenerek yeni bir kavramsal yapıya ulaşılmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemsel kısmı yer almaktadır. Araştırmanın deseni, verilerin toplanması, yorumlanması, kodlanması, dönüştürülmesi ve çözümlenmesine ilişkin tekniklere ve araştırmada kullanılan geçerlik ve güvenirlik yöntemlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu çalışmada da öğretmen görüşlerine göre kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili yapılmış olan çalışmaların derinlemesine incelenmesi ve bulgularının sentezlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "meta-sentez" araştırma deseni kullanılmıştır. Meta-sentez, nitel araştırma desenlerinden biridir. Nitel araştırmalar, her ne kadar kesin bir tanımlama mümkün olmasa da algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

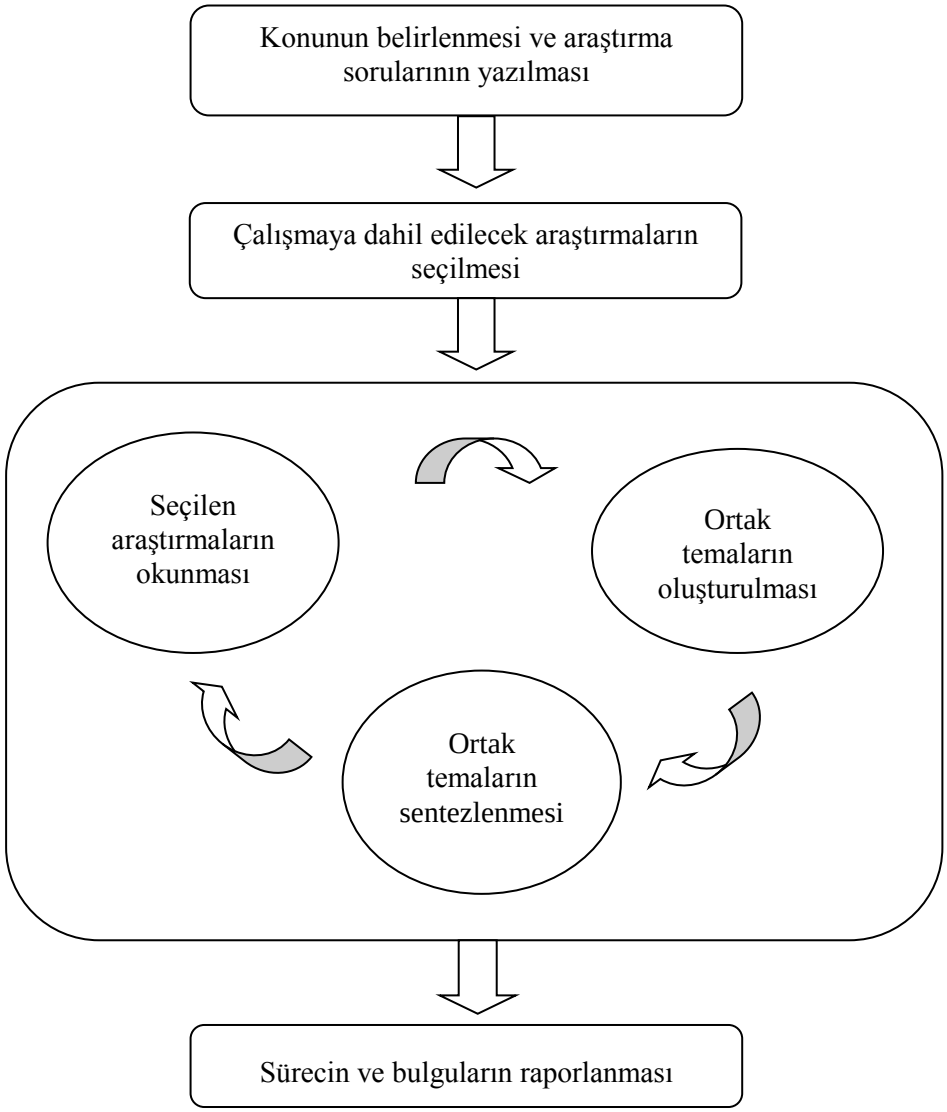
Nitel araştırma desenlerinden birisi olan meta-sentez çalışmalar, bir alanda yapılmış olan araştırmaların nitel bulgularını incelenerek yorumlamayı, değerlendirmeyi, benzer ve farklı yönlerini belirlemeyi ve yeni sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır (Polat ve Ay, 2016). Bu çalışmalar tümevarımsal ve yorumlayıcıdır; araştırmaya dâhil edilen çalışmaların bulgularının çözümlenmesine ve yeniden analiz edilmesine dayanmaktadır (Aküzüm, 2012). Meta-sentez çalışma, ilk olarak Noblit ve Hare tarafından 1988 yılında eğitim alanında yayımlanmış kültür çalışmalarındaki çelişkili kavramların yorumlanması ve birlikte değerlendirilmesi amacıyla yapılmış

ve “meta-etnografi” olarak adlandırılmıştır (Akt. Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019). Daha sonra yapılan çalışmalarda ise (DeWitt-Brinks ve Rhodes, 1992; Paterson ve Canam, 2001; Thomas ve Harden, 2008) farklı şekillerde adlandırıldığı görülmektedir ancak, son yıllarda yapılan çalışmalarda (Aspfors ve Fransson, 2015; Çalık ve Sözbilir, 2014; Bondas ve Hall, 2007) “meta-sentez” kavramının kullanıldığı görülmektedir.

Meta-sentez, belirli bir alanda yapılmış çalışmaların sonuçlarında ortaya konmuş düşüncelerin ve kavramların temalar oluşturularak anlaşılması ve eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi sürecidir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Meta-sentez çalışma yürüten bir araştırmacı, alanda yapılmış çalışma bulgularına gereksinim duymaktadır. Araştırılan konuya bütüncül bir bakış açısı ile yaklaşması, çalışma bulgularından ortak temalara ulaşması gerekmektedir. Ancak, yürütülen meta-sentez çalışmaların bilimselliği ve sistematikliği adına bu sürecin planlı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Bu süreçte izlenmesi gereken adımlar şu şekildedir: (1) araştırılacak konunun belirlenip araştırma sorularının oluşturulması, (2) anahtar terimlerin belirlenip alanyazın taramasının yapılması, (3) konuyla ilgili çalışmaların incelenmesi, kimliklendirilmesi ve değerlendirilmesinin yapılması, (4) araştırmaların dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre ayıklanması, (5) dâhil edilenlerin çözümlenmesi, ortak tema ve kategorilerin oluşturulması, (6) temalar dâhilinde elde edilen bulguların sentezlenmesi ve (7) sürecin ve bulguların raporlanması (Polat ve Ay, 2016).

Şekil 3.1.

Meta-Sentez Çalışmaların İşlem Adımları



Kaynak: (Polat ve Ay, 2016).

Meta-sentez çalışmalar, bütünsel bir bakış açısı ile araştırma konusunu derinlemesine inceleme imkânı sunmaktadır. Bu araştırmada, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin görüşlerine göre karşılaştıkları sorunların ve çözüm önerilerinin belirlendiği çalışma bulgularının değerlendirilmesi, yorumlanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeni bir kavramsal yapıya ulaşılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, meta-sentez yönteminin kullanımına

başvurulmuştur. Öte yandan, çalışmanın bilimselliği ve sistematikliği adına süreç, alanyazında belirtildiği üzere planlı bir şekilde yürütülmüş ve izlenen her adımın detaylarına izlenen başlığın altında yer verilmiştir.

3.2. Verilerin Toplanması

Meta-sentez çalışmaların verileri, alanda belirlenen konu üzerine yapılmış olan bilimsel çalışmalardan oluşmaktadır. Nitel bir yöntem olan meta-sentez, belirli bir alanda yapılmış olan nitel çalışmaların sentezlenmesi olarak düşünülebilmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Ancak bu yöntemi kullanan çalışmalar incelendiğinde, dikkat edilmesi gereken noktanın bulguların nitel olarak karşılaştırılması olduğu görülmektedir (Aküzüm, 2012). Alanyazın incelendiğinde; hem nitel hem de nicel verilerin araştırmaya dâhil edildiği çalışmalar (Sandelowski, Barroso ve Voils, 2007; Aküzüm ve Özmen, 2014; Serbest, 2014; Kıncal ve Beypınar, 2015) olduğu gibi sadece nitel veriler ile yürütülen çalışmalar (Thomas ve Harden, 2008; Aspfors ve Fransson, 2015; Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019; Koca, Kaya ve Gökçimen, 2021) da mevcuttur.

Alanyazında meta-sentez çalışmaya dâhil edilecek araştırmaların sadece nitel ve nicel-nitel yöntem ile yürütülmesine yönelik fikir karmaşası devam etmektedir. Bu konuda kesin bir görüş olmamakla birlikte; bu meta-sentez çalışmaya, nitel çalışmaların ve karma yöntemle yürütülen çalışmaların nitel boyutunun dâhil edilmesine karar verilmiştir. Dahil edilen çalışmaların sentezinin, nitel bulgular üzerinden olacağından bu karara varılmıştır.

İlgili alanda yapılmış araştırmaların nitel bulguları, meta-sentez çalışmaların verilerini oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'de öğretmen görüşlerinin alındığı lisansüstü tezlerin nitel bulgularından kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi ve yeni kavramsal yapılara ulaşılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çalışmaya dâhil edilecek araştırmaların belirlenmesi adına Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal

Tez Merkezinin veri tabanında yer alan gelişmiş tarama sayfasında anahtar terimler, arama tipi olarak içinde geçsin olacak şekilde 2010-2021 yılları arasındaki yayınlar, izinli çalışmalar ve dili Türkçe olan çalışmalar filtreleri ile aranmıştır. Ayrıca "engelli" ve "öğretmen görüşleri" anahtar terimlerinde konu sınırlaması yapılmış ve eğitim öğretim konulu yayınlar incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1.

Anahtar Terimlerle Ulaşılan Tezlerin Sayısı

Anahtar Terim Sayısı	Anahtar Terimler	Ulaşılan Lisansüstü Tez Sayısı
1	Öğretmen Görüşleri	985
2	Özel Eğitim	332
3	Engelli	296
4	Kaynaştırma	274
5	Özel Gereksinimli	127
6	Destek Eğitim	42
7	Bütünleştirme	30
8	BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı)	19
9	Akran Eğitimi	19
10	Birlikte Eğitim	2

YÖK Tez Merkezi'nde anahtar terimlerle ulaşılan lisansüstü tezlerin büyük bir bölümünü öğretmen görüşleri (985), özel eğitim (332), engelli (296) ve kaynaştırma (274) anahtar terimlerinin oluşturduğu görülmektedir. Özel gereksinimli (127), destek eğitim (42), bütünleştirme (30), BEP (19), akran eğitimi (19) ve birlikte eğitim (2) anahtar terimleriyle ulaşılan tezlerin ise daha az olduğu ortaya çıkmıştır.

3.2.1. Verilerin Dâhil Edilme Süreci

Meta-sentez yöntemi ile yürütülen bu çalışmada, çalışmanın amacına hizmet edebilecek araştırmaların belirlenmesi için aratılan anahtar terimlerle toplam 2.126 araştırmaya ulaşılmıştır. Anahtar terimler ile ulaşılan araştırmalar arasından bu çalışmaya dâhil edilecek olanlar Noblit ve Hare'in (1988) önerileri doğrultusunda aşağıdaki kriterlere göre belirlenmiş ve incelemeye alınmıştır (Akt. Aküzüm, 2012):

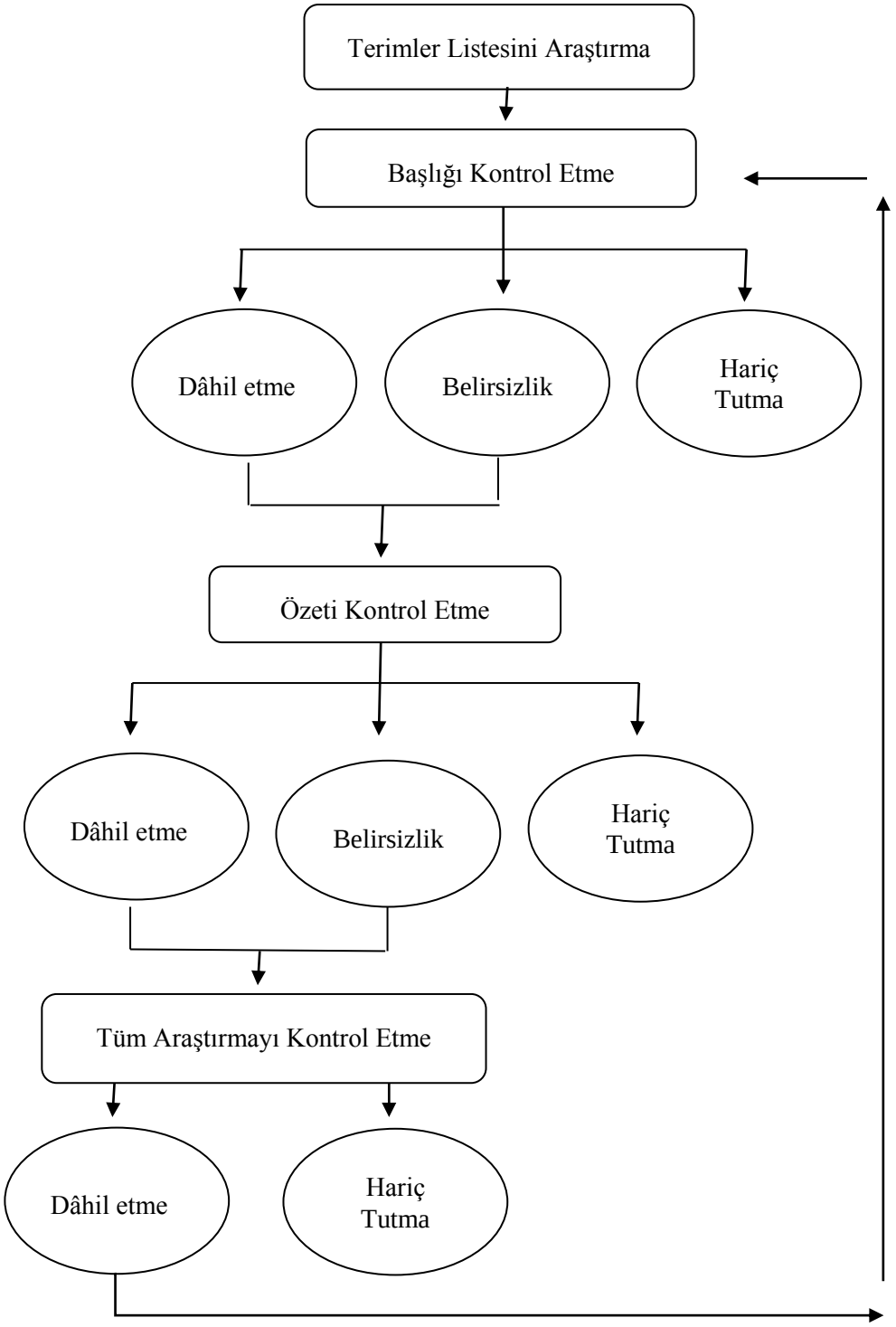
Lisansüstü tezlerin;

1. Standart bir nitel/karma araştırma çerçevesinde problem durumu, yöntem, veri toplama teknikleri, verilerin analizi, tartışma, bulgular ve sonuç barındıracak şekilde açıkça yürütülmüş ve yazılmış olması,
2. 2010-2021 yılları arasında yapılmış olması,
3. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yer alan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ve önerilere yönelik görüş içermesi,
4. Birden fazla çalışma grubu ile yürütülmesi halinde sadece öğretmen görüşlerinin yer aldığı bulguların dâhil edilmesi ve
5. Çalışmaya konu olan örneklemin Türkiye sınırları içinde olması gibi ölçütler bu araştırmaya dâhil edilme ölçütleri olarak belirlenmiştir.

Anahtar terimlerle ulaşılan çalışmalar arasından hangilerinin yukarıdaki kriterleri karşıladığını belirlenmek için üç aşamalı bir incelenme süreci gerçekleştirmiştir. Bu süreç şekil 3.2'de araştırma, erişim ve geçerlilik süreçleri olarak sunulmuştur (Sandelowski ve Barroso, 2007; Akt. Oldfield, 2009).

Şekil 3.2.

Araştırma, Erişim ve Geçerlilik Süreçleri



Şekil 3.2'de görüldüğü üzere ilk aşamada çalışmaların başlığı incelenmiş, ikinci aşamada özet okunmuş ve üçüncü aşamada çalışmaların tamamı incelenmiştir. Bu sürecin sonunda dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerini karşılayan 49 lisansüstü tez, danışman onayı ile araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

3.3. Verilerin Çözümlenmesi

Meta-sentez çalışmalarda, göz önünde bulundurulması gereken bir husus, verilerin çözümlenme süreci ve temaların oluşturulması süreçlerinin açıkça ifade edilmiş olmasıdır (Polat ve Ay, 2016). Bahsedilen bu hususu dikkate alarak alanyazında yer alan veri çözümlenme süreci adımları belirlenmiştir. Noblit ve Hare (1998) tarafından belirlenen adımlar; (1) olgusal bir çalışmaya karar verme ve başlama, (2) ilgi alanına ilişkin hangi çalışmaların kullanılacağına karar verme, (3) nitel verileri okuma, (4) verilerin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu belirleme, (5) verileri birbirine dönüştürme, (6) dönüştürme sentezleme ve (7) sentezleri ifade etme şeklindedir (Akt. Özmen ve Aküzüm, 2013). Walsh ve Dawne (2005) tarafından veri çözümleme süreci ise; (1) çalışmaların araştırılması, (2) içeriğin belirlenmesi, (3) çalışmaların değerlendirilmesi, (4) tema ve kategorilerin bütünleştirilmesi ve (5) bulguların sentezlenmesi şeklindedir. Alanyazında yer alan bu adımlar göz önünde bulundurularak yapılan bu tez çalışmasında verilerin çözümlenmesi adına takip edilen adımlar şu şekildedir:

- İlk olarak araştırılacak konu tanımlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma alanı "Kaynaştırma eğitimindeki sorunlar ve öneriler" olarak seçilmiştir.
- Meta-sentez çalışmanın konusuna ilişkin anahtar terimler belirlenmiş ve YÖK tez tarama sayfasında taraması yapılmıştır. Dâhil edilme kriterlerini karşılayan 49 tez araştırmaya dâhil edilmiştir.

- Bu çalışmaya dâhil edilen çalışmaların betimsel özelliklerinin yer aldığı tablo oluşturularak veriler, sistematik bir şekilde kaydedilmiştir.
- Meta-sentez çalışmaya dâhil edilen araştırmaların nitel verilerinin okunmuş, verilerin birbiriyle olan ilişkisini tespit etmek, gerektiğinde verileri birbirine dönüştürmek adına 5 tema ve 26 kategori oluşturulmuştur.
- Çalışmaların incelemesi devam ettikçe tema ve kategorilere eklemeler ve düzenlemeler yapılmış olup son hali verilmiştir.
- Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların iyileştirilmesi adına önerilere yönelik olarak daha kapsamlı bir kavramsal yapı ortaya konulmuştur.
- Ve son olarak ulaşılan kavramsal çerçeve, yalın ve etkili bir dil kullanılarak ifade edilmiştir.

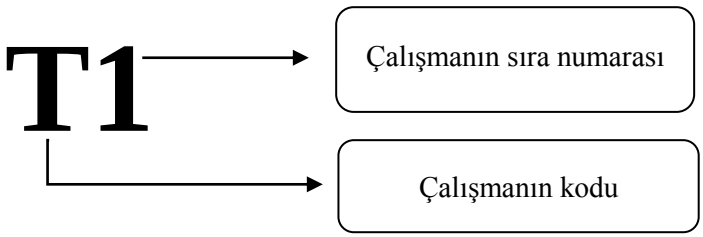
3.3.1. Kodlama Süreci

Meta-sentez çalışmaya dâhil edilen 49 araştırmanın kategorik olarak elde edilmesi ve kaydedilmesi adına bu araştırmaların genel niteliklerinin belirtildiği; sıra numarası, yazarı, yayın yeri, yayın türü, yayın yılı, araştırmanın yöntemi, veri toplama aracı ve çalışma grubunun yer aldığı tablo oluşturulmuştur. Bu tablolar, araştırmacıya verileri sistematik olarak tekrar değerlendirilmesinde ve dönüştürmesinde kolaylık sağlamaktadır.

Bu çalışmaya dahil edilen araştırmalar daha kolay okunması adına tablo doğrultusunda T1, T2, T3,….,T49 şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlama değerleri tablo, tema ve kategorilerin tümünde kullanılmıştır. Buna göre aşağıda Şekil 3.3’te dâhil edilen araştırmaların örnek kodlama içeriği verilmiştir.

Şekil 3.3.

Dâhil Edilen Çalışmaların Örnek Kodlama İçeriği



3.3.2. Temaların Oluşturulması

Meta-sentez araştırma yönteminde, veriler arasında karşılaştırmalar ve dönüştürmeler yapabilmek için araştırmaların nitel bulguları belirlenen ana temalar altında toplanmaktadır. Temalar, verilerin (dâhil edilen araştırmaların) çözümlenmesini ve kendi aralarında sınıflandırılmasını kolaylaştırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu meta-sentez çalışmaya dâhil edilen araştırmalar, dâhil edilme ölçütlerine göre belirlenmiş ve araştırmaların nitel verileri okunmuştur. Bu verilerin içeriklerine aşina olmak için okumalar tekrarlanmış ve verilerin birbiriyle olan ilişkisini tespit etmek, gerektiğinde verileri birbirine dönüştürmek ve sentezlemek için temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar incelenmeye devam ettikçe temalara ve kategorilere eklemeler yaparak Tablo 3.2'deki son hali verilmiştir.

Tablo 3.2.

Meta-Sentez Çalışmaya Dâhil Edilen Tezlerin Temalara Göre Dağılımı

Tema Sırası	Temalar	Temada Yer Alan Tezlerin Sayısı
1	Eğitim-Öğretim Süreci Sorunları	35
2	Paydaş Sorunları	46
3	MEB Sorunları	41

4	Paydaşlara Öneriler	33
5	MEB'e Öneriler	40

Meta-sentez çalışmaya dâhil edilen 49 araştırma bu temalara göre incelenmiş olup elde edilen bulgular ilgili bölümde tablolarla sunulmuştur.

3.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bir araştırmadan elde edilen sonuçların güvenirliği, bilimselliğin en önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu nedenle geçerlik ve güvenirlik, araştırmalarda kullanılan iki ölçüttür. Tüm bilimsel çalışmalarda olduğu gibi nitel araştırmalarda da kalitenin nasıl sağlanacağı konusunda son dönemde endişelerin arttığı görülmektedir (Roulston, 2010; Akt. Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Bu nedenle, araştırma bulgularının güvenirliği, araştırma sonuçları kadar önem taşımaktadır. Bu meta-sentez çalışmada, Polat ve Ay'ın (2016) çalışmasında yer verdiği geçerlik ve güvenirlik hususları dikkate alınmıştır:

1. Çalışmanın amacı ve araştırma soruları açık bir şekilde, anlaşılır bir dille ifade edilmiş olması,
2. Bulguların geçerliliği adına veri toplama yöntemi, dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütleri detaylı bir şekilde çalışmada açıklanmış olması,
3. Araştırılan konu ile ilgili çalışmaların sayısı ve bu çalışmalardan dâhil edilenler detaylı olacak şekilde açıklanmış olması,
4. Meta-sentez çalışmaya dâhil edilen araştırmaların adı, yazarı, yayın yeri, yayın türü, yayın yılı, araştırmalarda kullanılan model, yöntem, veri toplama aracı ve çalışma gruplarının yer aldığı tablonun sunulmuş olması,
5. Verilerin çözümlenme süreci ve temaların oluşturulması süreçlerinin açıkça ifade edilmiş olması,

6. Ortak temaların belirlenmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulup kodlayıcılar arasında tutarlılığın sağlanmış olması,
7. Araştırmanın güvenirliğini arttırmak adına doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiş olması dikkate alınmalıdır.

Alanyazında yer alan bu hususların tümü dikkate alınmış ve süreç boyunca uygulanmıştır. Öte yandan, araştırma sürecinin başından sonuna kadar alanyazın taraması yapılmış ve bilgilerin güncelliği kontrol edilmiş, uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Çalışmalar birbiriyle karşılaştırılmış ve alanyazın bağlamında yorumlanarak derin odaklı veri toplama yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütleri verilmiş ve uygulanan filtreleme işlemleri detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen çalışma bulgularının kodlanmasında güvenirliği sağlamak adına zamana bağlı kodlama güvenirliği yöntemi kullanılmıştır. Kodlama sürecinin olası hatalardan arındırılması adına kodlamaların iki alan uzmanı tarafından yapılması önemlidir. Birinci ve ikinci araştırmacının analizleri karşılaştırılarak örtüşen ve örtüşmeyen kodlamaların sayısı belirlenmelidir. Kodlama güvenirliğini sağlamak adına Miles ve Huberman'ın (1994) önermiş olduğu güvenirlik formülü; [Güvenirlik=Örtüşenlerin sayısı / (Örtüşenler + Örtüşmeyenler Sayısı)] kullanılmış ve güvenirlik düzeyi %96 bulunmuştur. Bu formülden elde edilen %70 ve üzeri değerler güvenirlik için yeterli bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca, araştırmanın güvenirliğini arttırmak adına öğretmenlerin görüşleri, ilgili temalarda doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuş ve alıntının yapıldığı çalışmada kullanılan katılımcıların kodlama sistemi esas alınmıştır. Buna göre her ifade, hiç değiştirilmeden alıntılanan çalışmanın kodu (T1….T49) ve ilgili çalışmadaki katılımcı kodlama sistemine göre hangi katılımcıya ait olduğu gösterilmiştir. Ayrıca, araştırma süresince ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle meta-sentez çalışmaya dâhil edilen tezlerin ve bu tezlerin çalışma gruplarında yer alan katılımcıların betimleyici özelliklerine yer verilmiştir. Ardından, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini yapılan araştırma sonuçlarına dayalı olarak analiz etmek ve yeni kavramsal yapılara ulaşmak adına, elde edilen bulgular ana temalar altında değerlendirilmiş ve sunulmuştur.

4.1. Meta-Sentez Çalışmaya Dâhil Edilen Tezlerin Betimleyici Özellikleri

Bu başlık altında, meta-sentez çalışmaya dâhil edilme ölçütlerini karşılayan lisansüstü tezlere ilişkin betimleyici özelliklere yer verilmiştir. Araştırmaların yayın yeri, yayın türü, yayın yılı, araştırma model/yöntemi, veri toplama araçlarına göre dağılımı yer almaktadır. Ayrıca çalışma gruplarında yer alan katılımcıların betimleyici özelliklerine de değinilmiş ve katılımcıların cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve kaynaştırma eğitimi alma durumlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.

Meta-Sentez Çalışmaya Dâhil Edilen Araştırmalara İlişkin İstatistikî Bilgiler

Sıra	Araştırma	Yazar	Yayın Yeri	Yayın Türü	Yayın Yılı	Araştırmanın Modeli/Yöntemi	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu
T1	Eskişehir İlindeki Özel Anaokullarında Çalışan Eğiticilerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi	Bahar BOZARSLAN MALKOÇ	Anadolu Üniversitesi	Yüksek Lisans	2010	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	26
T2	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Zümrüt KUYUMCU	Ankara Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2011	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	15
T3	Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma	Ömür SADİOĞLU	Uludağ Üniversitesi	Doktora Tezi	2011	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	23
T4	Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkma Yöntemleri	Ramazan GÖK	Akdeniz Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2013	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	10

T5	Destek Eğitim Odalarındaki Uygulamalara İlişkin Rehber Öğretmenler ve Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	Hasan KIŞ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2013	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	20
T6	Birleştirilmiş Sınıflardaki Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler	Gülcihan HASANOĞLU	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2013	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	48
T7	Öğretmenlerin Zihin Engelli Öğrencilerin Matematik Beceri Kavram ve İşlemlerini Değerlendirme Sürecinde Yaptıklarının Belirlenmesi	Serdar SÖNMEZ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2014	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	21
T8	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin ve Deneyimlerinin İncelenmesi	Gülnur İLK	İstanbul Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2014	Tarama/ Nitel	Anket, Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	100
T9	İlkokullardaki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	Esen Damla BALO	Fırat Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama/ Nitel	Yapılandırılmış Görüşme	109
T10	İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri	Özge ZEYBEK	Anadolu Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	25

T11	Kaynaştırma Eğitiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma	Cüneyt DEMİR	Zirve Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	103
T12	Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitim Hizmetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	Adnan AYDIN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	10
T13	Bir İlkokuldaki Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri	Engin YILMAZ	Anadolu Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	17
T14	Fen Bilimleri Dersi Öğretmenlerinin ve Fen Bilimleri Dersini Alan Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları Sürecine İlişkin Görüş ve Önerileri	Hicran DENİZLİ	Giresun Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	35
T15	Özel ve Devlet İlkokullarındaki Birinci Sınıf Kaynaştırma Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ayşegül GÜNDÜZ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme, Yapılandırılmış Görüşme	24

T16	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlikleri, Sorunları ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma	Muzaffer ÜZÜMCÜ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Doktora Tezi	2016	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	26
T17	Kaynaştırma Uygulamalarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinde Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin İzlerin İncelenmesi	Hüseyin KOÇ	Anadolu Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2016	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme, Yapılandırılmamış Gözlem	12
T18	Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Çözüm Önerileri ve Beklentileri	Rumeysa ŞEN	İstanbul Aydın Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2016	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	26
T19	İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bulunduğu Meslek Lisesi Kaynaştırma Uygulamalarının Fizik Dersi Bağlamında İncelenmesi	İhsan Evren AKTÜREL	Anadolu Üniversitesi	Doktora Tezi	2016	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme ve Doküman Analizi	17
T20	Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretimsel Düzenlemeler	Gurbet BATMAZ	Pamukkale Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2017	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	20

T21	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi	Aysun YAMAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2017	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	30
T22	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencileri İle Yürüttükleri Öğretim Sürecinin İncelenmesi	Yasemin DİLBER	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2017	Tarama/ Nicel-Nitel	Anket, Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	121-18
T23	Selebral Palsili Öğrenciler İçin Düzenlenmiş Bir İlkokulda Gerçekleştirilen Kaynaştırma Uygulamasının Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi	Tansel YAZICIOĞLU	Ankara Üniversitesi	Doktora Tezi	2017	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	36
T24	Okul Öncesi Öğretmenlerin Tam Zamanlı Kaynaştırma Kararı Olan Otizmli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	Süleyman IŞIK	Toros Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2018	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	34
T25	İlkokullarda Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ayten DURAN DÜŞÜNÜR	Pamukkale Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2018	Tarama/ Nicel-Nitel	Ölçek, Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	357- 55

T26	Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Aile Görüşlerinin Belirlenmesi	Nimet SEMİZ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2018	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	34
T27	Ortaokullar ve Özel Eğitim Uygulama Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilere İlişkin Görüşleri	Melike KUTLU	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2018	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	20
T28	Eğitici ve Veli Bakış Açıları İle İlkokul Çağındaki Engelli Öğrencilerin Eğitim Sorunları Kırıkkale Örneği	Sabriye ÇETİNKAYA	Kırıkkale Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2018	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	138
T29	Matematik Öğretimi Bağlamında İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Deneyimleri: Bir Olgubilim Araştırması	Mehmet Emin DURMUŞ	Bayburt Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	21
T30	Kaynaştırma Öğrencileri İle Çalışma Yapan Uzmanlar Arasındaki BEP Sürecindeki İş Birliğinin Uzman Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi	Çoşkun YENER	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	32
T31	Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Okuma-Yazma Yöntemlerine İlişkin Görüşleri	Mustafa Halit KAKŞA	Bayburt Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	40

T32	Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi	Ayşegül ÇETİNKOL SARI	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	20
T33	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Almış Öğrencilerin Sınıfta Yaşadığı Güçlülerin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi	Hatice Zehra ÇELEBİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	30
T34	Destek Eğitim Odasında Görev Alan Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Yaptıkları Eğitim Öğretime İlişkin Görüş ve Önerileri	Rabia AYDIN DALGA	Marmara Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	15
T35	Kaynaştırma Okullarındaki Özel Gereksinimli Bireylere Destek Eğitim Odasında Eğitim Veren Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi	Özgür KAPTAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	35
T36	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Çerçevesinde Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrenciler ve Tarih Dersleri	Ayşe Gizem KESİCİ	Marmara Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	26
T37	Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	Hasan PESEN	Siirt Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Tarama/ Nicel-Nitel	Ölçek, Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	313- 60

T38	İlkokullarda Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi	Serkan DEMİR	Gazi Üniversitesi	Doktora Tezi	2019	Tarama/ Nicel-Nitel	Ölçek, Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	780- 15
T39	Ortaöğretimdeki Özel Gereksinimli Öğrencilerin ve Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri	Şengül ESER	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	21
T40	Destek Eğitim Odası Uygulamalarının ve Fiziki Koşullarının İncelenmesi	Başak EKİN KOTİL	Akdeniz Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme, Yapılandırılmış Gözlem	12
T41	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Destek Hizmetler Hakkında Uygulamacı Görüşleri	Eren YENİGÜN	Anadolu Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	15
T42	Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi	Gülcihan YAZÇAYIR	Anadolu Üniversitesi	Doktora Tezi	2020	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme, Yapılandırılmamış Gözlem	26

T43	Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algı Düzeyleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri	Gamze EVYAPAN	Balıkesir Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2020	Tarama/ Nicel-Nitel	Ölçek, Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	335-9
T44	Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Sosyal Bilgiler Dersinin Yeri ve Önemi	Hülya SARILARHA-MAMI	Akdeniz Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2020	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	20
T45	Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Görüşleri	Kübra ASLAN	Amasya Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2020	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme, Yarı-Yapılandırılmış Gözlem	24
T46	Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Yönetici Sınıf Öğretmeni ve Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma ve Bütünleştirme Kavramlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	Hacer IRMAK	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2020	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	23
T47	Ortaokul Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yürütülen Müzik Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Yöntem Arayışları	Ahmet Arif Deniz	Atatürk Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2021	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	24

T48	Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf ve Rehber Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlüklerle İlgili Görüşlerin İncelenmesi	Elvan BARAN	Biruni Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2021	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	13
T49	Kaynaştırma Uygulanan Bir İlkokulda İş Birliği Süreçlerinin Değerlendirilmesi	Ahmet Serhat UÇAR	Anadolu Üniversitesi	Doktora Tezi	2021	Tarama/ Nitel	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme ve Yapılandırılmış Gözlem	7

Not. Tabloda araştırmaların çalışma grubunda yer alan tüm katılımcılara yer verilmiştir ancak, meta-senteze sadece öğretmen boyutu dâhil edilmiştir.

Bu meta-sentez çalışmanın amacına hizmet edebilecek araştırmaların belirlenmesi adına "Araştırma, Erişim ve Geçerlilik Protokolü"ndeki adımlar uygulanmış ve çalışma kapsamında belirlenen dâhil edilme ölçütlerine göre meta-sentez çalışmada yer alacak araştırmalar tespit edilmiştir. Araştırmaların kimliklerinin yer aldığı Tablo 4.1'de araştırmanın sıra numarasına, araştırmanın adı, yazarı, yayın yeri, yayın türü, yayın yılı, araştırmalarda kullanılan araştırma modeli, araştırma yöntemi, veri toplama aracı ve çalışma gruplarına yer verilmiştir. Meta-sentez çalışmaya dâhil edilen araştırmaları bir bütün olarak görme olanağı sağlayan bu tablaya ilişkin detaylı betimleyici özelliklere aşağıdaki tablolarda sırasıyla değinilmiştir.

Tablo 4.2.

Meta-Sentez Çalışmaya Dâhil Edilen Tezlerin Yayın Yerine Göre Dağılımı

Yayın Yeri	*(f)*	*(%)*
Anadolu Üniversitesi	8	17
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5	11
Necmettin Erbakan Üniversitesi	4	8
Akdeniz Üniversitesi	3	6
Ankara Üniversitesi	2	4
Marmara Üniversitesi	2	4
Pamukkale Üniversitesi	2	4
Bayburt Üniversitesi	2	4
Gazi Üniversitesi	2	4
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	4
Atatürk Üniversitesi	1	2
Balıkesir Üniversitesi	1	2
Amasya Üniversitesi	1	2
Biruni Üniversitesi	1	2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	2
Fırat Üniversitesi	1	2

Giresun Üniversitesi	1	2
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	2
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	2
İstanbul Üniversitesi	1	2
Kırıkkale Üniversitesi	1	2
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	2
Siirt Üniversitesi	1	2
Toros Üniversitesi	1	2
Uludağ Üniversitesi	1	2
Zirve Üniversitesi	1	2
Toplam	49	100

Tablo 4.2 incelendiğinde, çalışmaya dâhil edilen tezlerin toplam 27 farklı üniversitede yayınlanmış olduğu görülmektedir. Ayrıca en fazla Anadolu Üniversitesi (8), Abant İzzet Baysal Üniversitesi (5), Necmettin Erbakan Üniversitesi (4) ve Akdeniz Üniversitesi (3) tarafından yayınlanan çalışmaların dâhil edildiği görülmektedir. Bu üniversitelerin eğitim alanında daha fazla yayına ulaşmasında ise, bünyelerinde yer alan Eğitim Bilimleri Enstitülerinin büyük etkisi olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.3.

Meta-Sentez Çalışmaya Dâhil Edilen Tezlerin Yayın Türüne Göre Dağılımı

Yayın Türü	*(f)*	*(%)*
Yüksek Lisans Tezi	42	86
Doktora Tezi	7	14
Toplam	49	100

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi çalışmaya dâhil edilen tezlerin büyük bir kısmı (42) yüksek lisans düzeyinde iken sadece 7 tez doktora düzeyindedir.

Tablo 4.4.

Meta-Sentez Çalışmaya Dâhil Edilen Tezlerin Yayın Yılına Göre Dağılımı

Yayın Yılı	*(f)*	*(%)*
2019	13	25
2015	8	17
2018	5	11
2020	5	11
2017	4	8
2013	3	6
2016	3	6
2021	3	6
2011	2	4
2014	2	4
2010	1	2
2012	0	0
Toplam	49	100

Tablo 4.4 incelendiğinde, kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine hazırlanmış tezlerin 2019 yılında (13) ardından 2015 yılında (8) yayınlanmış olanların dâhil edildiği ayrıca, 2012 yılında yapılmış bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4.5.

Meta-Sentez Çalışmaya Dâhil Edilen Tezlerin Araştırma Model/Yönteme Göre Dağılımı

Modeli	Yöntemi	*(f)*	*(%)*
Tarama	Nitel	44	89
	Karma	5	11
Toplam		49	100

Meta-sentez çalışmaya dâhil edilen araştırmalar, kullanılan araştırma modeli ve araştırma yöntemi bakımından incelendiğinde ise, 49 çalışmanın tümünde tarama modelinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırma yöntemi olarak 44 araştırmada nitel, 5 araştırmada karma yöntem kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4.6.

Meta-Sentez Çalışmaya Dâhil Edilen Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	*(f)*	*(%)*
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	36	74
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme ve Ölçek	4	8
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme ve Yapılandırılmış Gözlem	3	6
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme ve Anket	2	4
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme ve Yapılandırılmamış Gözlem	2	4
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme ve Yapılandırılmış Görüşme	1	2
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme ve Doküman Analizi	1	2
Toplam	49	100

Tablo 4.6 incelendiğinde, çalışmalarda en fazla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin (32) kullanıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin yanında diğer tekniklere da başvurulmuştur. Bunlar kullanım sıklığına göre; ölçek (4), anket (2), yapılandırılmış gözlem (3), yapılandırılmamış gözlem (2), yapılandırılmış görüşme (1) ve doküman analizi (1)'dir.

Tablo 4.7.

Meta-Sentez Çalışmaya Dâhil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	*(f)*	*(%)*
Kadın	577	47

Erkek	387	31
Belirtilmemiş	269	22
Toplam	1.233	100

Tablo 4.7'de görüldüğü üzere, 49 araştırmanın çalışma gruplarında yer alan öğretmen sayısı 1.233'tür. Bu katılımcıların 577'si kadın iken, diğer 387 katılımcı erkektir.

Tablo 4.8.

Meta-Sentez Çalışmaya Dâhil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı

Branş	*(f)*	*(%)*
Sınıf Öğretmeni	550	44
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	124	10
Okul Öncesi Öğretmeni	82	7
Rehber Öğretmen	75	6
Fen Bilimleri Öğretmeni	72	6
Özel Eğitim Öğretmeni	61	5
Müzik Öğretmenliği	46	4
İngilizce Öğretmeni	35	3
Din Kültürü Öğretmeni	31	2
Matematik Öğretmeni	20	2
Türkçe Öğretmeni	13	1
Diğer	124	10
Toplam	1.233	100

Meta-sentez çalışmaya dâhil edilen araştırmaların çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin branşa göre dağılımının verildiği Tablo 4.8 incelendiğinde; katılımcıların büyük bir kısmının sınıf öğretmenleri (550), sosyal bilgiler öğretmenleri (124), okul öncesi öğretmenleri (82), rehber öğretmenler (75), fen

bilimleri öğretmenleri (72) ve özel eğitim öğretmenlerinin (61) oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.9.

Meta-Sentez Çalışmaya Dâhil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem Yılı	*(f)*	*(%)*
1-10 yıl	407	33
11-20 yıl	362	29
21 ve üzeri	190	16
Belirtilmemiş	274	22
Toplam	1.233	100

Tablo 4.9 incelendiğinde 1-10 yıl arası mesleki kıdem sahibi 407 öğretmen, 11-20 yıl arası 362 öğretmen mevcut iken 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem sahibi öğretmenlerin sayısı ise 190'dır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda öğretmenlerin mesleki kıdem yılları belirtilmeyen öğretmen sayısı 274'tür.

Tablo 4.10.

Meta-Sentez Çalışmaya Dâhil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Eğitim Alma Durumu

Eğitim Alma Durumu	*(f)*	*(%)*
Yok	291	24
Var	204	16
Belirtilmemiş	738	60
Toplam	1.233	100

Tablo 4.10'a göre, araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin çalışma grubundaki öğretmenlerin 204'ünün kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olduğu ve eğitim aldığı fakat 291 öğretmenin kaynaştırma eğitimi hakkında herhangi

bir eğitim almadığı görülmektedir. Çalışma gruplarında yer alan diğer 738 öğretmenin kaynaştırma eğitimi hakkında eğitim alma durumuna değinilmemiştir.

4.2. Tema 1: Eğitim-Öğretim Süreci Sorunlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Meta-sentez araştırmaya dâhil edilen 49 lisansüstü tez incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde birtakım sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu sorunlar değerlendirilmiş ve çalışmanın ilk teması olarak tanımlanmıştır. İlk temaya ilişkin 6 kategori ve 15 kod oluşturulmuştur. Belirlenen sorunları ele alan çalışmalar, yayın kodu ile tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11.

Tema 1: Eğitim-Öğretim Süreci Sorunları

Kategoriler	Kodlar	İlgili Çalışmalar	*(f)*
Süreci Planlamadaki Sorunlar	BEP hazırlanmaması ve/veya uygulanmaması	T4, T6, T8, T22, T26, T27, T28, T39, T46, T3, T18, T19, T47, T48	14
	Doğru uygulamalar ve BEP hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olunmaması	T2, T9, T13, T21, T27, T29, T35, T42, T19, T47	10
	BEP geliştirme biriminin bulunmaması ve/veya işlevsel olmaması	T21, T42, T48	3
Ortamı Hazırlamadaki	Kaynaştırma eğitimi veren okul ve sınıfların özel gereksinimli bireyin özelliklerine göre donatılmaması	T1, T7, T8, T29, T31, T33, T42, T19, T47	9
	Kaynaştırma eğitimi alan bireylerin öğrenme-öğretme ortamına uyum sağlayamaması	T8, T16, T23, T25, T28, T18	6

Sorunlar	Özel gereksinimli bireyin gereksinimlerine uygun fiziksel ortam düzenlemelerinin yapılmaması	T4, T6, T14, T3, T19	5
Yöntem-Teknik Kullanımındaki Sorunlar	Kaynaştırma eğitimi alan bireye yönelik uygun yöntem ve tekniklerin bilinmemesi ve/veya kullanmaması	T6, T29, T47	3
Materyal Kullanımındaki Sorunlar	Gerekli materyallerin mevcut olmaması	T2, T4, T6, T7, T8, T11, T14, T20, T17, T23, T24, T27, T28, T29, T30, T31, T34, T35, T36, T37, T40, T46, T3, T18, T48	25
	Uygun materyal tercihi ve hazırlanması konusunda yeterli bilgiye sahip olunmaması	T6, T29, T47	3
Ölçme-Değerlendirmedeki Sorunlar	Özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesi hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması	T2, T6, T26, T29, T3, T18, T47	7
	Değerlendirme yöntemlerinde özel gereksinimli bireye yönelik uyarlamaların yapılmaması	T2, T6, T30, T42	4
	Özel gereksinimli bireylerin değerlendirmesinin yapılmaması	T25, T42, T3	3
Destek Eğitim Hizmetlerindeki Sorunlar	Destek eğitim odası için bir sınıfın bulunmaması	T2, T8, T20, T26, T12, T34, T35, T36, T37, T40, T42, T46, T48	13
	Destek eğitim hizmetlerin sağlanmaması ve/veya yetersiz olması	T2, T11, T22, T36, T39, T19, T48	7
	Alınabilecek destek eğitim hizmetleri hakkında bilgi	T2, T8	2

eksikliğinin olması

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar temasına ilişkin 6 kategoriden ilki öğrenme sürecini planlamada karşılaşılan sorunlar olarak tanımlanmış ve bu sorunlara ilişkin 3 kod oluşturulmuştur. İncelenen 14 lisansüstü tezde öğretmenlerin BEP hazırlamadıkları, internetten hazır plan indirip özel gereksinimli bireye uyguladıkları veya hiç uygulamadıkları sorununa değinilmiştir. Oysaki hazırlanan BEP'ler sayesinde; özel gereksinimli bireylerin yapabilecekleri betimlenir, öğrenmesi izlenir ve ilerlemeler kaydedilir (Kargın, 2007). Ayrıca, öğretmenlerin süreci planlamaya ilişkin doğru uygulamalar ve BEP hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı 10 araştırmada değinilen bir sorundur. Okullarda, özel eğitim gerektiren bireyler için BEP geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi adına BEP geliştirme birimi oluşturulmalıdır. Ancak yapılan incelemeler sonucunda, bu birimin bulunmaması ve/veya işlevsel olmaması sorunuyla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin öğrenme sürecini planlamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin örnek ifadeler, aşağıda yer almaktadır:

T27: "*Resmi olarak herhangi bir planım yok ancak internettekilere bakarak, onlardan faydalanmaya çalışıyorum. Kafamda yazılı bir plan yok ancak şu çocuğu şuraya kadar getirebilirim diyerek oluyor" (K12).*

T29: *"Aslında benim ilk defa kaynaştırma öğrencim oluyor biraz kafamıza göre hazırladık, ilk olduğu için birazcık doğaçlama gibi bir şey oldu" (Ayşen öğretmen).*

T21: *"Okulumuzun BEP birimi var ama çok aktif bir şekilde, çok düzenli bir şekilde çalıştığını söyleyemem, sadece form dağıtmakla yetinen bir birim kendisi (...) Okullardaki genel anlamla BEP birimlerinin çok aktif çalıştığını düşünmüyorum kendi adıma." (Ö16).*

Eğitim-öğretim süreci sorunları temasında yer alan ikinci kategori, öğrenme-öğretme ortamını hazırlamada karşılaşılan sorunlardır. İncelenen

çalışmalarda öğretmenler tarafından en sık dile getirilen sorun, okul ve sınıfların kaynaştırma eğitimine ve özel gereksinimli bireye uygun özelliklerde donatılmamasıdır. Ayrıca öğretmenler, okulların yapısal olarak (merdivenlerin olması, asansörün olmaması, engelli rampalarının bulunması) yetersiz olduğuna da değinmişlerdir ancak bu sorun, MEB kaynaklı sorunlar temasına altında ele alınmıştır. Sınıfların donanımı dışında, kaynaştırma eğitimi alan bireylerin genel eğitim sınıfına uyum sağlayamaması sorununa, 6 çalışmada yer verilmiştir. Ancak özel gereksinimli bireylerin uyum sağlamasının kolaylaşması adına yapılması gereken fiziksel ortam düzenlemelerin yapılmadığı, 5 çalışmanın katılımcı grubunda yer alan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. İkinci kategori olan öğrenme-öğretme ortamını hazırlamada karşılaşılan sorunların dile getirildiği ifadelere ise, aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

T8: "*En büyük sorun derslere uyum sağlayamamak. Arkadaşlarıyla uyum sağlayamaması. Çevresindeki insanları kendisinden farklı hissetmesi…" (81 numaralı öğretmen).*

T7: *"Sınıf ortamının öğrenci özelliklerine göre donatılmaması" (Bekir öğretmen).*

Eğitim-öğretim süreci temasında, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımında karşılaşılan sorunlar ele alınmış ve bu kategoriye ilişkin sadece 1 kod oluşturulmuştur. Bu da öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımında çok sık sorunla karşılaşmadığını düşündürmektedir. Uygun yöntem ve tekniklerin bilinmemesi, öğretmenlerin özel gereksinimli bireyin gelişim süreçleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olması, yöntem ve teknik kullanımında süre yetersizliğine sebep olmaktadır; bu soruna ilişkin sürenin yetersizliği kodu farklı tema altında ele alınmıştır. Örnek öğretmen ifadelerinin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

T6: "*Hiçbir şey kullanmıyorum…" (Öğretmen 4).*

T29: *"Bir bizim açık söyleyeyim eksikliklerimiz olabiliyor o yöntemi çok iyi kullanmayıp işliyoruz, hani tamamen aslında deneme yanılma ile bitiyor iş, maalesef deneme yanılmayı çok yapıyoruz" (Vedat öğretmen).*

Öğretim materyallerinin kullanımında karşılaşılan sorunlar kategorisine ilişkin 2 kod oluşturulmuştur. İlk olarak incelenen 49 lisansüstü çalışmanın 25'inde öğretim sürecinde gerekli olan materyallerin okullarda bulunmaması sorunundan bahsedilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin aynı yöntem ve teknik kullanımında olduğu gibi yeterli bilgiye sahip olmaması, uygun materyal seçiminde ve hazırlanmasında sorun oluşturmaktadır. Bu soruna ise, 3 çalışmada değinilmiştir. Oysaki materyaller, öğretim etkinliklerini destekleyici nitelik taşımakta ve öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmaktadır. Öğretmenlerin örnek ifadeleri şu şekildedir:

T6: *"Araç gereç tam bilemiyoruz o çocuklarla ilgili, kendi seviyesine ruhuna yönelik. Kendi imkânlarımızla, kendi seviyesinde alıp birinci sınıf gibi alıyoruz öyle devam ediyoruz." (Öğretmen 9).*

T35: *"Materyal ve teknolojik imkanları yetersiz. Önceki sorularda da belirttiğim gibi hem fiziksel olarak hem de destek eğitim odasında kullanılacak olan materyal yetersiz." (Öğretmen,12).*

Eğitim-öğretimin önemli bir basamağı olan ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin 3 kod oluşturulmuştur. Bunlardan ilki, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin değerlendirme yöntemlerine hâkim olmaması ve bilmemesidir. Kaynaştırma eğitimi alan bireyler, kendileri için hazırlanmış BEP'te yer alan amaçlara göre sınavlarda gerekli uyarlamalar yapılarak değerlendirilmelidir. Ne yazık ki, öğretmenlerin bu uyarlamaları yapmadığı ve üzerlerindeki iş yükünden dolayı değerlendirmeye gerekli zamanı ayırmadığı, 4 çalışmada yer alan bir sorundur. Diğer bir sorun ise, özel gereksinimli bireyin değerlendirmesinin yapılmamasıdır ve bu sorun 3 çalışmada öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu kategoride yer alan sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

T2: *"Performans alımı ve yazımı konusunda hizmet içi eğitime ihtiyacımız var." (Leyla öğretmen).*

T25: *"Cevabını bilebileceği sorular hazırlıyorum, onları soruyorum." (K, 22-28 yıl, 4, İki Yıllık Eğitim Enstitüsü, H, M, 1, 45).*

Kaynaştırma eğitiminde yer alan destek özel eğitim hizmetlerinde karşılaşılan sorunlar, ilk temanın son kategorisini oluşturmaktadır. Bu kategoride yer alan ve destek eğitim hizmetlerinde en sık karşılaşılan sorunun DEO için okullarda özel bir sınıfın bulunmamasıdır. İncelenen 13 çalışmada, öğretmenlerin bu sorun ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, kütüphaneyi veya öğretmenler odasını DEO olarak kullandıklarını ancak, derslerin sürekli bölündüğünü, sesten veya soğuktan rahatsız olduklarını ve verimli ders işleyemediklerini ifadelerinde sıkça dile getirmişlerdir. Diğer bir sorun ise, okul yönetimi tarafından bu destek hizmetlerin sağlanmaması ve/veya yetersiz olmasıdır. Son olarak, kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin yetersiz bilgiye sahip olmaları, alınabilecek destek özel eğitim hizmetlerinin neler olduğunu bilmeleri sorunu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin destek özel eğitim hizmetlerinden faydalanmalarına engel olmaktadır. Bu soruna ilişkin T2 ve T8 yayın kodlu araştırmaların katılımcı grubunda yer alan öğretmenler görüş bildirmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin örnek ifadeleri sunulmuştur:

T2: *"MEB destek hizmetler derken bu neleri kapsıyor. Bence bu net bir şekilde açıklanmalı…" (Leyla öğretmen).*

T40: "*Bizim en büyük problemimiz bi tane sınıfımızın olmaması. Biz kütüphanede eğitim veriyoruz bu da çok hoş olmuyor açıkçası. (…) Ama hani bi sınıfımız olsa ıı ne bileyimıı (…)" (Ö2).*

4.3. Tema 2: Paydaş Sorunlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında paydaş kaynaklı sorunlarla öğretmenler sıkça karşılaşmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda paydaş sorunları

teması oluşturulmuştur. Bu temada 7 kategori ve 31 kod yer almaktadır. Bu kodların yer aldığı çalışmalar yayın kodu ile tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12.

Tema 2: Paydaş Sorunları

Kategoriler	Kodlar	İlgili Çalışmalar	*(f)*
Aile Kaynaklı Sorunlar	Süreci takip etmemeleri, destek sağlamamaları ve ilgisiz olmaları	T1, T2, T6, T8, T9, T16, T20, T17, T21, T25, T26, T28, T29 T31, T37, T40, T42, T43, T3, T48, T49	21
	Çocuklarının durumunu kabullenmemeleri	T1, T2, T6, T8, T9, T13, T15, T16, T21, T23, T25, T28, T31, T34, T36, T40, T46, T3, T48	19
	Kaynaştırma eğitimi ve çocuklarının durumu hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları	T8, T9, T13, T23, T25, T28, T31, T35, T42, T46, T3	11
	Kaynaştırma sürecinde işbirliği yapmamaları	T2, T6, T8, T11, T13, T29, T35, T36, T40, T3, T49	11
	Normal gelişim gösteren bireylerin ailelerinin özel gereksinimli bireyi istememesi	T1, T13, T15, T16, T21, T28, T29, T31, T46, T3	10
	Eğitim sürecinden yüksek beklenti içinde olmaları	T9, T11, T21, T23, T24, T28, T31, T42, T49	9
	Kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutuma sahip olmaları (yararına inanmamaları ve istememeleri)	T1, T8, T9, T11, T28, T30, T42	7
	Çocukları hakkında yanlış yönlendirmelerde bulunmaları, çocuklarını tanımamaları	T2, T29	2

Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	Kaynaştırma uygulamaları hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmamaları	T1, T2, T6, T8, T9, T11, T20, T23, T24, T25, T27, T28, T35, T36, T40, T41, T42, T43, T46, T3, T18, T47, T48, T49	24
	Kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutuma sahip olmaları	T8, T11, T13, T28, T34, T35, T42, T45, T46, T3, T49	11
	Eğitim sürecine isteksiz ve hazırlıksız olmaları	T5, T11, T24, T27, T31, T34, T35, T42	8
Kaynaştırma Eğitimi Alan Birey Kaynaklı Sorunlar	Dikkat ve motivasyonunun eksik olması	T4, T7, T8, T10, T14, T16, T20, T22, T23, T25, T26, T27, T28, T29, T31, T33, T35, T36, T37, T40, T42, T44, T3, T47, T48	25
	Davranış problemlerinin olması	T1, T4, T6, T8, T10, T13, T16, T20, T23, T24, T25, T27, T28, T29, T31, T33, T35, T39, T41, T42, T46, T3, T47, T48	24
	İlişki ve iletişim kuramaması	T1, T4, T9, T10, T16, T24, T27, T28, T29, T33, T36, T39, T42, T45, T3, T18, T19, T47	18
	Öğretilenleri unutması/ anlamaması	T7, T10, T13, T14, T16, T26, T27, T28, T29, T31, T33, T36, T42, T44, T3, T18	16
	Akranlarıyla arasında seviye farkının olması	T7, T8, T13, T14, T15, T16, T22, T25, T29, T31, T36, T44, T3, T18, T19	15
	Ödev yapmaması/ etkinliklere katılmaması	T4, T16, T23, T24, T25, T27, T29, T31, T33, T3, T19	11
	Sınıf içinde kurallara uymaması	T4, T8, T13, T16, T24, T33, T42, T45	8
	Devamsızlık yapması	T4, T8, T16, T26, T31, T40,	8

		T42, T48	
Normal Gelişim Gösteren Birey Kaynaklı Sorunlar	Kaynaştırma eğitimi alan bireyi dışlamaları/ kabullenmemeleri	T1, T2, T6, T8, T9, T11, T13, T14, T15, T16, T21, T24, T25, T27, T28, T29, T33, T35, T41, T42, T46, T47, T48	23
	Kaynaştırma eğitimi alan bireye gösterilen ilgiyi kıskanmaları	T4, T8, T14, T16, T22, T29, T45	7
	Kaynaştırma eğitimi alan bireye karşı önyargılı olmaları/ bilmemeleri	T6, T9, T29, T37, T41, T48	6
Okul Yönetimi Kaynaklı Sorunlar	Gerekli uzman ve personelin bulunmaması/ yetersiz olması	T2, T6, T8, T20, T22, T24, T28, T39, T42, T43, T46, T48	12
	Eğitim sürecine ilgisiz olması	T11, T21, T28, T34, T35, T47, T48	7
	Kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması	T1, T41, T46, T48	4
	Gerekli bilgilendirmelerin yapılmaması	T42, T49	2
Rehberlik Hizmetleri Kaynaklı Sorunlar	Gerekli rehberlik hizmetlerinin yürütülmemesi	T8, T11, T15, T25, T28, T41, T42	7
	Kaynaştırma eğitimi sürecinde paydaşlar arası iletişim ve işbirliğinin sağlanmaması	T8, T11, T31, T41, T47, T48	6
Rehberlik Araştırma Merkezi Kaynaklı Sorunlar	Özel gereksinimli birey hakkında hiçbir yönlendirmenin yapılmaması / yanlış yönlendirmelerin yapılması	T1, T2, T8, T9, T23, T28, T29, T41, T46, T3, T48	11
	Eğitsel tanıların gerçeği yansıtmaması	T9, T21, T31, T3, T48, T49	6

	RAM'lara ulaşım ve iletişimin güç olması	T9, T28, T29, T48, T49	5

Meta-sentez çalışmaya dahil edilen 49 araştırma incelendiğinde; sınıfında özel gereksinimli birey olan öğretmenler, aile kaynaklı sorunlarla karşılaştıklarını sıkça dile getirmişlerdir. Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması ve amacına ulaşması adına aile desteği son derece önemlidir. Ancak, ailelerin bu süreçte işbirliği içinde olmaması ve destek sağlamaması da öğretmenlerin sıkça karşılaştığı sorunlar arasında yer almaktadır. Bu sorunların temelinde ise, ailelerin kaynaştırma eğitimi ve çocuklarının özel gereksinimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması sorunu yatmaktadır. Sıkça karşılaşılan diğer bir sorun ise, ailelerin çocuklarının durumunu kabullenmemesidir. Bu sorun, öğretmenlere çocukları hakkında yanlış yönlendirmelerde bulunmaları ve çocuğun özel gereksinimlerini görmezden gelerek yüksek beklenti içinde olmaları sorunlarına da sebep olabilmektedir. Ayrıca, ailelerin kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutuma sahip olmaları, bu eğitimin yararına inanmamaları ve istememeleri sorunu 7 çalışmada yer almaktadır. Son olarak, normal gelişim gösteren bireylerin ailelerinin özel gereksinimli bireyin kendi çocuklarına zarar vereceğine inanarak kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum içinde olması ve kaynaştırma eğitimi alan bireyi istememesi, 10 çalışmada yer almaktadır. Bu sorunun temelinde, normal gelişim gösteren bireylerin ailelerinin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve gerekli bilgilendirmelerin yapılmaması yatmaktadır. Kaynaştırma eğitimi sürecinde aile kaynaklı sorunlara ilişkin pek çok öğretmen görüş bildirmiştir. Bunu destekleyici nitelikteki örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

T8: *"Aile bireylerinin isteksizliği, öğrencilerin damgalanacağı düşüncesi, sorunun anlaşılmasını ve çözüm sürecinin sağlıklı sürdürülmesini zorlaştırmaktadır" (97 numaralı öğretmen).*

T29: *"Öğrencinin ailesinin verdiği bilgiler ne kadar doğru olabilir, aile ile işbirliği kuramıyorum, aile katılımı yeterli seviyede olmuyor" (Buğra öğretmen).*

T25: *"Velilerin kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi ve bilinç eksikliği en büyük sorunlardan biri" (K,22-28 yıl, 2, Eğitim Fakültesi, E, İ, 1, 10).*

Paydaş kaynaklı sorunlar teması altında kaynaştırma eğitiminin en kıymetli unsuru olan öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara da değinilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgi birikimine ve tecrübeye sahip olmaması sorunu belirlenmiştir. Öğretmenler bu sorunu her fırsatta dile getirmiş olup, bunun için gerekli eğitimlerin düzenlenmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bu öneriye farklı temada detaylıca değinilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutuma sahip olması ve kaynaştırma eğitimi alan bireyi iş yükü olarak görmesi, bu süreci olumsuz etkilemekte ve başarıya ulaşmasının önünde büyük engel oluşturmaktadır. Ne yazık ki, 11 çalışmada bu sorunla karşılaştığını belirten öğretmenler mevcuttur. Ayrıca öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimine isteksiz oldukları ve bu sürece ilişkin herhangi bir hazırlık yapmadıkları belirlenmiş. Bu sorun, eğitimin kalitesini düşürücü nitelik taşımaktadır. Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin olumsuz tutuma sahip olması, yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmaması ve eğitim sürecine isteksiz ve hazırlıksız olması sorunlarına ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

T28: *"Öğretmenler engelli öğrencilerin eğitiminde ne yapacaklarını bilmiyorlar ve bu çocukları yük olarak görüyorlar."(25 yaşında, rehberlik ve psikolojik danışmanlık mezunu, 2,5 yıldır özel gereksinimli öğrencilerin eğitilmesinde sorumluluk alan rehber öğretmen.).*

T3: *"Öğretmenlerin daha donanımlı olması gerekir ıı öğrencilere daha yararlı olmamız için. (...) kaynaştırma eğitimi hakkında hiçbir bilgisi olmayan, fikri olmayan ya da iletişim becerisi olmayan öğretmenlerle bu öğrenciler çok büyük sıkıntı yaşıyorlar." (Hülya Öğretmen).*

T42: *"Uygulamaya dair ben kendi motivasyonumu çok yüksek tutmak zorunda kalıyorum. Çünkü çok sıkılıyorum. Mesleki tatmin kesinlikle hisssetmiyoruz." (Öğretmen-3).*

Yapılan incelemeler sonucunda paydaş sorunları teması altında kaynaştırma eğitimi alan birey kaynaklı sorunlar kategorisi oluşturulmuştur. Buna göre özel gereksinimli bireyin dersi istememesi ve sıkılması birçok katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Kaynaştırma eğitimi alan bireyin dikkat ve motivasyonunun eksik olması, sınıf içerisinde istenmedik davranışlarda bulunması sorunlarıyla sıkça karşılaşıldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, özel gereksinimli bireyin iletişim ve ilişki kuramamasından dolayı birtakım güçlükler yaşadıklarını ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli bireylerin akranları ile arasında akademik seviye farkının olması, 15 çalışmada değinilen bir sorundur. Ayrıca, özel gereksinimli bireyin anlatılanları anlamaması, aklında tutamaması ve sınıf kurallarına uymaması öğretmenlerin güçlük yaşamasına, bu durum karşısında ne yapacağını bilmemesine bireylerin ise, kendini farklı ve yetersiz hissetmesine sebep olduğuna ilişkin ifadelere rastlanmıştır. Bir diğer sorun ise, özel gereksinimli bireylerin ödev yapmaması ve etkinliklere katılmamasıdır. Bu soruna 11 çalışmada yer verilmiştir. Kaynaştırma eğitimi alan birey kaynaklı diğer bir sorun ise, bu bireylerin devamsızlık yapıyor olmasıdır. Özellikle DEO hizmeti alan bireylerin bu derslere katılımlarının yetersiz olduğu birçok çalışmada belirtilen bir sorundur. Aşağıda kaynaştırma eğitimi alan birey kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları yönünde görüş bildiren öğretmenlerin ifadelerine yer verilmiştir.

T37: *"Okuldan ve ders çalışmaktan sıkılan öğrenci çoğu kez ders yapmak istemiyor ve bu tarz öğrenciler üzerinde disiplin sağlanamıyor. Ders verimli geçmiyor" (K56).*

T44: *"Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Özellikle bilişsel gelişmeleri akranlarına göre geride devam ettiği için soyut işlemler dönemine geç girmektedirler (...)" (K17).*

T4: *"Genelde arkadaşları arasında hiç yok yere bir saç çekme, özellikle bu çevredeki bazı çocukların gerçekten ağızları çok bozuk. Küfrediyor arkadaşına o da vay sen bana neden o küfrü ettin diye başlıyor onunla kavga çıkarmaya." (Ö7).*

Kaynaştırma eğitiminde yer alan normal gelişim gösteren bireyler ile de birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Bunlardan ilki bu bireylerin, kaynaştırma eğitimi alan bireyleri kabullenmemesi ve dışlamasıdır. Bu soruna 23 çalışmada rastlanmıştır. Ayrıca, özel gereksinimli bireye farklı sınav uygulamaları ve sınıf içinde fazladan gösterilen ilgiyi kıskandıkları da öğretmenler tarafından ifade edilen bir sorundur. Aslında normal gelişim gösteren bireylerin sergiledikleri bu davranışların altında, kaynaştırma eğitimini bilmemeleri ve bundan dolayı önyargılı olmaları sorunu yatmaktadır. Araştırmaların katılımcı gruplarında yer alan öğretmenler, bu soruna ilişkin de görüş bildirmişlerdir. Bu sorunların var olması, kaynaştırma eğitimine başlamadan önce akranlara yapılması gereken bilgilendirmelerin yapılmadığını düşündürtmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda, öğretmenlerin bu sorunlarla karşılaştığı yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Bu görüşlere örnek olacak ifadeler aşağıda yer almaktadır.

T42: *"Sınıf arkadaşları tarafından dışlandıklarını, dalga geçildiğine şahit oldum" (Öğretmen-1).*

T37: *"Destek eğitim verdiğim okulda öğrenciler bu eğitimi bilmiyorlardı. Tembel, kötü öğrencilerin aldığı ders olarak görüyorlardı. Arkadaşlarının da bu eğitimi alırken gördüklerinde etiketlemeler yapıyorlardı. Bu durumda öğrencimde zor durumda kalıyordu." (K18).*

T10: "*Sınıfın tutumundan dolayı. Diğer öğrenciler kabullenmiş olsa, yardım etmeye çalışsalar gayet iyi olacak" (Füsun Öğretmen).*

Kaynaştırma eğitiminde yer alan tüm paydaşlarda olduğu gibi okul yönetimi kaynaklı sorunlarla karşılaşıldığı da belirlenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde destek alabilecekleri uzman ve personelin okullarda bulunmaması sorunu, okul yönetimi kaynaklı sorunlar kategorisinde yer alan ilk kodu oluşturmaktadır. Buna değinen 12 çalışma mevcuttur. Diğer bir sorun ise, sürece gerekli ilgi ve önemin gösterilmemesidir. Kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması yine belirlenen sorunlar arasında yer almaktadır. Son olarak yapılan incelemeler sonucunda, okul yönetimi tarafından yapılması gereken

bilgilendirmelerin yapılmadığı sorununa değinen iki çalışmanın da olduğu saptanmıştır. Bu sorunlar aşağıda verilmiş olan ifadelerle dile getirilmiştir.

X48: *"Okul idaresinin bilgisi çok yetersiz (...) İdarenin daha hassasiyetle yaklaşması gerekirken hiçbir bilgiye sahip değiller."*

T46: *"(...) şey belki diğer gruplar için gerekmeyebilir aaaa ama otizmli öğrenciler için mutlaka bir yardımcı desteği olmalı. Yardımcı öğretmen gerçekten çok önemli aksi takdirde bu sınıflarda ders içlenmiyor" (Katılımcı O.R.2).*

Kaynaştırma eğitiminde önemli bir role sahip olan rehberlik hizmetlerinden kaynaklanan birtakım sorunlarla da karşılaşıldığı belirlenmiş ve paydaş sorunları temasında 'Rehberlik hizmetleri kaynaklı sorunlar' kategorisine de yer verilmiştir. Bu sorunların ilki, gerekli hizmetlerin yürütülmediğidir. Bu soruna, 7 çalışmada değinilmiştir. Süreçte yer alan paydaşlar arasında iletişimin ve işbirliğinin sağlanması, okullarda görev alan rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde üzerine düşen görevler arasında yer almaktadır. Ancak, bu görevin yerine getirilmediğine 6 çalışmada rastlanmıştır.

Paydaş sorunları temasının son kategorisini oluşturan RAM kaynaklı sorunlara ilişkin 3 kod oluşturulmuştur. Öğretmen ifadelerine göre bunlardan ilki RAM tarafından öğretmenlere kaynaştırma eğitimi alan birey hakkında hiçbir yönlendirmenin yapılmaması veya yanlış yönlendirmelerin yapılmasıdır. Bu süreçte yer alan paydaşlar arasında işbirliği, eğitimin başarıya ulaşmasını sağlamaktadır. Fakat öğretmenler, RAM'lara ulaşımda güçlük yaşadıklarını ve aralarında herhangi bir iletişim ve işbirliğinin bulunmadığını 5 çalışmada belirtmişlerdir. Diğer bir sorun ise, özel gereksinimli bireylere yapılan eğitsel tanıların bireylerin durumunu yansıtmamasıdır. Eğitsel tanıya göre bireyin eğitimi planlanmakta ve kaynaştırmaya uygunluğu belirlenmektedir. Bu nedenle bu sorunun çok ciddi bir sorun olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Meta-sentez çalışmaya dâhil edilen 49 araştırma incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi sürecinde rehberlik hizmetleri ve RAM kaynaklı sorunlara örnek olacak şu ifadelere rastlanmaktadır:

X22: *"Okul rehber öğretmenleri kaynaştırma öğrencileriyle daha fazla ilgilenmelidir." (A34).*

T8: *"…ve de en önemlisi tabi ki koordinasyon eksikliği" (40 numaralı öğretmen).*

T21: *"BEP hazırlarken RAM'dan gelen eğitsel tanı raporunun çocuğu çok iyi yansıttığına inanmıyorum ben. Çoğu zaman abartılı şekilde geliyor. Bu nedenle kazanımlar da seviyenin en altı olarak veriliyor" (Ö1).*

T8: *"Belki de o da bu konudaki yetişmiş eleman sayısının azlığı… Kaynaştırmaya ihtiyaç duyan öğrenci sayısın fazlalığı ve buna cevap verecek şekilde RAM" ların olmayışı…" (103 numaralı öğretmen).*

4.4. Tema 3: MEB Sorunlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Meta-sentez araştırmaya dâhil edilen 49 lisansüstü tez değerlendirildiğinde, öğretmenlerin MEB kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiş ve ilgili tema oluşturulmuştur. Bu temada, 4 kategori ve 12 kod yer almaktadır. Belirlenen sorunları ele alan çalışmalar, yayın kodu ile tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13.

Tema 3: MEB Sorunları

Kategoriler	Kodlar	İlgili Çalışmalar	*(f)*
Fiziksel Koşul Sorunları	Sınıf mevcutlarının fazla olması	T2, T8, T9, T10, T13, T20, T17, T21, T22, T24, T25, T28, T29, T30, T31, T33, T36, T45, T46, T3, T18, T19, T48	23
	Okul ve sınıfların yapısal olarak kaynaştırma eğitimine uygun olmaması	T7, T9, T11, T13, T20, T17, T21, T22, T23, T25, T26, T27, T28, T32, T33, T35, T40, T42, T46, T3, T48	21
	Özel gereksinimli bireylerin sınıflara eşit dağılımlarının	T8, T13, T21, T22, T19, T49	6

	yapılmaması		
Öğretim Programı Sorunları	Sürenin yetersiz olması	T4, T6, T7, T8, T9, T10, T14, T16, T20, T21, T22, T23, T25, T27, T34, T35, T37, T40, T42, T43, T18, T47	22
	Öğretim programının yoğun olması	T8, T9, T11, T16, T20, T17, T21, T22, T23, T27, T35, T36, T18	13
	Haftalık ders programının özel gereksinimli bireyin programına uymaması	T5, T26, T27, T30	4
Merkezi Sınav Sistemi Sorunları	Özel gereksinimli bireylerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavına dâhil olması	T8, T16, T23, T46	4
Ekonomik Sorunlar	Kaynaştırma eğitimine yönelik kaynakların yetersiz olması	T2, T8, T11, T29, T31	5
	Alt yapının yetersiz olması	T8, T43, T3, T19	4
	Öğretmen ücretlerinin yetersiz olması	T28, T35, T43	3
	Yasal düzenlemelerin yetersiz olması	T11	1

Meta-sentez çalışmanın üçüncü temasında, MEB kaynaklı sorunlar ele alınmıştır. 49 çalışmanın bulgularından hareketle fiziki koşul kaynaklı sorunlar kategorisi oluşturulmuştur. İlk ele alınan sınıf mevcutlarının fazla olması sorununun 23 çalışmada yer almasıyla en sık karşılaşılan sorun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul ve sınıfların kaynaştırma eğitimine uygun özelliklerde olmaması sorunu ile de sıkça karşılaşıldığı bulgular arasında yer almaktadır. Okullarda çok merdiven olması, asansör bulunmaması, okulların konum olarak uygun olmaması gibi sorunlar bu kod altında toplanmış olup; toplamda 21 çalışmada işlenen bir sorun olduğu belirlenmiştir. Diğer sorun ise; özel gereksinimli bireylerin sınıflara dağılımlarının eşit bir şekilde yapılmamasıdır. Oysaki MEB'in önerisi sınıflarda kaynaştırma

eğitimi alan iki birey yer alacak şekilde düzenlenme yapılması yönündedir (MEB, 2018). Fiziksel koşul sorunlarına ilişkin lisansüstü tezlerin çalışma gruplarında yer alan katılımcıların örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

T33: *"Sıraların rahat olmaması, ders saatinin öğrencinin oturma süresine göre dikkatini toplama süresine göre uzun olması, masa kenarlarının sivri köşeli olması, yürürken bile sandalyelere çarpıp düşmeleri DEHB'li öğrencilerimin sınıfın fiziki ortamı ile ilgili yaşadığı güçlükler arasında. Sınıftaki geleneksel sıra düzeni öğrencilerin derse olan dikkatini iyice azaltmaktadır" (Öğretmen, 7).*

T22: *''Sınıflardaki kaynaştırma öğrencilerinin çok fazla olması, sınıfların zaten kalabalık olması sıkıntı yaşamama sebep oluyor.'' (A24).*

T8: *"Bir sınıfta 6 tane kaynaştırma öğrencisi oluyordu" (121 numaralı öğretmen).*

İncelenen çalışmaların bulgularına göre, kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretim programı kaynaklı sorunlarla da karşılaşılmaktadır. Buna ilişkin öğretmenler, sıkça sürenin yetersiz oluşunu dile getirmişlerdir. Ayrıca, öğretim programının yoğun olması sorunuyla da sıkça karşılaşıldığı belirlenmiştir. Bu sorunlar, farklı temalarda yer alan diğer sorunlara da yol açmaktadır. Bunlardan bazıları kaynaştırma eğitimi alan bireylere uygun yöntem tekniklerin kullanılmaması, değerlendirmede gerekli uyarlamaların yapılmamasıdır. Özel gereksinimli bireyler için DEO uygulamalarından faydalanma süresinin yetersizliği de bu kodda yer almaktadır. Son olarak belirlenen sorun ise, haftalık ders programlarının kaynaştırma eğitimi alan bireylerin programına uymamasıdır. Bu sorun da özel gereksinimli bireylerin destek eğitim hizmetlerinden faydalanmasında engel oluşturmaktadır. Katılımcıların öğretim programı kaynaklı sorunlar kategorisine ilişkin örnek ifadeleri aşağına sunulmuştur:

T36: *"Bir de müfredat diye bir şey var elimizde maalesef. Onu yetiştirmeye çalıştığımız zaman iş bazen o çocuğun dikkatinin dağılmasına ve bir şekilde dersten*

kopma noktasına gelmesine sebep oluyor ama ha ne yapıyoruz o ara onunla ilgili bir sohbet açıyoruz." (Ö3).

T20: *"…32 çocuğun içinde ne kadar vakit ayırabilirsin" (N17).*

T5: *"Öğrenci serbest etkinlikler dersinde ya da beden dersinde alınıyor o zaman çocuk gönülsüz oluyor" (özel eğitim öğretmeni 3).*

MEB tarafından düzenlenen merkezi sınavlar arasında yer alan TEOG sınavına özel gereksinimli bireylerin dâhil olması, 4 çalışmada dile getirilen bir sorundur. Öğretmenler, sınıf içinde kaynaştırma eğitimi alan bireylere BEP hazırlayıp uyguladıklarını ancak, MEB'in merkezi sınavlarında herhangi bir içerik uyarlamasının yapılmadığını ve özel gereksinimli bireylerin adaletsiz sınava maruz kaldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu sorunun, bireylerin ve ailelerin gelecek kaygısı yaşamalarına da yol açtığı dile getirilmiştir.

T16: *"Biz bireysel değerlendirme yaparken kendi sınavlarımızda problem yok aslında. Yani zaten almak istediklerimi biliyorum. Ona göre bir değerlendirme sunuyorum. Ama Milli Eğitimin yaptığı değerlendirme bizimkisi gibi olmuyor. Milli Eğitim hani sınıfta aynı eşit sorular sorup, aynı şekilde değerlendiriyor. Dolayısıyla o zamanda çocuk düşük, seviyesi düşük oluyor. Okul başarısını da etkiliyor. Çocuğun psikolojik durumunu da etkiliyor." (Fatma öğretmen).*

MEB sorunları altında ele alınan son kategoride ekonomik sorunlar yer almaktadır. Öğretmenler her fırsatta dile getirdikleri kaynaştırma eğitiminde bilgi birikimlerinin yetersiz oluşu sorununun yanı sıra, bilgi alabilecekleri doküman veya arşiv gibi kaynakların MEB tarafından sağlanmadığı ve kaynak eksikliği yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca alt yapının yetersiz oluşu, 4 çalışmada yer alan bir MEB kaynaklı sorun olarak belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda öğretmenler, sınıfında özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin iş yükünün arttığına ve ücretlerin yetersiz olduğuna da değinmişlerdir. Kaynaştırma eğitimine gerekli önem ve bütçenin sağlanmaması 3 çalışmada yer alan bir sorun iken, yasal düzenlemelerin

yetersiz oluşu 1 çalışmada geçen bir sorun olarak belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitiminde ekonomik sorunlara ilişkin örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

T28: *"Yönetmelikte öğretmenler branş öğretmenlerin derslerine girdiği saatlerde engelli öğrencilere destek eğitim verebilmelerine dair ibareler olmasına rağmen, eğitimciler buna yanaşmıyor. Çünkü bunun ücretini alamıyor. Bu saatlerde kendi okul işleri ile ilgilenmeyi ya da boş oturmayı tercih ediyorlar. Destek eğitimi verecek gönüllü öğretmen bulmakta zorlanıyoruz" (52 yaşında, sınıf öğretmeni mezunu, 3 yıldır engelli öğrencilerle düzenlenen eğitim sürecinin içinde olan erkek katılımcı).*

T2: *"MEB destek hizmetler derken bu neleri kapsıyor. Bence bu net bir şekilde açıklanmalı, destek hizmetlere ilişkin daha fazla yazılı kaynak hazırlanıp sunulmalı" (Leyla öğretmen).*

4.5. Tema 4: Paydaşlara Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Meta-sentez çalışmanın dördüncü temasını, öğretmenlerin paydaşlara önerileri oluşturmaktadır. Bu tema altında ailelere, okul yönetimine, rehberlik hizmetlerine ve RAM'lara yönelik öneriler alt başlıkları ele alınmış ve her kodun yer aldığı çalışma Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14.

Tema 4: Paydaşlara Öneriler

Kategoriler	Kodlar	İlgili Çalışmalar	*(f)*
Ailelere Öneriler	Sürece destek sağlayıp durumu takip etmeleri ve işbirliği içinde olmaları	T2, T8, T9, T10, T11, T12, T14, T16, T26, T28, T31, T32, T33, T37, T38, T39, T40, T42	18
	Çocuklarının durumunu kabullenmeleri	T9, T10, T40	3

Okul Yönetimine Öneriler	Süreçte gereksinim duyulan uzman ve personelin sağlanması	T2, T10, T11, T13, T14, T16, T24, T28, T32, T38, T39 T40, T41, T3, T48, T49	16
	Destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması	T2, T8, T10, T11, T13, T16, T22, T23, T25, T31, T32	11
Rehberlik Hizmetlerine Öneriler	Paydaşlar arası iletişim ve işbirliğinin sağlanması/ toplantıların düzenlenmesi	T7, T8, T10, T12, T13, T21, T28, T31, T37, T38, T40, T41, T42, T46, T18, T19, T48, T49	18
	Ailelerin çocuklarının durumu ve süreç hakkında bilgilendirilmesi	T2, T12, T21, T38, T46, T3, T18, T49	8
	Kaynaştırma eğitim sürecinin sürekli takibinin yapılması ve gerekli danışmanlığın sağlanması	T8, T10, T22, T25, T41, T42, T49	7
Rehberlik Araştırma Merkezlerine Öneriler	Tanılamaların ve yönlendirmelerin doğru şekilde yapılması	T13, T14, T23, T26, T38, T3, T18	7
	RAM sayısının arttırılması	T8, T14, T22	3
	Okul çalışanlarıyla iletişim ve işbirliği içinde olmaları	T2, T8	2
	Özel gereksinimli bireylerin düzenli takibinin yapılması	T25	1

Kaynaştırma eğitiminin en önemli unsuru olan ailelere yönelik öneriler, incelenen pek çok çalışmada dile getirilmiştir. Ailelerin sürece destek sağlamaları, iletişim ve işbirliği içinde olmaları, bu önerilerin başında gelmektedir. Ardından, çocuklarının durumunu kabullenmeleri önerisi yer almaktadır. Bu önerilerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

T39: *"…velilerin ilk başta daha çok gelip gitmesi lazım…" (Ö.1); "…kaynaştırma eğitimi öğrencileri velileri (…) Yani öğretmenlerle görüşmeleri lazım…" (Ö.10).*

T40: "*Ya aile şusuna destek olsa yeter tabi maddi imkanı varsa elbet destek olsun iyi olur ama maddi imkanı yoksa ki herşeyden daha da önemli olan u çocuğunu takip etsin. Hani biz bir şey veriyorsak eğer bu çocuk bunları yapabiliyo ben çocukla bunu çalıştım sen de evde şunları tekrar et dediğimde çocuğuyla ilgileniyorsa bir ilerleme oluyo. Hani benim tek isteğim ailenin çocuğuyla ilgilenmesi ve desteklemesi" (Ö1).*

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde, ilgili temada özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde faydalanmaları önerilen destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmadığı veya yetersiz olduğuna değinilmişti. Öğretmenlerin okul yönetiminden beklentileri arasında bu sorunun giderilmesi ve gerektiğinde bu hizmetlerin sağlanması yer almaktadır. Ayrıca, süreçte gereksinim duyulan uzman ve personelin sağlanması önerisi, meta-senteze dâhil edilen 49 çalışmanın 16'sında da sunulmuştur. Okul yönetimine yönelik önerilere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

T38: *"…rehber öğretmen bizim okulumuza haftada sadece iki gün geliyor. Bu nedenle de yani yeterli olmuyor, rehber öğretmenlerin sayısının artırılması gerektiğini düşünüyorum… rehber öğretmenlerin daha fazla özel eğitimle ilgili donanımlı bir şekilde mezun olmaları yine bu konuda bize de katkı sağlayacaktır, diye düşünüyorum" (Ö3 öğretmen).*

T16: *"Kaynaştırma öğrencilerine bence özel bir saat (ayrılmalı)… Bu şekilde haftada bir saat, iki saat bir şey ayarlanabilir diye düşünüyorum" (Zeynep öğretmen).*

T10: *"Okul yönetiminden beklentim, kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim almış bir kişinin okulumuza gelmesini sağlamak" (Yeliz Öğretmen).*

Rehberlik hizmetlerinin okullarda bulunması durumunda da birtakım sorunlarla karşılaşıldığına paydaş sorunları temasında değinilmişti. Bu sorunların

iyileştirilmesi ve kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunların giderilmesi adına öğretmenler, rehberlik hizmetlerine birtakım önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerden ilki, kaynaştırma eğitimi sürecinde paydaşlar arası iletişim ve işbirliğinin sağlanması ve düzenli toplantıların yapılmasıdır. İşbirliği içinde sürdürülen eğitimin daha verimli olacağı pek çok öğretmen tarafından dile getirilmiş olup bu öneriye, 18 çalışmada yer verilmiştir. Ayrıca, ailelerin çocuğun durumu ve süreç hakkında sıkça bilgilendirilmesinin kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttıracağına ilişkin görüşler mevcuttur. Son olarak, rehber öğretmenlere sadece çocuğun sınıfa yerleştirilme aşamasında değil, süreç boyunca özel gereksinimli bireyin takibinin yapılması ve öğretmenlere gerekli danışmanlığın sağlanması önerisinde bulunulmuştur. Bu önerilere örnek olabilecek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

T7: *"Bu konuda benim ilk aklıma gelen en önemli şey işbirliği içinde ve koordineli çalışmak" (Demir öğretmen).*

T40: *"Hıı okuldaki rehber öğretmenimiz aile ile ilgili çalışma yapıyor. Ama birebir öğretmenimizde hani, ders veren biz öğretmenlerde yapsak daha güzel olabilir" (Ö3).*

T21: *"Okul rehber öğretmenleri kaynaştırma öğrencileriyle daha fazla ilgilenmelidir" (A34).*

Kaynaştırma eğitimi alan bireylerin eğitsel tanıları, RAM'lar tarafından yapılmaktadır. Ancak, bu tanıların gerçeği yansıtmadığı incelenen çalışmaların katılımcı gruplarında yer alan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu tanıların ve yönlendirmelerin doğru bir şekilde yapılması, 7 çalışmada sunulan öneriler arasında yer almaktadır. Bu kurumların sayılarının az olması, iş yüklerinin fazla olmasına sebebiyet verdiği ve sorunların kaynağının bu olduğu görüşüne sahip olan öğretmenler, RAM'ların sayılarının arttırılması önerisinde bulunmuştur. Ayrıca, incelenen çalışmalarda, RAM'ların okul çalışanlarıyla işbirliği yapmaları ve özel gereksinimli bireyin gelişimini düzenli olarak takip etmeleri önerilerine yer verilmiştir. Buna ilişkin örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

T23: *"Eğer veliler ikna edilirse, okulumuzdaki rehberlik öğretmenlerinin de desteğiyle çocuklar tekrar Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirilebilirler. Böylece o çocuklara daha uygun sınıflar bulunabilir…" (Türkçe öğretmeni N).*

T8: *"(…) en azından bu öğrencilerin olduğu fark ediliyor ama bu konuya biraz daha ağırlık verilirse biraz da RAM" ların çalışması artırılırsa; (…) daha verimli çalışır hale getirirlerse ve sayıları da artarsa daha da az sıkıntı yaşacağımızı umuyorum…" (103 numaralı öğretmen).*

T25: *"(…) RAM kaynaştırma öğrencilerinin raporları konusunda daha sıkı ve titiz çalışmalı. Raporlar sadece yenilenmemeli; aynı zamanda öğrencinin gelişimi çok sık aralıklarla takip edilip değerlendirilmeli" (K, 22-28 yıl, 3, Diğer, H, M, 2, 50).*

4.6. Tema 5: MEB'e Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Meta-sentez çalışmanın son teması, MEB'e önerilerdir. Bu temada fiziksel koşullara, öğretim programına, merkezi sınav sistemine, finansmana ve paydaşların eğitimine yönelik öneriler kategorileri ve her kategoride yer alan toplam 20 kod yer almaktadır. Tablo 4.15'te bu sorunların yer aldığı çalışmalar verilmiştir.

Tablo 4.15.

Tema 5: MEB'e Öneriler

Kategoriler	Kodlar	İlgili Çalışmalar	*(f)*
Fiziksel Koşullara Öneriler	Uygun materyallerin temin edilmesi	T2, T5, T7, T8, T10, T12, T14, T16, T21, T22, T24, T25, T28, T31, T34, T37, T38, T39, T40, T3, T19	21
	Sınıf mevcutlarının azaltılması	T2, T8, T10, T13, T1, T17, T21, T22, T23, T24, T25, T28, T32, T33, T38, T39, T44, T3, T18, T48	20
	DEO'nun sağlanması/ içinin donatılması	T2, T5, T8, T12, T14, T22, T26, T28, T34, T37, T38,	17

		T40, T42, T46, T18, T19, T48	
	Okul ve sınıfların yapısal olarak kaynaştırma eğitimine uygun hale getirilmesi	T10, T11, T13, T17, T22, T23, T24, T25, T31, T38, T39, T40, T42, T46, T18, T19	16
	Özel gereksinimli bireylerin sınıflara eşit dağılımının sağlanması	T8, T11, T17, T21, T25, T18	6
Öğretim Programına Öneriler	Uygun sürenin sağlanması	T2, T10, T12, T23, T24, T40, T42, T18	8
	Öğretim programının hafifletilmesi	T8, T17	2
Merkezi Sınav Sistemine Öneriler	Özel gereksinimli bireyler için TEOG sınavının yeniden düzenlenmesi/ muaf tutulması	T8, T16, T22	3
Finansmana Öneriler	Kaynaştırma eğitimine gerekli ödeneğin sağlanması ve yasal düzenlemelerin yapılması	T8, T13, T28, T37, T38, T41, T19, T48	8
	Kaynaştırma eğitimiyle ilgili rehberlik niteliği taşıyacak kaynakların oluşturulması	T2, T8, T10, T14, T25, T27, T31, T49	8
	Öğretmen maaşlarının arttırılması	T13, T21, T25, T28, T37, T19	6
	Alt yapı sorunlarının giderilmesi	T7, T11, T22, T40	4
	Öğretmenlerin hizmet-içi eğitim/ seminer/ uzmanlar tarafından bilgilendirilmesi	T2, T7, T8, T10, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T21, T22, T24, T25, T26, T28, T32, T33, T34, T37, T38, T39, T40, T41, T46, T3, T18, T19, T48, T49	30
	Ailelerin bilgilendirilmesi	T2, T8, T9, T12, T14, T16, T20, T21, T22, T23, T24, T28, T31, T40, T41, T42	16

Paydaşların Eğitimine Öneriler	Eğitim Fakültelerinde lisans eğitimi sürecinde kaynaştırma eğitiminin verilmesi	T2, T7, T10, T21, T23, T27, T38, T39, T40, T41, T3, T49	12
	Normal gelişim gösteren bireylerin ve ailelerinin bilgilendirilmesi	T2, T8, T11, T14, T22, T23, T38, T40, T42, T46	10
	Öğretmenlere uygulamalı olarak eğitim verilmesi	T7, T21, T38, T40, T41, T42, T46, T49	8
	Süreçte yer alan tüm paydaşların bilgilendirilmesi	T5, T13, T38, T46, T3, T48	6
	Okul yönetiminin bilgilendirilmesi	T38, T48	2

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunların iyileştirilmesi adına öğretmenler pek çok öneride bulunmuştur. Bu temada meta-sentez çalışmaya dâhil edilen 49 çalışmanın katılımcı gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşlerinden MEB'e önerileri belirlenmiştir. İlk olarak fiziksel koşulların iyileştirilmesi için kaynaştırma eğitimi sürecinde gereksinim duyulan materyallerin temin edilmesi önerisi sunulmuştur. İncelenen 20 çalışmada ise, sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik öneriler yer almaktadır. Pek çok okulda DEO için özel bir sınıfın bulunmadığı ve bu hizmetin öğretmen odaları, kütüphane gibi mekânlarda yapıldığı sorununa bir önceki temalarda değinilmişti. Bu soruna ilişkin çözüm önerisi olarak, içi kaynaştırma eğitimine uygun olacak şekilde donatılmış DEO'ların okullarda bulunmasıdır. Bu öneri 17 çalışmada sunulmuştur. Ayrıca, okul ve sınıfların yapısal olarak kaynaştırma eğitimine uygun olmadığını düşünen öğretmenler tarafından bunun iyileştirilmesi ve uygun hale getirilmesi önerisi, 16 çalışmada sunulmuştur. Son olarak özel gereksinimli bireylerin sınıflara eşit dağılımının yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu önerilere örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

T8: *"Mutlaka fiziki şartların düzeltilmesi lazım. Eski okulların mutlaka yıkılıp sınıfın daha geniş, kapalı spor salonların, laboratuvarların olduğu ve bunula ilgili malzemelerin olduğu yerlerin inşa edilmesi gerekiyor" (Yunus Öğretmen).*

T38: *"…okul yöneticileri araç gereç temini yapabilir ya da bakanlıktan destek oda eğitimi için araç gereç, malzemeler istenebilir." (D1 öğretmen).*

T25: *"(…) Kaynaştırma öğrencisi her sınıfta biri geçmemelidir. Sınıf sayısı daha az olmalıdır" (K, 15-21 yıl, 3, Eğitim Fakültesi, E, İ, 1, 12).*

Yapılan incelemeler sonucunda, öğretmenlerin en sık dile getirdikleri eğitim programının yoğunluğu sorununa ilişkin sunulan öneriler, uygun sürenin sağlanması ve programın hafifletilmesi yönündedir. Böylece, programı yetiştirme kaygısının ortadan kalkacağı, özel gereksinimli bireylere daha çok vakit ayrılarak eğitimin niteliğinin artacağı düşünülmektedir:

T8: *"Sosyal bilgiler dersinin içeriğinin biraz hafifletilerek daha geniş zamanların ayrılması hem kaynaştırma öğrencilerine hem de diğer öğrencilere daha faydalı olacaktır" (7 numaralı öğretmen).*

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda, kaynaştırma eğitimi alan bireyler için TEOG sınavında içerik uyarlamaların yapılması veya bireylerin bu sınavdan muaf tutulması önerisinde bulunulmuştur. Böylece bireyler arası fırsat eşitliğinin sağlanacağı düşünülmektedir. Bu öneri, 3 çalışmanın katılımcı gruplarında yer alan öğretmenler tarafından sunulmuştur.

T16: *"Milli Eğitim her şekilde kaynaştırma öğrencisi üzerinde çok fazla ağırlık vermesine rağmen, planlarını, günlük planlarını, yıllık planlarını bu bazda uygulanmasını istemesine rağmen TEOG sınavını buna uygun yapmıyor. Mesela bu konuda bir sorun ortada. Yani aynı öğrencilerle sınava (normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınava) tabi tutuyor. Çocuğun algılaması yok, okuması yok ki yani. Bu hem kendisini olumsuz etkiliyor hem de okulun başarısını düşürüyor. Bu konuda bir sorun ortada, hani bunun çözümüne yönelik artık Milli Eğitim veya rehberlik araştırma (bir şeyler yapmalı)" (Zehra öğretmen).*

MEB'in kaynaştırma eğitimine gerekli önemi vermediğini düşünen öğretmenler, bu eğitime gerekli ödeneğin sağlanması ve yasal düzenlemelerin yapılması ile sorunların iyileştirileceğini dile getirmişlerdir. İncelenen çalışmaların 8'inde MEB'in kaynaştırma eğitiminde BEP hazırlama, materyal kullanımı, değerlendirme yöntemleri gibi pek çok konuda başvurulacak her türlü kaynağın oluşturulması önerisinde bulunulmuştur. Çalışmaların 6'ında ise, öğretmen maaşlarının arttırılması gerektiği böylece, öğretmenlerin emeklerinin karşılığını alacağı görüşleri mevcuttur. Finansmana öneriler kategorisinde son olarak, 4 çalışmada sunulan alt yapı sorunlarının giderilmesi önerisi yer almaktadır. Bu önerilerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

T13: *"Bu sorunların çözümünde de yasal düzenlemeler tamam var ama bunların daha uygulanabilir daha işlevsel hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum" (4. Öğretmen);*

T38: *"...şimdi okullarımızın bütçesi bu konuda yetersiz ama eee bakanlığımızca bir destek sağlanırsa bir bütçe ayrılırsa..." (Ö1 öğretmen).*

T2: *"Kaynaştırma öğrencisine şunları uygulayacaksınız diye bir matbu yok. Buna uygun çok kaynak olduğunu düşünmüyorum" (Esra öğretmen);*

Kaynaştırma eğitiminde yer alan tüm paydaşların yetersiz bilgiye sahip olması, bu eğitimin başarıya ulaşmasının önünde büyük engel oluşturmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda bu süreçte yer alan tüm paydaşların eğitime gereksinim duyduğu belirlenmiş olup paydaşların eğitimine yönelik öneriler kategorisi oluşturulmuştur. İlk olarak öğretmenlerin hizmet-içi eğitim, seminer, uzman tarafından bilgilendirici toplantılar gibi pek çok eğitimsel etkinlik önerisi sunulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet-öncesi eğitim alması önerisiyle, teorik eğitimlerin yetersiz kaldığı bu nedenle uygulamaya yönelik eğitimsel faaliyetlerin arttırılması önerisi de sunulmuştur.

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenler kadar ailelerin de bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu öneri, 16 çalışmada sunulmuştur. Normal gelişim gösteren

bireylerin ve ailelerinin bilgilendirilmesiyle, kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutumun engelleneceği düşünülmektedir. T38 ve T48 yayın kodlu çalışmalarda, okul yönetiminin de bu konuda bilgilendirilmesi önerisinde bulunulmuştur. Son olarak tüm paydaşların kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirilmesi önerisi sunulmuştur. Bu önerilerin bazıları aşağıda sunulmuştur.

T17: *"Hizmet içine yönelik çok fazla eğitimden geçirilmiyoruz, bence bunlar arttırılmalı, ya da çok fazla belki gönüllülük şeyine bırakılmamalı ara ara böyle seminer yazıları falan geliyor ama arttırılmalı daha sık yapılmalı diye düşünüyorum" (Serhat Öğretmen).*

T21: "*Çok yeterli olmadı çünkü sadece öğretmenlerin anlattığı, uygulama olmayan bir eğitimdi. Özel eğitimi kaynaştırma öğrencileriyle çalışarak, yaşayarak çok daha iyi deneyimleyebiliyoruz. Keşke uygulama üzerine de eğitim verilseydi" (Ö2).*

T16: *"Ailesi ile mutlaka bir şekilde görüşülüp aile de çoğu zaman eğitilmeli. Çünkü çoğu aile çocuğundan daha problemli bir hale maalesef gelebiliyor, böyle bir tutum sergileyebiliyor" (Yavuz öğretmen).*

T5: *"okul yöneticileri ögretmenler aileler müfettisler tüm çalısanlara egitim verilmeli ki ihtiyacın önemini kavrasınlar" (rehber ögretmen 3).*

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ile bunların tartışılması ve ileriye dönük araştırmacılara öneriler yer almaktadır.

5.1. Araştırmanın Sonuçları ve Tartışma

Bu çalışmada, kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlendiği lisansüstü araştırmaların sentezlenmesi ve sentezleme sonrasında ortak bir kavramsal yapıya ulaşılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, meta-sentez yöntemi kullanılmış olup; 49 lisansüstü tez incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, tezlerin betimleyici özellikleri belirlenmiş ve 5 tema oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçların, alanyazın göz önüne alınarak tartışılmasının duruma netlik kazandıracağı düşünülmüş ve sonuçlar sırasıyla aşağıda tartışılmıştır:

Meta-sentez çalışmasına dâhil edilen 49 lisansüstü tez genel olarak incelendiğinde, çalışmaların 27 farklı üniversiteden yayınlanmış olduğu ve en fazla Anadolu Üniversitesi tarafından yayınlanan çalışmaların dâhil edildiği belirlenmiştir. Anadolu Üniversitesinde yayınlanan çalışmaların sayıca fazla olmasının sebebinin ise, Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yer alan Özel Eğitim Anabilim Dalının olduğu düşünülmektedir. İncelenen tüm lisansüstü tezlerin büyük bir kısmını yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu ve bu tezlerin 2019 yılında yayımlandığı belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimi konulu çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Bunun sebebi olarak, uygulamadaki öğrenci sayısının artışı gösterilebilir. Ayrıca, incelenen lisansüstü çalışmaların çoğunun nitel desen ile yürütüldüğü ve en sık yarı-yapılandırılmış görüşme yönetimin kullanıldığı

belirlenmiştir. Alanyazında kaynaştırma eğitimi konulu lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmaların bulguları ile bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir (Sönmez ve Özcan, 2020; Yılmaz, 2019; Gündoğdu-Irmak, 2018). Araştırmaya dâhil edilen lisansüstü çalışmaların katılımcı grubunda yer alan öğretmenlerin betimleyici özellikleri incelendiğinde ise; katılımcıların büyük bir kısmını kadınların oluşturduğu, çoğunun sınıf öğretmeni olduğu, 1-10 yıl arası mesleki kıdem sahibi olduğu ve çoğu katılımcının kaynaştırma eğitimi hakkında herhangi bir eğitim almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ele alınan kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan pek çok sorunun kaynağı olarak uygulayıcı rolüyle karşımıza çıkan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterli eğitimi alamamış olması gösterilebilir.

Bu meta-sentez çalışmasında, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin öneriler arasında karşılaştırmalar ve dönüştürmeler yapabilmek için incelenen araştırmaların nitel bulguları temalar altında toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ele alınan ilk tema, eğitim-öğretim süreci sorunları ile ilgili olmuştur. Bu sorunlar; süreci planlama, ortamı hazırlama, yöntem-teknik kullanımı, materyal kullanımı, ölçme-değerlendirme ve destek eğitim hizmetleri alt kategorileri altında toplanmıştır. İlk olarak süreci planlama aşamasında öğretmenlerin BEP hazırlayıp uygulamadığı, bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve okullarda BEP geliştirme biriminin bulunmadığı tespit edilmiştir. Sürecin planlı bir şekilde yürütülmesine olanak sağlayan BEP'lerle ilgili yaşanan sorunların çoğunun, öğretmenlerin bu konuya ilişkin gerekli eğitimleri alamamış olamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yorulmaz (2015) da çalışmasında bu düşünceyi destekler bulgulara ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama konusunda pek sistematik olmadığı, yapılan çalışmalarda sıkça yer almaktadır (Akay, 2016; Çankaya ve Korkmaz, 2012; Gürgür vd., 2005; Kol, 2016). Oysaki BEP, özel gereksinimi olan bireyin eğitiminde kullanılması gereken yol gösterici niteliği taşıyan bir belgedir (Bringgs, 2004; Wearmouth, 2016). Bireyin değerlendirmesinde kullanılabilecek uygun yöntem ve uyarlamaları, eğitim ortamına ilişkin düzenlemeleri ve gereksinim duyulan destek eğitim hizmetlerinin türü, süresi,

sıklığı gibi bilgileri içermektedir (MEB, 2010; Sucuoğlu, 2006). Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecinde BEP hazırlanıp uygulanmaması ve sistematik olunmaması, pek çok sorunun öncüsü olabilmektedir.

Bu meta-sentez çalışmasında, öğretmenlerin süreci planlamaya ilişkin sundukları öneriler, MEB'e öneriler teması altında yer almaktadır. Sunulan öneriler öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde BEP hazırlama ve uygulamaya ilişkin bilgilendirilmesi ve süreçte başvurabilecekleri kaynakların hazırlanması yönündedir. Öğretmenlerin sunmuş olduğu bu önerilerin sorunların çözümünde etkili olabilecek öneriler olduğu, BEP hazırlama ve uygulamaya yönelik eğitimlerin uzman kişiler tarafından verilmesi gerektiği düşünülmektedir. BEP hazırlamaya ilişkin kaynakların bulunduğu ancak, bu kaynakların sayısının arttırılmasının ve öğretmenlerin bu kaynaklara ulaşımının kolaylaştırılmasının sorunların çözümüne fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında öğretmenler, BEP biriminin bulunmamasına ilişkin okul yönetimine gerekli uzman personelin sağlanması ile BEP biriminin oluşturulması önerisinde bulunmuştur. Bu birimin kaynaştırma yoluyla eğitim yürüten tüm okullarda oluşturulması zorunludur (MEB, 2018). Bu nedenle, MEB tarafından bu sorumlulukların yerine getirilip getirilmediğinin izlenmesi çalışmaların yönetmeliğe uygun bir şekilde yürütülmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Son olarak ele alınan sorun olan öğretmenler tarafından BEP hazırlanmaması ve uygulanmaması sorununa ilişkin öğretmenler bir öneride bulunmamıştır. Bu da öğretmenlerin BEP'ın önemini kavramadıklarını kanıtlar niteliktedir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; kaynaştırma eğitimi uygulamalarında eğitim ortamını hazırlama aşamasında da birtakım sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu sorunların fiziksel ortam düzenlemelerinin yapılmaması, sınıfların özel gereksinimli bireyin özelliklerine göre donatılmaması ve bireyin ortama uyum sağlayamaması olduğu belirlenmiştir. Ataman (1996), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alan bireylerin sınıfa uyum sağlamasını ve diğer öğrencilerle iletişim kurmasını desteklemesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin bu sorumlulukları yerine getirmediği düşünülmektedir. Düzenlemeler yapılmadan

yürütülen öğrenme-öğretme sürecinin, başarıya ulaşması pek mümkün değildir (Mastropieri ve Scruggs, 2016; Salend, 2005; Sucuoğlu, 2006; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Özel gereksinimli bireyin dikkat ve motivasyonun yetersiz olmasının ve sınıfa uyum sağlayamamasının sebebi olarak öğrenme-öğretme sürecini daha etkili kılacak düzenlemelerin yapılmaması gösterilebilir. Bu nedenle bu sorunların çözümüne yönelik düzenlemelerin yapılmasına özen gösterilmesi gerektiği böylece, eğitimin başarıya ulaşmasının mümkün olacağı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında ortamını hazırlama aşamasında belirlenen sorunların çözümüne ilişkin öğretmenlerin öneri sunmamış olması, bu konuda bir tıkanıklığın yaşandığını göstermektedir. Bu da öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde ortamın ne gibi özelliklerde olması gerektiğine ilişkin bilgi sahibi olmadığını kanıtlar niteliktedir. Öğretmenlerin yaşadığı bilgi yetersizliği, eğitim-öğretim süreci boyutunda yaşanan tüm sorunların sebebi olarak karşımıza çıktığı düşünülebilir.

Çalışmanın bulguları öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımında da sorunlarla karşılaştığını ve özel gereksinimli bireye yönelik uygun yöntem-teknikleri bilmediğini ve uygulamadığını ya da uygulayamadığını göstermektedir. Benzer sonuca, özel gereksinimli bireylerin BEP'lerini çeşitli değişkenlere göre inceleyen Akarsu ve Atbaşı (2021) da ulaşmışlardır. Yöntem ve teknik kullanımı, bireylerin edinilen bilgiyi yaşama geçirmeleri ve kullanmaları adına büyük önem taşımaktadır (Çetinkaya ve Kuş, 2009). Bu nedenle kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarıya ulaşmasının önünde bir engel olarak bireylerin gereksinimlerine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmaması gösterilebilir. Bu sorunların bireylerin akademik gelişiminde ve sosyal uyumunda olumsuz etkiler yarattığı düşünülmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin eğitim-öğretim sürecinde yöntem-teknik kullanımında karşılaşılan sorunlara öğretmenler tarafından bir öneri getirilmemiştir. Bu da sorunların öğretmenler tarafından bilinmediğini, bilinse dahi önemsenmediğini göstermektedir. Kaynaştırma eğitimi veren tüm öğretmenlerin, eğitim öncesinde özel

gereksinimli bireylerin özellik ve gereksinimlerine göre bilgilendirilmesinin bu bireylere uygun yöntem ve tekniklerin kullanımında faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bireylerin akademik gelişimlerinde, belirlenen hedeflere ulaşmasında ve yürütülen programın başarılı olmasında kullanılan materyallerin etkili olduğu bilinmektedir (Şahin, 2015). Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin uygun materyal tercihi ve hazırlanması konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı, yeterli bilgiye sahip olan öğretmenlerin ise, materyal yetersizliği sorunu yaşadığı tespit edilmiştir. Okullardaki materyal yetersizliği, kaynaştırma eğitiminde olduğu gibi temel eğitimin sorunları arasında da karşımıza çıkmaktadır (Deniz, 2018; Deveci ve Aykaç, 2018; Taş ve Aykaç, 2019). Sıkça karşılaşılan bu soruna ilişkin bir düzenlemenin yapılmamış olması ise, ayrı bir tartışma konusudur.

Bu sorunun iyileştirilmesi adına, katılımcı gruplarında yer alan öğretmenler tarafından MEB'e öneriler temasında materyal yetersizliğinin giderilmesi ve okullara gerekli materyallerin temin edilmesi önerisi sunulmuştur. Bu öneri, önceki yıllarda yapılmış olan çalışmalarda da sunulmuştur (Kargın, 2003; Bilen, 2007). Ancak bu sorunun hala devam ediyor olması, konuya ilişkin bir düzenlemenin yapılmadığı göstermektedir. Oysaki kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşabilmesi için özel gereksinimli bireyin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat sunan materyaller tercih edilmeli ve kullanılmalıdır. Bu da öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerine yönelik materyal hazırlama ve kullanma süreçleri hakkında bilgilendirilmesi ile mümkün olabilmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin materyal hazırlama konusunda olduğu gibi özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesi süreçlerinde de birtakım sorunlarla karşılaştığı belirlenmiştir. Bu sorunlar değerlendirme sürecinde gerekli uyarlamaların yapılmaması, gerekli zamanın ayrılmaması ve kaynaştırma eğitimi alan bireylerin değerlendirilmesinin yapılmamasıdır. Bu çalışmadan elde edilen bulguların aksine Batmaz (2017) çalışmasında öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin

kazanımlarına dayalı ölçme ve değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kazanımların ise, BEP'inde yer aldığı ifade edilmektedir. Böylece öğretmenlerin BEP hazırlaması ve uygulaması ile değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunların azalacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması da değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar arasında yer almakta ve diğer tüm sorunların sebebi olduğu düşünülmektedir. Oysaki değerlendirme sayesinde programda belirlenen amaçların ne kadarına ulaşıldığı, eksik ve yanlış öğrenmelerin neler olduğu belirlenmekte ve bireylere sunulan geri bildirimler ile eğitim kalitesi arttırılmaktadır (Şahin ve Uysal, 2013).

Çalışmadan elde edilen sonuçlar arasında özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların çözüme ilişkin önerilerin yer almaması dikkat çekmektedir. Nitekim öğretmenlerin bu sorunların çözümüne ilişkin herhangi bir öneri sunmamış olması, bu sorunların dikkate alınmadığını göstermektedir. Eğitim sürecinde özel gereksinimli bireyin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda hedeflenen kazanımlara ulaşıldığının belirlenmesi ile eğitimin amacına ulaştığını söylemek mümkündür. Ancak, değerlendirme yapılmadan yürütülen eğitimin eksik bir eğitim olduğu ve amacına ulaşamadığı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, eğitim sürecinde değerlendirmenin önemi ve süreçleri hakkında bilgilendirilmesiyle yeterliliğinin arttırılması gerektiği ifade edilebilir.

Çalışma bulgularına göre; kaynaştırma eğitimi uygulamalarında özel gereksinimli bireyin belirlenen eğitim ihtiyaçlarına yönelik pek çok hizmeti barındıran destek özel eğitim hizmetlerinde de birtakım sorunlar vardır. Belirlenen bu sorunlar öğretmenlerin alınabilecek destek eğitim hizmetlerini bilmemesi, hizmetlerin sağlanmaması veya yetersiz olması ve son olarak okullarda DEO'nın bulunmamasıdır. Sucuoğlu (2004) ve Eripek (2004) yürüttükleri çalışmalarda kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmetleri için gerekli koşulların sağlanmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca DEO'ların okullarda bulunmadığı ve

geçici mekânlarda yürütüldüğü ancak, bu mekânların da fiziksel olarak yetersiz olduğu pek çok çalışmada belirtilmektedir (Akay, 2011; Güven, 2019; Kaptan, 2019; Kol, 2016). Oysaki sağlıklı bir şekilde yürütülen destek özel eğitim hizmetlerinin, özel gereksinimli bireyin genel eğitim sınıfında eğitim almasını kolaylaştırdığı ve eğitim kalitesini arttırdığı bilinmektedir (Kargın, 2004).

Bu çalışma kapsamında incelenen kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen önerileri arasında destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması, DEO'ların bulunması ve içinin kaynaştırma eğitimi alan bireylerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde donatılması önerisi yer almaktadır. Çalışma kapsamında elde edilen bu sonucun sorunların çözümüne ilişkin yerinde bir öneri olduğu ayrıca, öğretmenlerin alınabilecek destek eğitim hizmetlerinin neler olduğu hakkında bilgilendirilmesi gerektiği de düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda incelenen lisansüstü çalışmalarda ele alınan diğer bir tema, paydaş sorunları teması olmuştur. Paydaşlar arasından ilk olarak aileler ele alınmış olup öğretmenlerin aile kaynaklı karşılaştığı sorunlar belirlenmiştir. Bunlar; ailelerin kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutuma sahip olması, kaynaştırma sürecinde işbirliği yapmaması, süreci takip etmemesi ve ilgisiz olmasıdır. Heather (2021) de çalışmasında ailelerin olumsuz tutuma sahip olduğundan bahsetmiştir. Hâlbuki alanyazında okul-aile arasında yapılan işbirliğinin eğitim kalitesini artırdığı ve bireylerin gelişimlerinde önemli olduğu vurgulanmaktadır (Corbett, 2001; Heward, 2013; Mitchell, 2008; Sucuoğlu, 1996; Kargın, 2004). Ayrıca, bulgular arasında ailelerin çocuklarını tanımaması, durumunu kabullenmemesi ve yanlış yönlendirmelerde bulunması, eğitim sürecinden yüksek beklenti içinde olması gibi sorunlarla karşılaşıldığı da yer almaktadır. Bu sorunların ana nedeni olarak ailelerin çocuklarının özel gereksinimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve kaynaştırma eğitimini bilmemesi gösterilebilir. Alanyazında yer alan diğer çalışmalarda da aile kaynaklı sorunlar yaşandığı belirtilmektedir (Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019; Slavica, 2010; Demir ve Açar, 2011). Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları ile alanyazındaki sonuçlar örtüşmektedir. Aile kaynaklı sorunlar

boyutunda son olarak, normal gelişim gösteren bireylerin ailelerinin kaynaştırma eğitimi alan bireyi istememeleri sorunu yer almaktadır. Elde edilen bu sonuç, Sadioğlu'nun (2011) normal gelişim gösteren bireylerin ailelerinin çocuklarının sınıfında özel gereksinimli bireyleri birtakım kaygılardan dolayı istememeleri sonucuyla örtüşmektedir. Ancak kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireylerin yanı sıra, normal gelişim gösteren bireylere de yararlar sağladığı bilinmektedir (Öncül ve Batu, 2005; Sadioğlu, 2009). Ailelerin kaynaştırma eğitimini ve sağladığı bu yararları bilmediği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında aile kaynaklı sorunlar temasında belirlenmiş olan sorunların çözümüne ilişkin önerilerin belirlendiği, ailelere öneriler teması oluşturulmuştur. Bu tema altında ailelere çocuklarının durumunu kabullenmeleri, sürece destek sağlayıp durumu takip etmeleri ve işbirliği içinde olmaları önerileri sunulmuştur. Bu önerilerin, sorunların kaynağına yönelik olmadığı ancak, yine de işlevsel olduklarını söylemek mümkündür. Nitekim ailelerin çocuklarının durumunu kabullenmeleri ve çocuklarının yapabileceklerini kavramalarıyla yanlış yönlendirmelerin son bulacağı düşünülmektedir. Aileler, kaynaştırma eğitiminde evdeki eğitimciler olarak düşünülebilir. Bu nedenle sundukları en ufak destek ile eğitime büyük katkı sağlayabilmektedir. Çalışma kapsamında belirlenen aile kaynaklı sorunların temelinde ailelerin çocuklarının durumu ve kaynaştırma eğitimine karşı bilgi yetersizliği yaşamasının yer aldığı düşünülmektedir. Bu düşünce, katılımcı gruplarında yer alan öğretmenler tarafından da benimsenmiş olacak ki, MEB tarafından çocuğu kaynaştırma eğitimi alan tüm ailelerin bilgilendirilmesi gerektiğine ilişkin öneri sunulmuştur. Oysaki özel gereksinimli bireyin eğitimine katkı sağlaması adına Bakanlıkça hazırlanan aile eğitimi programının yürütüldüğü yönetmelikte yer almaktadır (MEB, 2018). Ancak öğretmen ifadelerinden elde edilen sonuçlar, bu eğitimin yetersiz kaldığını destekler niteliktedir. Bu nedenle, bu eğitimlerin MEB tarafından yeniden düzenlenmesinin ve gerekli uyarlamaların yapılmasının kaynaştırma eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu eğitimlerin yanı sıra, gezici özel eğitim öğretmenliği uygulaması ile ailelerin evlerinde bilgilendirilmesi de önerilmektedir. Çalışma

kapsamında normal gelişim gösteren bireylerin ailelerinin de bilgilendirilmesi gerektiğine ilişkin öneri sunulmuştur. Bu önerinin dikkate alınması gerektiği ve kaynaştırma eğitiminde yer alan tüm paydaşların bilgilendirilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Bu meta-sentez çalışmada paydaş sorunları teması altında öğretmen kaynaklı sorunlar tespit edilmiş ve öğretmenler tarafından kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz bir bakış açısının var olduğu ve öğretmenlerin eğitim sürecine isteksiz ve hazırlıksız olduğu belirlenmiştir. Sucuoğlu (2004) çalışmasında kaynaştırma eğitiminin henüz benimsenmemiş olduğunu, Akbulut ve Aküzüm (2021) ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine dair olumsuz tutum sergilediğini ifade etmektedir. Böylece, yaklaşık on yıllık bir süreçte kaynaştırma eğitiminin hala benimsenmediği ve öğretmenler tarafından bu eğitime karşı olumsuz bir bakış açısının var olduğunu söylemek mümkündür. Gidlund (2018) de çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutum sergilendiğini belirtmiştir. Dolayısıyla olumsuz tutumun yurtdışında yürütülen eğitim sürecinde de hakim olduğu düşünülmektedir. Alanyazındaki bu sonuçlar, çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Hâlbuki kaynaştırma sınıfında görev alan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimine olumlu yaklaşımı, eğitimi başarıya ulaştıran etmenler arasında ilk sırada yer almaktadır (Kırcaali-İftar, 1998; Kargın, 2004). Çalışma kapsamında belirlenen sorunlar arasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmaması da yer almaktadır. Fazlıoğlu ve Doğan (2013) tarafından yürütülen çalışmaya göre öğretmenlerin mesleki kıdem yılı arttıkça kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları da olumlu yönde gelişmektedir. Bu nedenle kıdemi az olan öğretmenlerdeki olumsuz tutumun sebebi olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması gösterilebilir. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre ile deneyim kazandığı, kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olduğu ve böylece, bilgi yetersizliğinde dolayı oluşan olumsuz tutumun yok olduğunu ifade etmek mümkündür. Bununla birlikte alanyazında sıkça araştırılan bu konuya ilişkin karşıt görüşlerin belirlendiği çalışmalar da yer almaktadır (İnceler ve Özder, 2020; Galaterou ve Antoniou, 2017). Avramidis ve

Norwich'in (2002) çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde destek görmemesi, olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle sunulan desteğe göre öğretmenlerin görüşlerinin değiştiği aşikardır. Yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin bilgi yetersizliği yaşadığı sıkça belirtilmektedir (Deniz, 2018; Bakkaloğlu, Yılmaz, Könez ve Yalçın, 2018; Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019).

Çalışma bulgularına göre; öğretmenlerin sıkça dile getirdiği bu soruna ilişkin çözüm önerisi hizmet içi eğitim, seminer, uzman tarafından bilgilendirici toplantılar gibi faaliyetlerin düzenlenmesi ve mümkünse bu eğitimlerin teoriden çok uygulamalı olarak verilmesidir. Ayrıca katılımcı gruplarında yer alan pek çok öğretmen tarafından Eğitim Fakültelerinde lisans eğitimi sürecinde kaynaştırma eğitiminin verilmesi önerisi de sunulmuştur. Alanyazında kaynaştırma eğitimine yönelik ders alan öğretmenlerin almayanlara göre daha olumlu tutumlar sergilediği belirtilmektedir (İnceler ve Özder, 2020). Bu nedenle bu öneriler pek çok çalışmada yer almaktadır (Avramidis ve Norwich, 2002; Oldfield, 2009; Filiz, 2016; Deniz, 2018). Ayrıca, MEB tarafından öğretmenlere sunulacak bilgilendirici kaynakların oluşturulmasıyla öğretmenlerin yaşadığı bilgi yetersizliğinin giderileceği düşünülmektedir. Son olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı hazırlıksız ve isteksiz olması sorununun çözümü olarak MEB'e öğretmen maaşlarının arttırılması önerisi sunulmuştur. Öğretmenler, emeklerinin karşılığını alamadıklarını ve bu nedenle sürece isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu önerisinin sorunun çözümüne ilişkin bir öneri olmadığı ve kaynaştırma eğitimi alan bireye gösterilecek ilgi ve alakanın ekonomik kazanç ile belirlenemeyeceği ancak, DEO'ında eğitim veren öğretmenlere sunulacak ek saat ücretlerinin bir motivasyon kaynağı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli bireylerin sınıflara kayıtları ve yerleştirmeleri yapılırken okul yönetimi tarafından bu eğitime istekli olan öğretmenlerin tercih edilmesi de bu sorunun çözümünde yararlı olabilir.

Çalışma sonucunda paydaş sorunları teması altında kaynaştırma eğitimi alan birey kaynaklı sorunlar belirlenmiştir. Bunlar; dikkat ve motivasyon eksikliği,

davranış problemleri, devamsızlık, kurallara uymama, derse katılım sağlamama, ödev yapmama, ilişki ve iletişim kuramamadır. Bu bulguların, öğretmenlerin özel gereksinimli bireye yönelik gerekli düzenlemeleri yapmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Kaynaştırma eğitiminde gerekli uyarlamalar yapılmadığı taktirde birtakım sorunlarla karşılaşmak kaçınılmazdır (Mastropieri ve Scruggs, 2016; Salend, 2005; Sucuoğlu, 2006). Çalışmanın bulguları arasında normal gelişim gösteren birey kaynaklı sorunların yaşandığı da yer almaktadır. Bunlar; kaynaştırma eğitimi alan bireye karşı önyargılı olmaları, dışlamaları ve gösterilen ilgiyi kıskanmalarıdır. Bu sorunların sebebi olarak akran kabulüne ilişkin herhangi bir tedbirin alınmaması ve normal gelişim gösteren bireylerin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirilmemesi gösterilebilir. Normal gelişim gösteren bireyler ile özel gereksinimli bireylerin birlikte eğitim alması, normal gelişim gösteren bireylerde yardımlaşma ve işbirliği becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Kırcaali-İftar, 1998). Ancak bu amacın gerçekleşebilmesi için, sınıf öğretmeni normal gelişim gösteren bireyleri özel gereksinimli birey hakkında bilgilendirmeli ve onların bu fikre hazırlanmasını sağlamalıdır (Batu, 2005). Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin üzerine düşen bu görevi sorunun çözümüne yönelik bir öneri olarak sundukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını kanıtlar niteliktedir. Okullarda, kaynaştırma eğitiminde yer alan tüm paydaşları kapsayan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin uygulanmasıyla özel gereksinimli bireyin etiketlenmesi ve dışlanması sorunlarının son bulacağı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında paydaş sorunları teması altında kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenlerin okul yönetimi kaynaklı sorunlarla da karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu sorunlar okul yönetiminin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve sürece ilgisiz olmasıdır. Oysaki okul yönetimi kaynaştırma eğitiminin gereğine ve önemine inanarak olumlu tutum sergilediğinde, eğitiminin başarılı bir şekilde yürütülmesi mümkün olabilmektedir (Kargın, 2004; Batu, 2005). Okul yönetiminin öğretmenlerin ve diğer personellerin bilgilendirilmesi, eğitim için gerekli uzman ve personelin görevlendirilmesi gibi üstüne düşen

sorumluluklar vardır (MEB, 2010). Fakat katılımcı gruplarında yer alan öğretmen görüşlerine dayalı olarak eğitim sürecinde gerek duyulan uzman ve personelin sağlanmadığı belirlenmiştir. Bu uzmanlar arasında yer alan rehber öğretmenin okullarda olmaması veya sayısının yetersiz olması sorunu öğretmenler tarafından sıkça ifade edilmiştir. Aynı sonuca Çağlar (2016) da çalışmasında ulaşmış ve rehberlik öğretmeninin bulunmamasından dolayı ihtiyaç duyulan hizmetlere erişilemediğinden bahsetmiştir. Bu hizmetlere erişilememesi ise, pek çok sorunun öncüsü olarak gösterilebilir.

Çalışma sonucunda okul yönetimine sunulan öneri, süreçte gereksinim duyulan uzman ve personelin okullarda bulunması yönündedir. Bu sayede öğretmenlerin üzerindeki iş yükünün ve var olan olumsuz bakış açısının azalacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışma kapsamında okul yönetimi kaynaklı sorunlar arasında gerekli bilgilendirmelerin yapılmadığı da belirlenmiştir. Bu da okul yönetiminin kaynaştırma eğitimi sürecinde üzerine düşen görev ve sorumluluklar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Buna ilişkin Gözün ve Yıkmış'ın (2004) yürüttükleri araştırmada, katılımcılar tarafından okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine inanmaları, bu konu hakkında bilgilendirilmeleri ve işbirliği yapmaları önerilerinde bulunulmuştur. Bu çalışmada da okul yönetiminin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirilmesi gerektiğine ilişkin görüşler belirlenmiştir. Ayrıca, kaynaştırma eğitimi sürecinde okul yönetiminin üzerine düşen görev ve sorumluluklar hakkında bilgilendirilmesinin ve MEB tarafından bu sorumlulukların yerine getirilip getirilmediğinin denetlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Oldfield'ın (2009) meta-sentez çalışmasında kaynaştırma eğitimine yönelik desteğin sağlanması önerilmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle bu desteği, ilk olarak okul yönetiminin sağlaması gerektiği düşünülmektedir.

Meta-sentez çalışmanın paydaş sorunları teması altında rehberlik hizmetleri kaynaklı sorunlar da ele alınmıştır. Buna göre kaynaştırma eğitimi sürecinde paydaşlar arasında iletişim ve işbirliğinin sağlanmaması gibi gerekli hizmetlerin

yürütülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da kaynaştırma eğitimi alan bireylere sunulan rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin yeterli desteği alamadığı belirtilmektedir (Çuhadar, 2006; Deniz, 2018; Kaptan, 2019). Aynazındaki sonuçlar ile bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Oysaki bu süreçte öğretmenlere sunulan desteğin, eğitimin başarılı yürütülmesinde son derece önemli olduğu bilinmektedir (Monsen, Ewing ve Kwoka, 2014).

Bu çalışmanın katılımcıları tarafından rehberlik hizmetleri kaynaklı sorunlara sunulan öneriler ise paydaşlar arası iletişim ve işbirliğini sağlaması, eğitim sürecinin sürekli takibini yapması ve aileleri düzenli olarak çocuklarının durum ve gelişimi hakkında bilgilendirmesi yönündedir. Öğretmenler tarafından sunulan bu öneriler, aslında rehberlik hizmetlerinin görevleri arasında yer almaktadır (MEB,2018). Baran (2021) çalışmasında rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde mesleki yeterlilik anlamında deneyim ve bilgi eksikliği yaşadığını belirlemiştir. Bu nedenle çalışma kapsamında belirlenen rehberlik hizmetleri kaynaklı sorunların sebebi olarak ise, okullarda bulunan rehber öğretmenlerin üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmemesi gösterilebilir. Rehberlik öğretmenlerinin öncelikle hizmet-içi eğitim verilerek kaynaştırma eğitimi hakkında yeterliliklerinin arttırılması ve sorumlulukları hakkında bilgilendirilmesinin ardından da bu sorumlulukların yerine getirilip getirilmediğinin izlenmesinin yerinde bir uygulama olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, rehberlik hizmetleri kaynaklı sorunların yanı sıra RAM kaynaklı sorunlar da belirlenmiştir. Bunlar; eğitsel tanıların gerçeği yansıtmaması, özel gereksinimli birey hakkında hiçbir yönlendirmenin yapılmaması veya yanlış yönlendirmelerin yapılması ve son olarak bu merkezlere ulaşım ve iletişimin güç olmasıdır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile Güven ve Balat'ın (2006) sonuçları benzerlik göstermektedir. Akcan (2013) da çalışmasında öğretmenlerin RAM'dan destek alamadığını belirtmiştir. Nitekim özel gereksinimli bireyin değerlendirilmesinin son derece önemli ve yanlış yapıldığına dair en ufak bir

şüphenin bulunmaması gereken bir konu olduğunu, aksi bir durumda sunulan eğitimin hiçbir anlam ifade etmediğini söylemek yerinde olacaktır.

Alanyazında yer alan RAM kaynaklı sorunlara ilişkin katılımcı gruplarında yer alan öğretmenler tarafından sunulan öneriler ise tanıların ve yönlendirmelerin doğru şekilde yapılması, kaynaştırma eğitimi alan bireylerin düzenli olarak takip edilmesi ve işbirliğinin yapılmasıdır. Ayrıca, merkezlerin sayısının arttırılması gerektiğine ilişkin öneriler de belirlenmiştir. Sunulan bu önerilerin dikkate alınması halinde eğitim sürecinde karşılaşılan pek çok sorunun kaynağına inileceği ve böylece iyileştirileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda incelenen çalışmalardan hareketle kaynaştırma eğitimi sorunlarına yönelik ele alınan son tema, MEB kaynaklı sorunlardır. Bu sorunlar; fiziksel koşul, öğretim programı, merkezi sınav sistemi ve ekonomik sorunlar alt temaları altında toplanmıştır. İlk olarak okul ve sınıfların yapısal olarak kaynaştırma eğitimine uygun olmaması, sınıf mevcutlarının fazla olması ve özel gereksinimli bireylerin sınıflara eşit dağılımlarının yapılmaması gibi fiziksel koşul kaynaklı sorunlar belirlenmiştir. Oysaki MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) sınıfta bulunması gereken özel gereksinimli birey sayısı belirtilmektedir. Ancak bulgular, mevzuatta yer alan birey sayısıyla örtüşmemektedir. Benzer sonuçlara Deniz'in (2018) çalışmasında da ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf mevcutlarının fazla olması ve okulların yapısal olarak yeterli olmaması sorunları temel eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların belirlendiği çalışmaların bulguları arasında da yer almaktadır (Deveci ve Aykaç, 2018; Taş ve Aykaç, 2019). Böylece eğitimin tüm kademelerinde fiziksel koşul kaynaklı sorunların var olduğunu ve sadece özel gereksinimli bireylerin değil normal gelişim gösteren bireylerin eğitimlerini de olumsuz etkilediğini söylemek yerinde olacaktır. Çalışma kapsamında bu sorunların giderilmesi gerektiğine ilişkin öneriler de belirlenmiştir. Bu önerinin yanı sıra, MEB tarafından kaynaştırma eğitimi yürütülen okulların-sınıfların yapısal olarak denetlenmesi, sınıf mevcutlarının mevzuata uygun olup olmadığının belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Meta-sentez çalışmadan elde edilen sonuçlar arasında öğretim programı kaynaklı sorunlar da yer almaktadır. Bunlar öğretim programının yoğunluğu, sürenin yetersizliği ve haftalık ders programının özel gereksinimli bireyin programına uymamasıdır. Eğitim sürecinde karşılaşılan bu sorunun, sınıf mevcutlarının fazla olması ve kaynaştırma eğitimi alan bireylerin sınıflara eşit dağılımlarının yapılmaması gibi sorunlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bunun sebebi olarak artan öğrenci sayısı ile birlikte ilgi gereksiniminin artması ve böylece sürenin yetersiz kalması ile öğretim programının yetişmemesi gösterilebilir. Benzer sorunları Filiz (2016) de çalışmasında ele almış ayrıca, ekonomik sorunların yaşandığını da belirtmiştir. Bu çalışmada ise kaynaştırma eğitimine gerekli bütçenin sağlanmaması, yasal düzenlemelerin ve alt yapının yetersiz oluşu gibi ekonomik sorunlar belirlenmiştir. Bu sorunların temelinde ise MEB tarafından kaynaştırma eğitimine gerekli önemin verilmemesinin yer aldığı düşünülmektedir. Çalışmada yer alan katılımcı öğretmenler tarafından bu sorunların iyileştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalar da bu bulguları destekleyici niteliktedir (Filiz, 2016; Deveci ve Aykaç, 2018). Bu sorunların giderilmesi ile sunulan kaynaştırma eğitiminin niteliğinin artacağı düşünülmektedir.

Bu meta-sentez çalışması kapsamında, özel gereksinimli bireylerin MEB'in düzenlediği merkezi sınav sistemine dâhil olmaları ve bu sınavlarda herhangi bir uyarlamanın yapılmaması sorunu da belirlenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin sınıf içi değerlendirmelerinde bireyin özelliklerine göre düzenlemeler yapılırken MEB'in uyguladığı sınavlarda buna ilişkin bir düzenlemenin yapmaması dikkat çekmektedir. Bu sorunun bireyler arası fırsat eşitliğinin önünde büyük engel oluşturduğu ve özel gereksinimli bireylerin sistem içinde kaybolduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada merkezi sınavlarda özel gereksinimli bireyler için birtakım uyarlamaların yapılması, aksi durumda bireylerin bu sınavdan muaf tutulması sorunun çözümüne ilişkin öğretmenler tarafından getirilen öneri olarak belirlenmiştir. Bu önerinin bir an önce uygulamaya konmasının gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin tam anlamıyla amacına uygun bir şekilde uygulanmadığı düşünülmektedir. Nitekim araştırmanın sonuçlarına göre; kaynaştırma eğitiminin yönetmelikte yer aldığı şekilde uygulanmadığı dikkat çekmektedir. Yine buna ilişkin sunulan öneri, bu yasal düzenlemelerin yönetmelikte ifade edildiği şekliyle uygulanması yönündedir. Bu nedenle, MEB tarafından uygulamaların tam anlamıyla denetlenmesi ve buna ilişkin bir düzenlemenin olması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, kaynaştırma eğitimiyle ilgili yasal düzenlemelerin ne derece uygulanabilir olduğu da ayrı bir tartışma konusudur. Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan tüm sorunların temelinde ise, paydaşların kaynaştırma eğitimini bilmemesi ve bu eğitime gerekli önemi vermemesi sorununun yattığı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında tüm paydaşların özellikle de eğitim sürecinde uygulayıcı rolünde olan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinin tüm aşamaları hakkında bilgilendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu çalışma sonucunda belirlenen sorun ve öneriler, konuya bütüncül bakabilme imkânı sunmaktadır. Böylece sorunların giderilmesi ve eğitimin nitelikli bir şekilde sürdürülmesinde önem taşımaktadır. Ancak bu çalışma, Türkiye'de 2010-2021 yılları arasında yapılmış kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini konu alan çalışmalarla sınırlıdır.

5.2. Öneriler

Yürütülen bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, kaynaştırma eğitimindeki sorunların çözümüne ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen öneriler dışında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik birtakım öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Kaynaştırma eğitimi sürecinde yer alan aile eğitimi programlarında düzenlemeler yapılarak, bu programların sistematik uygulanması sağlanabilir.

- Eğitim Fakülteleri programlarında yer alan "*Özel Eğitim*" ve "*Kaynaştırma Eğitimi*" dersleri kapsamında uygulamaya yönelik etkinlikler yapılabilir.
- MEB tarafından geliştirilen "*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*"nin uygulanabilirliğinin ve verimliliğinin arttırılması sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Meta-sentez çalışmaların sayısı arttırılabilir.
- Destek eğitim hizmetlerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği meta-sentez çalışmalar yapılabilir.
- Kaynaştırma eğitiminde yer alan diğer paydaşların görüşlerinin incelendiği çalışmalar yürütülebilir.
- Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında farklı araştırma modelleriyle deneysel çalışmalar yürütülebilir.
- Farklı ülkelerdeki kaynaştırma eğitim uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlar ile Türkiye'deki sorunların karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akalın, S. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE),* 6(1), 115-142.

Akarsu, E., ve Atbaşı, Z. (2021). Eğitim Uygulama Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*. 11(1), 301-314.

Akay, E. (2011). *Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerine Sunulan Destek Eğitim Odası Sürecinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Akay, E. (2016). *Kaynaştırma Ortamında Eğitim Alan İşitme Engelli Öğrencilere Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunan Eğitimciye Yönelik Mentörlük Sürecinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunan Öğretmenin Mesleki Gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education,* 6(1), 9-36.

Akcan, E. (2013). *Genel Eğitim Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencileri İçin Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Belirlenen Eğitim-Öğretim Etkinliklerinin Uygulanma Düzeyinin Araştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.

Akçamete, G. ve Kaner S. (1999). Cumhuriyetin 75. Yılında Çocuğa Yönelik Özel Eğitim Çalışmaları. *2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk*, 2, 395-405.

Aküzüm, C. (2012). *Türkiye'de İlköğretim Okullarında Eğitim Denetimi: Bir Meta-Sentez Çalışması*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Aküzüm, C. ve Akbulut, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91.

Aral, N. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar Ve Özel Eğitime Giriş*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Arastaman, G., Öztürk-Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.

Arı, A. ve Sönmez-Kartal, M. (2017). *Özel Eğitime Giriş*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Ataman A. (2005). *Erken Bebeklik Döneminde Görme Engelli Çocuğun Gelişiminin Etkileyen Etmenler ve Önleme Yolları*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Görme Engelliler Ana Bilim Dalı Başkanlığı Ders Notları, Türkiye.

Ataman, A. (1996). Öğretmen Yetiştiren Eğitim Fakültelerine Öğretim Elemanı Yetiştirilmesi ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Yeni Türkiye (Eğitim Özel Sayısı)*, 2 (7), 382-389.

Ataman, A. (1997). Türkiye'de Özel Eğitime Yeni Yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 136, 22-23.

Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Yaşadığı Zorluklar. *Turkish Studies– International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 279-291.

Avramidis, E., and Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards İntegration/İnclusion: A Review of The Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.

Ayan, S., Boyalı, E., Ergin, M., ve Ulaş, M. (2019). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Seçili Fiziksel ve Temel Motor Parametrelerinin Yaş ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 12(62), 968-978.

Ayaz, M. F., Oral, B. ve Söylemez, M. (2015). Türkiye'de Öğretmen Eğitimi İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. *Elementary Educacation Online*, 14(2), 787-802.

Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). Türkiye'de Okul Öncesi Kaynaştırma Konusunda Yapılan Araştırmalar Bize Neler Söylüyor?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.

Bapoğlu Dümenci, S, Gürsoy, F ve Aral, N. (2016). Türkiyede Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Potansiyalli ve Üstün Zekâlı Olan Çocukların Eğitimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2469-2480.

Baran, E. (2021). *Kaynaştırma eğitiminde Sınıf ve Rehber Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlüklerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkiye.

Batmaz, G. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretimsel Düzenlemeler*, Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Batmaz, G. ve Çermik, H. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretimsel Düzenlemelerde Karşılaştıkları Engeller ve Aldıkları Destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.

Batu, E. S. (2005). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. Eripek, S. (Ed.), *Özel Eğitim* (4. Basım) içinde (15-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., ve Keskin, M. (2018). Türkiye'de İlkokul ve Ortaokullarda Yapılan Kaynaştırma Araştırmalarının Gözden Geçirilmesi (2006-2016). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614.

Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Bodur, Ş. ve Soysal, A. Ş. (2004). Otizmin Erken Tanısı ve Önemi. *Sted Dergisi*, 13(10), 394-98. https://www.ttb.org.tr/STED/sted1004/otizm.pdf adresinden 21.07.2021 tarihinde erişilmiştir.

Briggs, S. (2004). *Inclusion: Meeting SEN in Secondary Classrooms*. London: David Fulton Publishers.

Corbett, J. (2001). *Supporting İnclusive Education: A Connective Pedagogy*. London: Routledge Falmer.

Çakıroğlu, O. (2019). Özel Eğitimde Temel Kavramlar. Aksoy, V. (Ed.), Özel Eğitim (3. Baskı) içinde (2-18). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Education ve Science/Egitim ve Bilim*, 39(174). 33-38.

Çankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. Kademede Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.

Çavkaytar, A., ve Diken, İ. H. (2012). *Özel Eğitim 1: Özel Eğitim ve Özel Eğitim Gerektirenler*. Ankara: Vize Basın Yayıncılık.

Çavraktar, A. ve Diken, İ. H. (2007). *Özel Eğitime Giriş* (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.

Çetrez-Arıcan, G., Fazlıoğlu, Y., ve Tezcan, S. (2018). Otizmli Öğrencilere Kendini Tanıtma Becerisinin Öğretiminde Videoyla Model Olmanın Etkililiği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 157-176.

Çolak, A., ve Özaydın, L. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Ve "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı"na İlişkin Görüşleri. Kalem *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 2011*, 1 (1), 189 – 226.

Çopuroğlu, Y. C. ve Mengi, A. (2014). Toplumsal Dışlanma ve Otizm. *Turkish Studies*, 9(5), 607-626.

Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.

Çuhadar, S. (2013). *Özel Eğitim Süreci 2*. Vuran, S. (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (3- 30). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

Çuhadar, Y. (2006) *İlköğretim Okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabii Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.

Dağlıoğlu, H. E. (2010). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Diken, İ. H. (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (48-79). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demir, E. ve Usta, M. (2019). Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Karaman İlinde Bir Araştırma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 80-98.

Demir, M. K., ve Açar, S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.

Demir, T. (2019). *Bedensel Engellilik Örneğinde Kötülük Problemi*. Yüksek Lisans Tezi. Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.

Deniz, E. (2018). *Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Meta-Sentez Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Deniz, E. ve Çoban, A. (2019). Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761.

DePape, A. and Lindsay, S. (2016). Lived ETperiences From The Perspective of İndividuals with Autism Spectrum Disorder: A Qualitative Meta-Synthesis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), 60-71.

Dereli, F. ve Günşen, G. (2019). *Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekli Çocuklar ve Bilimsel Süreç Becerilerinin Desteklenmesi*. Fazlıoğlu, Y. ve Şengül-Erdem, H. (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitim* (2. Baskı) içinde (455-466). Ankara: Vize Akademi Yayıncılık.

Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2018). Temel Eğitimde Yaşanan Sorunları İnceleyen Çalışmaların Değerlendirilmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 277-301.

Diken, İ. H. (2011). *Erken Tanılama ve Erken Eğitim*. E. S. Batu (Ed.), *0-6 Yaş Arası Down Sendromlu Çocuklar ve Gelişimleri* (2. Baskı) içinde (371-384). Ankara: Kök Yayıncılık.

Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03), 25-39.

Diken, İ.H. ve Batu, S. (2015). Kaynaştırmaya Giriş. Diken, İ.H. (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (2-23). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ekşi, G. (2020). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış Öğrencilerin Problem Çözme, Dikkat Becerileri ve Yönetici İşlevlerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Eripek, S. (2004). Türkiye'de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmalarına İlişkin Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 25–32.

Eripek, S. (2005). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim*. Eripek, S. (Ed.), *Özel Eğitim* (4. Basım) içinde (1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.

Filiz T. (2016). *Milli Eğitim Dergisinde Yayınlanan Makalelerde Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ve Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sorunları ve Öneriler (1990-2016).* Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.

Galaterou, J. ve Antoniou, A.S. (2017). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658.

Gidlund, U. (2018). Teachers' Attitudes Towards İncluding Students with Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream School: A Systematic Research Synthesis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(2), 45-63.

Gözün, Ö. ve Yıkmış, N. (2004). İlköğretim Müfettişlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüş ve Önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 79-88.

Güleryüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Engelli Öğrencilerin Akranları İle İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Gündoğdu-Irmak, A. (2018). *1997-2017 Yılları Arasında Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Güney, N., (2016). *Özel Eğitim Hizmetlerinde Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci*. http://selcukluanaokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/42/01/806365/dosyalar/2016_05/11115208_egitsel_degerlendirme_tanilama.pdf adresinden 06.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği İle Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Gürgür, H. ve Hasanoğlu-Yazçayır, G. (2019). Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi: Meta-Etnografik Bir Çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education,* 7(2), 845-872.

Gürgür, H., Akçamete, G., ve Vuran, S. (2005). Teachers Opinions About İmplementation of Curriculum of Elementary Schools for Children with Hearing İmpaired. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama,* 4(7), 69-91.

Güven, D. (2019) *Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Destek Eğitim Odası Hizmetine Yönelik Bir Durum Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Güven, D. ve Diken, İ. H. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Sosyal Beceri Öğretim Müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(01), 19-38.

Güven, Y. ve Aydın, A. (2007). Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Akran Öğretimine İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(1), 415-432.

Güven, Y. ve G. Uyanık-Balat. (2006). Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Rehber Öğretmenler ve Rehberlik Araştırma Merkezi Çalışanlarının Görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 95–108.

Heward, W. L. (2013). *ETceptional Children: An İntroduction to Special Education*. Boston: Pearson.

Hicks-Monroe, S. L. (2011). A Review of Research on the Educational Benefits of the Inclusive Model of Education for Special Education Students. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 61-69.

İlhan, E. ve Esentürk, O. (2017). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarla Normal Gelişim Gösteren Akranlarının Bazı Fiziksel Uygunluk Parametrelerinin İncelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(1-4), 11-17.

İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. (2017). İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469.

İnceler, N. ve Özder, H. (2020). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi: KKTC Örneği. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 719-739.

Kaba, D. ve Aysev, A. S. (2020). Dsm-5 Tanı Ölçütlerine Göre Erken Çocukluk Döneminde Otizm Spektrum Bozukluğunun Değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 31(2), 106-112.

Kaptan, Ö (2019) *Kaynaştırma okullarındaki özel gereksinimli bireylere destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Kara, Z. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Karahan, S. (2017). *İşitme Engellilerin Eğitiminde Kaynaştırma Eğitimi: Bir Meta Değerlendirme Örneği*, Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.

Kargın, T. (2003). Cumhuriyet'in 80. Yılında Özel Eğitim., http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/kargin.htm adresinden 24.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 5(2), 1-13.

Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15.

Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, Yönetici ve Anne-Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.

Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Yapılması Gereken Uyarlamalara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.

Kargın, T., ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırma Ortamındaki İşiten Öğrencilerin İşitme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 3(2), 27-39.

Kayaalp, L., (2008). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. *Sempozyum Dizisi*, 62, 147-152.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve Destek Hizmetleri*. Eripek, S. (Ed), *Özel Eğitim* içinde (17-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kızılaslan, A., ve Sözbilir, M. (2018). Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bilişsel Becerileri ve Psikolojik Deneyimleri Üzerine Bir Derleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *31*, 29-43.

Koca, İ., Kaya, M. ve Gökçimen, S. (2020). Türkiye'de Okul Kavramına İlişkin Metafor Araştırmalarının Değerlendirilmesi: Bir Meta Sentez Çalışması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 15-26.

Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma Ortamında Bulunan İşitme Kayıplı Öğrenci İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Sürecinin İncelenmesi: Bir Eylem*

Araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Kuru, O. ve Güneş, F. (2017). Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 33-47.

Kuş, S. ve Gökbulut, Y. (2021). Kaynaştırma ve Matematik Öğretimi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri. Türkiye *Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 345-358.

Mastropieri, M. A & Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma Etkili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler* (Çev. Şahin, M. ve Altun, T.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

MEB, (2010). *Okullarımızda Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu*. Ankara: MEB.

MEB, (2017). *Beni Anlayın Özel Yetenekli Çocuğum Var.* http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/19122200_07143702_Aile_EYitim_KYlavuzu.pdf adresinden 18.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf adresinden 01.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2019). Bilim Ve Sanat Merkezleri Yönergesi, *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 82(2747), 392-419. http://orgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=608 adresinden 18.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2020). *Kaynaştırma-Bütünleştirme Uygulamalarında Görev ve Sorumluluklar.* https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirmabutunlestirme-uygulamalarinda-gorev-ve-sorumluluklar/icerik/1940 adresinden 20.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2021). *Strateji Geliştirme Başkanlığı*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf adresinden 23.04.2022 tarihinde erişilmiştir.

Melekoğlu, M. A. (2015). Öğrenme Güçlüğü, Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu, Duygu/Davranış Bozukluğu. Diken, İ.H. (Ed.), İlköğretimde Kaynaştırma içinde (90-117). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Metin, Ş. (2013). Türkiye'de Okul Öncesinde Kaynaştırmaya İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 159-185.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An ETpanded Source Book* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mitchell, D. (2008). *What Really Works İn Special And İnclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Abingdon, OTfordshire: Routledge.

Monsen, J. J., Ewing, D. L. ve Kwoka, M. (2014). Teachers' Attitudes Towards İnclusion, Perceived Adequacy of Support and Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research*,17(1), 113-126.

Oldfield, J. L. R. (2009). *Attitudes Towards an Inclusion Classroom: A Qualitative Meta-Synthesis Study From 1997-2007*. Doctoral Thesis, Unıversity of PhoeniT, Arizona. Erişim adresi ProQuest Dissertations & Theses Global, UMI Number: 3405150.

Orhan, S. ve Genç, K. G. (2015). Engellilere Yönelik Ülkemizdeki Özel Eğitim Hizmet Uygulamaları Ve Örnek Ülke Karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (35/2 Ek Sayı), 115-147.

Özbey, F. (2018). *Türkiye'de Engellilerin Eğitimi (Genel-Mesleki)*. Arıkan, S. ve Ayyıldız, E. (Ed), *Engelli Bireylerin Destekli İstihdamı* içinde (39-55). İstanbul: Akademik Kitaplar.

Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2013). Okul Ortamında Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Çatışmalar Ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları-Alipaşa İlköğretim Okulu Örneği. *Education Sciences*, 8(4) , 441-459.

Özsoy, Y. (1990). Türkiye'de özel eğitim. *Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi*, 24-28.

Özsoy, Y., Özyürek, M., ve Eripek, S. (1989). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.

Özyürek, M. (1998). *Bedensel Yetersizliği Olanlar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özyürek, M. (2005). *Beden ve Sağlıkla İlgili Yetersizlikler*. Eripek, S. (Ed.), *Özel Eğitim* (4. Basım) içinde (137-150). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özyürek, M. (2005). *Görme Yetersizlikleri*. Eripek, S. (Ed.), *Özel Eğitim* (4. Basım) içinde (119-136). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.

Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Salend, S. J. (2005). *Creating İnclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices For All Students* (5. baskı) New York: Merril, Prentice Hall.

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. ve Özdemir, F. (2016). Özel Öğrenme Güçlüğü "Disleksi". *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.

Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.

Saranlı, A. G., Er, S. ve Deniz, K. Z. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Dil Gelişimlerinin Analizi. *Yaşadıkça Eğitim*. 31(1), 1-20.

Savucu, Y. (2020). The Importance of Early Diagnosis, Education and Physical Activity in Children with Autism. *International Journal of Sport ETercise and Training Sciences - IJSETS*, 6(3), 105-109.

Scruggs, T. E., and Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming İnclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. *ETceptional Children*, 63(1), 59-74.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., and McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in İnclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *ETceptional Children*, 73(4), 392-416.

Slavica, P. (2010). Inclusive Education: Proclamation So Reality (Primary School Teachers‟ View). *Australian Journal of Teacher Education*, 7(10), 62-69.

Sönmez, N., ve Özcan, B. (2020). Türkiye'de İlkokulda Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Betimsel İncelemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 1-27.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar, Araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., (1996). Kaynaştırma Programlarında Anne Baba Katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-43.

Sümer, H. ve Turna, C. (2018). İşiten ve İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Özetleme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 531-551.

Şahin, M. (2015). Öğretim Materyallerinin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki İşlevine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.

Şahin, M. ve Uysal, İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 190-207.

Şenel-Günayer, H. (1996). Öğrenme Yetersizliği İle Dikkat Eksikliği-Aşırı Hareketlilik Bozukluluğunun Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 76-91.

Taş, S., ve Aykaç, N. (2019). Türkiye'de Ortaöğretim Sisteminin Sorunları Ve Değerlendirilmesi: Bir Meta Sentez Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research,* 10(1), 22-41.

Topçu, E. ve Katılmış, A. (2013). Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi Alan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education,* 3(3), 48-81.

Topkaya E. Z. ve Çelik H., (2009). Kuzgun, Yıldız ve Deryakulu, Deniz Eğitimde Bireysel Farklılıklar Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006, 346 s. ISBN 975–591–610–5. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education ISSN: 1304-9496,* 5 (2), 316-321.

Türk Dil Kurumu, (2019). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. sozluk.gov.tr adresinden 12.03.21 tarihinde erişilmiştir.

Ülger, Y. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri ile Yaşadıkları Sorunlar Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.

Wearmouth, J. (2016). *Special Educational Needs and Disability: The Basics*. London: Routledge.

Yazıcıoğlu, T. (2018a). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci ve Türkiye'de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi,* 8(1), 92-110.

Yazıcıoğlu, T. (2018b). Tersine Kaynaştırma Modeli ve Uygulama Örnekleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi,* 4(1), 39- 48.

Yenioğlu, S., Sayar, K., Köse, H. Ve Yıldız, N. G. (2019). Türkiye'de Özel Eğitim Alanında Değerlendirme Süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 27(6), 2729-2746.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M . (2013). Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 281-310.

Yılmaz, E. (2019). Content Analysis of Master's and Doctoral Dissertations on Inclusive Education in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 119-127.

Yılmaz, E. ve Batu, E. S. (2016). Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 247-268.

Yılmaz-Bolat, E. (2018). Süreğen Hastalığı Olan Çocuklar ve Hastane Okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 163-186.

Yorulmaz (2015). *Kaynaştırma Eğitimi Veren İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaştığı Problemler Batman İl Örneği*, Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.

Zigmond, N., Kloo, A., ve Volonino, V. (2009). What, Where, and How? Special Education in The Climate of Full İnclusion, *Exceptionality*, 17(4), 189-204, DOI: 10.1080/09362830903231986.