T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emrullah DENİZ

DİYARBAKIR
Haziran-2018

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI

HAZIRLAYAN
Emrullah DENİZ

Tez Danışmanı:
Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

DİYARBAKIR
Haziran-2018

DİCLE ÜNİVERİSTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 21/06/2018

Başkan : **Prof.Dr.Behçet ORAL** .....

Tez Danışmanı : **Doç.Dr.Ahmet ÇOBAN** .....

Üye : **Doç.Dr.Cevdet EPÇAÇAN** .....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç.Dr.İlhami BULUT
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Meta-Sentez Çalışması" adlı çalışmamın tarafımdan bilimsel ilkelere ve tez yazım kılavuzuna uygun şekilde yazıldığını, kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, yazdıklarımdan sorumlu olduğumu beyan ve taahhüt ederim 21.../06.../2018

Emrullah DENİZ

ÖNSÖZ

Eğitim, geçmiş ve günümüz sorunlarını anlama, geleceğin beklentilerini karşılama, iyi bir yaşamın temelini oluşturma ve insanın varoluş sürecinin önemli bir öznesini temsil etmede yaşamımızda çok önemli bir işleve sahiptir. Çeşitli nedenlerle yetersizlikten etkilenmiş bireylerin, yasal bir hak olan eğitim fırsatlarından yararlanmaları çağdaş ülkelerin öncelikleri arasında yer almaktadır. Çoğulcu eğitim anlayışı doğrultusunda engelli bireylerin eğitim sisteminde yer edinmeleri; tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de kaynaştırma modeli temeline dayalı olarak yürürlüğe giren yasal uygulamalar ve yayınlanan yönetmelik ve yönergeler ile hız kazanmıştır. Bu gelişmeler, kaynaştırma eğitiminin vazgeçilmez bir unsuru olan öğretmenleri de etkilemektedir. Bu bağlamda, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin farklı branşlarda öğretmen görüşlerini içeren ve 2007-2017 yılları arasında gerçekleştirilen tezlerin bulgularının meta-sentez yöntemi ile sentezlenmesi ortak bir kavrayış oluşturması açısından önem taşımaktadır.

Bu eseri yazarken birçok kişi daha üretken düşünmeme katkıda bulunmuştur. Bunlar arasında; sürecin her aşamasında adeta yaşantıma işleyen akılcı çözümlemeleriyle yaklaşan ve katkı sunan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN'a, her türlü birikimlerini ve deneyimlerini paylaşan Prof. Dr. Behçet ORAL'a şükranlarımı sunarım. Ayrıca, bu süreçte görüş ve önerileriyle katkıda bulunan değerli hocalarım Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Taha YAZAR ve Dr. Öğr. Üyesi Abidin DAĞLI'ya; varlıklarıyla yaşamıma anlam katan ve beni her zaman destekleyen eşim ve oğluma, duaları için anne ve babama ve değerli katkılarından dolayı arkadaşlarım Selahattin GÜNEŞ ve Abdulvahap SOYTÜRK'e çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BİLDİRİM ..... **ii**

ÖNSÖZ ..... **iii**

İÇİNDEKİLER ..... **iv**

ÖZET ..... **ix**

ABSTRACT ..... **xi**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiv**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xv**

BÖLÜM I

1. GİRİŞ 2

1.1. Problem Durumu 2
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Önemi 3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 5
1.5. Araştırmanın Sayıltıları 5
1.6. Tanımlar 5

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE 7

2.1. ÖZEL EĞİTİM 7
2.1.1. Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel eğitim 7
2.1.2. Özel Eğitimin İlkeleri 8
2.1.3. Özel Eğitim Ortamları 10
2.1.4. Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilerin Sınıflandırılması 13
2.1.4.1. Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler 13
2.1.4.2. İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler 13
2.1.4.3. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler 14

2.1.4.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler 15
2.1.4.5. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler 16
2.1.4.6. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler 17
2.1.4.7. Fiziksel Yetersizliği Olan Öğrenciler 18
2.1.4.8. Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler 19
2.1.4.9. Üstün Yetenekli Öğrenciler 20
2.1.4.10. Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler 21
2.1.4.11. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler 22
2.1.5. Destek Özel Eğitim Hizmetleri 23
2.2. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ 27
2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tanımı 27
2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri 28
2.2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Unsurları 30
2.2.3.1. Öğretmenler 30
2.2.3.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler ve Akran Öğretimi 31
2.2.3.3. Kaynaştırma Öğrencileri 32
2.2.3.4. Aile Katılımı 32
2.2.3.5. Okul Yönetimi 34
2.2.3.6. Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman 34
2.2.3.7. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) 36
2.2.4. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretimsel Uyarlamalar 37
2.2.4.1. Öğretim İçeriğinde Yapılan Uyarlamalar 38
2.2.4.2. Öğretim Ortamında Yapılan Uyarlamalar 38
2.2.4.3. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Yapılan Uyarlamalar 39
2.2.4.4. Öğretim Materyallerinde Yapılan Uyarlamalar 39
2.2.4.5. Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Yapılan Uyarlamalar 40
2.2.5. İlgili Araştırmalar 41
BÖLÜM III
3. YÖNTEM 48
3.1. Araştırmanın Modeli 48
3.2. Verilerin Toplanması 49
3.2.1. Verilerin Dâhil Edilme Ölçütleri 50

3.2.2. Meta-Senteze Dâhil Edilen Araştırmalar 53
3.2.3. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Betimleyici Özellikleri İle Çalışma Gruplarında Yer Alan Katılımcıların Betimleyici Özelliklerine İlişkin Bulgular..... 60
3.2.3.1. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımları 60
3.2.3.2. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Yayın Türlerine Göre Dağılımı..... 61
3.2.3.3. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı 62
3.2.3.4. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Araştırma Modeli ve Yöntemlerine Göre Dağılımı 62
3.2.3.5. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı 63
3.2.3.6. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları 64
3.2.3.7. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları 65
3.2.3.8. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Bilgi Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımları 67
3.2.3.9. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Kaynaştırma İle İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları 68
3.3. Verilerin Analizi 69
3.3.1 Kodlama Süreci 70
3.3.2. Temaların Oluşturulması 72
3.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği 74
BÖLÜM IV
4. BULGULAR VE YORUM 76
4.1. Öğretmenlerin Öğretim İçeriğini Düzenleme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum 77
4.1.1. Öğretmenlerin BEP Hazırlamaya İlişkin Görüşleri 79
4.1.2. Öğretmenlerin Öğretim İçeriği İle İlgili Düzenleme Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri..... 80
4.1.3. Öğretmenlerin Öğretim İçeriğini Düzenlenmede Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri..... 84
4.1.4. Öğretmenlerin Öğretim İçeriğinin Düzenlenmesine İlişkin Sundukları Öneriler 87
4.2. Öğretmenlerin Öğretim Ortamı Düzenleme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum 91

4.2.1. Öğretmenlerin Sınıf İçinde Yaptıkları Düzenleme ve Etkinliklere İlişkin Görüşleri 93
4.2.2. Öğretmenlerin Öğretim Ortamının Düzenlenmesinde Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşleri 96
4.2.3. Öğretmenlerin Öğretim Ortamının Düzenlenmesine İlişkin Sundukları Öneriler 97
4.3. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum 100
4.3.1. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Görüşleri 102
4.4. Öğretmenlerin Materyal Düzenleme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum 115
4.4.1. Öğretmenlerin Öğretim Araç-Gereç ve Materyallerinde Yaptıkları Düzenlemelere İlişkin Görüşleri 117
4.4.2. Öğretmenlerin Materyal Düzenlemede Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri 120
4.4.3. Öğretmenlerin Materyal Düzenleme İle İlgili Sundukları Öneriler 123
4.5. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinde Yaptıkları Düzenlemeler İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum 125
4.5.1. Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Doğrultusunda Yaptıkları Düzenlemelere İlişkin Görüşleri 127
4.5.2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Sınıflarında Düzenleme Yaptıkları Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri 128
4.6. Öğretmenlerin İşbirliği ve Destek Eğitim Hizmetleri İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum 137
4.6.1. Öğretmenlerin Yardım Aldıkları Destek Eğitim Hizmeti Türleri İle İlgili Görüşleri 142
4.6.2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde İşbirliği Yaptıkları Unsurlar İle İlgili Görüşleri 143
4.6.3. Öğretmenlerin İşbirliği Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar İle İlgili Görüşleri 147
4.6.4. Öğretmenlerin İşbirliği Sürecine İlişkin Önerileri 154
4.6.5. Öğretmenlerin İhtiyaç Duyulan Destek Eğitim Hizmetlerine İlişkin Önerileri 158
4.7. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Temel Problemler İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum 162
4.7.1. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Temel Problemlere İlişkin Görüşleri 164

4.8. Öğretmenlerin Etkili Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum 170
4.8.1. Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Önerileri 172
4.8.2. Öğretmenlerin Üniversitelere Yönelik Önerileri 183
V. BÖLÜM
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 186
5.1. Araştırmanın Sonuçları 186
5.2. Öneriler 190
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 190
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 191
KAYNAKÇA 192

ÖZET

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Meta-Sentez Çalışması

DENİZ, Emrullah

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

Diyarbakır-2018, xv + 204 sayfa

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış çalışmaları, bulgularına dayalı olarak meta-sentez yöntemi ile incelemektir.

Bu çalışmanın verileri, meta-senteze dâhil edilme ölçütlerini sağlayan ve 2007-2017 yılları arasında 20 farklı üniversitede ve 25 farklı branş öğretmeniyle gerçekleştirilen 33 lisansüstü tezden elde edilmiştir. Tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin toplam sayısı 2506'dır. Bu çalışmada cevap aranan sorular ve dâhil etme ölçütleri doğrultusunda, tezlerde yer alan nicel ve nitel bulgular kodlanarak 8 ana tema ve bunlara bağlı alt temalar oluşturulmuştur. Kodlama güvenirliğini sağlamak amacıyla yapılan analizde tekrar kodlama güvenirliği %87 bulunmuştur. Kodlama işlemi sonucunda belirlenen temalar altında toplanan veriler, tablolarda frekans olarak yansıtacak şekilde önce kendi aralarında sentezlenmiş daha sonra nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular birleştirilerek tema ve alt temalara ilişkin sentez bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin, büyük bir bölümünün kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları, öğretim ortamında düzenleme yapmadıkları, kaynaştırma öğrencilerini sınıf ortamına entegre etmede zorlandıkları, sınırlı sayıda öğretim yöntem ve tekniklerini düzenledikleri, büyük çoğunluğunun öğretim içeriğinde uyarlama yapmadığı ve Bireyselleştirişmiş Eğitim Programı (BEP) uygulamadığı, kaynaştırma öğrencisine özgü ölçme ve değerlendirme tekniklerini düzenlemede

zorlandıkları ve büyük bir bölümünün herhangi bir materyal düzenlemediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin işbirliği yaptıkları unsurların, aile, rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar, okul yönetimleri, rehberlik ve araştırma merkezleri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve genel eğitim öğretmenleri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları temel problemlerin, fiziki koşulların yetersizliği, zaman problemi, özel eğitim/destek eğitim odasının eksikliği, uzman sayısının yetersizliği ve kalabalık sınıf mevcutları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler tarafından, kaynaştırma eğitiminin ayrı okul ve sınıflarda yapılması, destek eğitim odasının yaygınlaştırılması, öğretmen eğitimlerinin düzenlenmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, fiziki şartların düzeltilmesi, uzmanlar tarafından kaynaştırma eğitimi verilmesi ve ek zaman düzenlemelerinin yapılması gerektiğinin önerilmesi araştırmanın diğer sonuçları arasında yer almaktadır.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, öğretmen görüşleri, özel gereksinimli öğrenci, uyarlama, meta-sentez

ABSTRACT

Teachers' Opinions on Inclusion Education: A Meta-Synthesis Study

DENİZ, Emrullah

Dicle University, Graduate School of Educational Sciences

Program of Curriculum and Instruction

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ahmet ÇOBAN

Diyarbakır-2018, xv + 204 pages

The aim of this research is to analyze the studies made about the opinions of teachers on inclusive education and to identify the results of them with meta-synthesis method.

The data of this study is obtained from 33 postgraduate theses which made in 20 different universities and with 25 different branch teachers between 2007 and 2017 together with providing criterions including meta-synthesis. Total number of teachers taking part in working groups of theses is 2506. In this study, there are 8 main themes and relating subthemes with encoding qualitative and quantitative data in accordance with questions looked for answers and including criterions. Within the analysis in order to provide encoding reliability, repeated encoding reliability is found as 87 %. As a result of encoding process, the data collected under the themes first synthesized among each other in a way showing frequencies in tables, after that has been reached synthesis data about theme and subthemes by bringing together the data provided by qualitative and quantitative data.

According to research data, a large part of teachers do not have any knowledge about inclusive education, they do not do any arrangements in teaching environment, they have difficulties in integrating inclusive students to class environment, they organize limited number of teaching methods and techniques, a large number of them do not make any revision in learning content and do not apply individualized education program, they have difficulties in arranging assessment and evaluation techniques special to inclusive students and a great number of them do not prepare any materials for them. It has been

found that elements that are teachers do corporation with are family, school counselor, school administration, counseling and research center, special education and rehabilitation centers and general training teachers. Major problems that teachers face are the deficiencies of physical conditions, time problem, lack of support room for special teaching, inadequacy of experts, and crowded classroom. Additionally, there are some necessities to be done in other results of research such as: doing inclusive training in different school and classes by teachers, popularizing support training rooms, organizing teacher educations, lessening student numbers in classrooms, improving physical conditions, giving inclusive education by experts and making extra time arrangements.

Key words: Inclusion education, teachers' opinions, student with special needs, instructional adaptations, Meta-Synthesis

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No Sayfa No

Tablo 1. Anahtar Terimlerle Ulaşılan Tezlerin Dağılımı 53
Tablo 2. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara İlişkin İstatistiki Bilgiler 54
Tablo 3. Dâhil Edilen Çalışmaların Yayınlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı 60
Tablo 4. Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı..... 61
Tablo 5. Çalışmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı 62
Tablo 6. Çalışmaların Kullanılan Araştırma Modelleri ve Yöntemlerine Göre Dağılımı... 63
Tablo 7. Çalışmaların Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı 63
Tablo 8. Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları..... 64
Tablo 9. Meta-senteze Dâhil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarındaki Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları..... 66
Tablo 10. Tezlerin Çalışma Gruplarındaki Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Bilgi Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımları 67
Tablo 11. Tezlerin Çalışma Gruplarındaki Öğretmenlerin Kaynaştırma İle İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları 68
Tablo 12. Dâhil Edilen Çalışmaların Tablo İçerikleri 71
Tablo 13. Araştırmalardan Elde Edilen Temalar ve Dağılımları..... 73
Tablo 14. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretim İçeriğini Düzenleme İle İlgili Öğretmen Görüşleri 77
Tablo 15. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretim Ortamının Düzenlenmesi İle İlgili Öğretmen Görüşleri 91
Tablo 16. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri 101
Tablo 17. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Materyal Düzenleme İle İlgili Öğretmen Görüşleri 116
Tablo 18. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinde Yaptıkları Düzenlemelere İlişkin Görüşleri 125
Tablo 19. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik İşbirliği ve Destek Eğitim Hizmetleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri 138
Tablo 20. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Temel Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri 162
Tablo 21. Etkili Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri..... 170

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No Sayfa No

Şekil 1. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Farklı Eğitsel Ortamlar 11
Şekil 2. Araştırma Dâhil Etme İşlem Basamakları 51
Şekil 3. Araştırma Dâhil Etme İşlemi 52
Şekil 4. Dâhil Edilen Çalışmaların Örnek Kodlama İçeriği 72

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TOV: Türkiye Otizm Vakfı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

ÖERM: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

OECD: The Organization for Economic Co-operation and Development

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

AAIDD: American Assocation on Intellectual and Developmental Disabilities Mental Retardation

IDEA: The Individuals with Disabilities Education Act

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disordes

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, yapılan araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıklarına yer verilmiş; ayrıca araştırma ile ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Toplumun önemli bir öğesi olan engelli bireylerin toplumla bütünleşebilmeleri ve bağımsız yaşam becerilerini kazanmaları, gereksinimleri doğrultusunda ve bireysel farklılıklarına göre eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlıdır. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitim fırsatlarından yararlanmasıyla ilgili olarak İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde, "Herkesin eğitim hakkı vardır" denilerek, tüm bireylerin eğitim almalarının gerekliliği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, UNESCO'nun (1994: 5-14) yetersizlikten etkilenmiş bireylerin genel entegrasyonu ve eğitimde eşit erişimi sağlama ile ilgili politikaları ve Anayasamızın 42. Maddesinde, " Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz… Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma faydalı kılacak tedbirleri alır." hükümleri, özel eğitimin hem yasal hem de düşünsel olarak kabul edildiğini ve desteklendiğini göstermektedir.

Yasal düzeyde kabul görmüş özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerine uygun olarak uyarlanmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla, bireyin gelişim düzeyine uygun olarak düzenlenmiş eğitim süreçlerini içeren kaynaştırma eğitimine ihtiyaç doğmaktadır (Diken ve Sucuoğlu, 1999: 25-26; Orel, Zerey ve Töret, 2004: 24).

Kaynaştırma eğitimi, bütün öğrencilerin eğitim sistemi içinde akranlarıyla birlikte deneyimlerini paylaşma süreci ve yaşadığı çevrede en nitelikli eğitim almasını sağlayan bir eğitim modelidir (Sucuoğlu, 2006: 3-4). Kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerini geliştirmenin yanı sıra bilişsel, akademik ve fiziksel becerilerini de geliştirmek amaçlanmaktadır (Orakçı, Aktan, Toraman ve Çevik, 2016: 107).

Ülkemizde 1997 yılında 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin yürürlüğe girmesinin ardından özel eğitim hizmetlerinin gelişimi hız kazanmıştır. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı'nın yasal gelişmeleri uygulamak için 2000 yılında yayınladığı ve 2006 yılında güncellediği "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği", özel eğitim hizmetlerinin uygulama esaslarını ve hizmetlerin işleyiş çerçevesini belirlemektedir (MEB, 2006). Adı geçen yönetmelikte, geçmişte ayrı okullarda ve ayrı sınıflarda yapılan kaynaştırma uygulamalarının aksine; bireysel farklılıkları merkeze alan, destek özel eğitim hizmetleri ve bireyin eğitim fırsatlarından en iyi şekilde yararlanması esasına dayanan çağdaş eğitim uygulamalarına yer verildiği görülmektedir.

Son istatistik verilerine göre, ülkemizde; özel eğitim okullarında 45.475, özel eğitim sınıflarında 40.894, kaynaştırma eğitiminde 219.728 olmak üzere, örgün eğitim kapsamında öğrenim gören toplam 306.097 öğrenci sayısına ulaşılması, kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştığını göstermektedir (MEB, 2017a: 34-35).

Kaynaştırma eğitiminde yaşanan bu gelişmelere rağmen uygulamalarda anne-babalar, öğretmenler, okul idarecileri, öğretim ortamları, öğretimsel uyarlamalar, destek özel eğitim hizmetleri, uzmanlarla işbirliği ve personel eksikliklerinden kaynaklı pek çok problem yaşanmaktadır. Öğretmen yetiştirme programları açısından bakıldığında da benzer sorunlar yaşanmaktadır. Hizmet öncesi dönemde, öğretmen yetiştiren programların çoğunda özel eğitime giriş niteliği taşıyan 2 kredilik "Özel Eğitim" dersi dışında herhangi bir özel eğitim dersi bulunmamaktadır. Diğer taraftan, örgün eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık olarak %70'inin kaynaştırma sınıflarında eğitim alması; öğretmenlerin, hizmet içi eğitim ve hizmet öncesi eğitimlerle (lisans düzeyinde) bilgilendirilerek yeterliliklerinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır (TOV, 2017: 65; Şahbaz ve Kalay 2010: 118). Diken ve Batu'nun (2015: 4) ifade ettiği gibi, etkili kaynaştırma, okulun genel eğitim programı ile bütünleşmiş ve tüm öğrencilerin erişebildiği bir ortamda; normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocukların, anne babaların, okul personelinin ve genel eğitim sınıflarının kaynaştırma eğitimine hazırlanmaları ve işbirliği içinde çalışılması ile sağlanabilir.

Kaynaştırma eğitiminin önemli bir unsuru olan öğretmenlerin görüşlerini içeren çalışma bulgularından bir sentez ortaya konulmaya çalışılan bu çalışmada; literatürdeki öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan çalışma bulgularının ortak ve farklı yönlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi

uygulamalarında yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri; araştırma bulgularına bağlı kalınarak, meta-sentez yoluyla incelenip sentezlenmesi ve sentez sonuçlarından yeni bulgulara ulaşılması araştırma problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini, yapılan araştırma sonuçlarından yola çıkarak meta-sentez yoluyla ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin;

1. Öğretim içeriği düzenleme ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretim ortamı düzenlemelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Materyal düzenleme ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Ölçme ve değerlendirme tekniklerinde yaptıkları düzenlemelere ilişkin görüşleri nelerdir?
6. İşbirliği ve destek eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Karşılaşılan temel problemlere ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Etkili kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumda yaşayan tüm bireyler bir şekilde yetersizlik konusuyla karşılaşabilmektedir. Bu karşılaşma, bireyin yetersizlikten doğrudan etkilenmesi biçiminde olacağı gibi, aile bireylerinden, yakın akrabalardan birini ya da birkaçını etkilemesi biçiminde de olabilir. Bunun yanı sıra, bireyin doğrudan karşılaşmadığı, ancak toplumsal yaşantı içerisinde karşılaştığı bireyler yetersizlik durumundan etkilenmiş olabilir. Kısaca, toplumdaki pek çok birey; aile olarak, arkadaş olarak, öğretmen olarak, yönetici olarak yetersizliği olan bireylerle karşı karşıyadır. Özel gereksinimli bireyler olarak tanımlanan bu bireylerin toplum yaşamına entegre olmasını sağlamak amacıyla bir dizi bütünleştirici faaliyetlere gereksinim duyulur. Bu faaliyetlerin en önemli kısmını eğitim faaliyetleri oluşturmaktadır. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma

Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından planlanan ve resmî-özel eğitim kurumları aracılığıyla yürütülen özel eğitim hizmetlerinde hedef kitle; bedensel, bilişsel, duyusal, ve duygusal yetersizliklerinden ve yaşantılarından dolayı öğrenmeleri, davranışları ve gelişmeleri farklı olan kişilerdir.

Bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal yönden yaşıtlarından belirgin farklılık gösteren ve özel gereksinimlere sahip bu bireylerin öğretim ortamları, özel eğitim kapsamında kaynaştırma uygulamaları olarak yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2006) 23. maddesinde kaynaştırma: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları olarak tanımlanmıştır.

Kaynaştırma eğitiminin başarısı, sınıftaki tüm öğrencilerin kendi hızlarında öğrenebilmelerini hedefleyen öğretim materyali, öğretim hızı, öğretim kazanımları, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yapılan öğretimsel uyarlamalara bağlıdır. Başka bir ifade ile kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin fiziksel birlikteliğinin yanı sıra ek düzenlemeler de gerektirmektedir. Bunlar; öğrenci ve öğretmenlere sunulan destek özel eğitim hizmetleri, fiziksel alt yapı düzenlemeleri, materyal ve donanım destekleri şeklinde sıralanmaktadır

Yukarıda ifade edildiği gibi, özel gereksinimli bireyler için eğitim imkânlarının sağlanması; bu bireylerin, öğrenme, akıl yürütme ve problem çözme gücüne sahip ve çevresine dinamik uyum sağlayan aktif bireyler olması açısından da önemlidir. Ayrıca, engelli çocukların bir özel eğitim uygulaması olan kaynaştırma eğitim yöntemi vasıtasıyla diğer öğrencilerle birlikte eğitim almaları, sosyal hayata uyumlarını sağlamak için de gereklidir.

Bu araştırma, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalardan bir senteze ulaşmanın yanı sıra; kaynaştırma eğitiminde destek özel eğitim hizmetleri, eğitim ortamlarındaki fiziksel alt yapı koşulları, öğretim programlarında yapılan uyarlamalar, materyal ve teknoloji desteklerinin mevcut durumu, işbirliği süreci, aile katılımı ve kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunların da tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmada, kaynaştırma eğitimine ilişkin

farklı eğitim kademelerinde görevli 25 farklı branşa sahip öğretmen görüşlerinin ilk kez sentezlenmiş olması, MEB ve araştırmacılara katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma, 2007-2017 yılları arasında ülkemizde, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini konu alan doktora ve yüksek lisans tezlerinin bulguları ile sınırlıdır.
2. Çalışmanın örneklemi, Ulusal Tez Merkezinde (tez.yok.gov.tr) yer alan yayınlanmış kaynaklardan ulaşılan yüksek lisans ve doktora tezleriyle sınırlıdır.
3. Araştırma verileri, içerik için seçilmiş çalışmalarla sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma meta-sentez tarama yönteminin genel sınırlılıklarıyla sınırlıdır.
5. Erişime açık olmayan veya ulaşılmayan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmada meta-senteze dâhil edilen çalışmaların, nitel ve nicel araştırma kurallarına uygun şekilde yapıldığı kabul edilmiştir.

2. Bu araştırma, araştırmaya dâhil edilen tüm tezlerde sunulan verilerin doğru olduğu ve sonuçların da çalışma gruplarına alınan öğretmenlerin algılarını yansıttığı varsayımına dayanmaktadır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanların yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan; engelli kişilerin ise, kendine yeterli hale gelmesini destekleyen ve toplumla kaynaşmasını, bağımsız üretici bireyler olmasını destekleyen ve becerilerle donatan eğitimdir (Ataman, 2003a: 13-15).

Özel Gereksinimli Birey: 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de özel gereksinimli birey, "*çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından*

akranlarından beklenilen düzeyde anlamlı farklılık gösteren bireydir." şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1997).

Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim sınıfları içerisinde eğitimlerini ve buna paralel olarak akranlarıyla sosyal ve eğitsel açılardan birlikte olmalarını amaçlayan bir eğitim modelidir (Lewis ve Doorlag, 1998; Akt., Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003: 56).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP): Özel gereksinimli bireye uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarındaki (öz-bakım, akademik beceriler, sosyal beceriler, iletişim vb.) eğitsel gereksinimleri karşılamak amacıyla bireyin, uygun eğitim ortamlarından (okul, özel eğitim okulu, özel sınıf vb.) ve destek hizmetlerden (kaynak oda, sınıf-içi yardım, dil ve konuşma terapisi vb.) en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı dokümandır (Vuran, 2005: 3).

Öğretimsel Uyarlama: Program hedeflerini tam olarak karşılayamayan özel gereksinimli öğrencinin, akranlarıyla birlikte; öğretim ortamında, öğretim içeriğinde, öğretim yöntem ve tekniklerinde, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ve öğretim materyallerinde yapılan düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2006: 26).

Destek Özel Eğitim Hizmetleri: Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla; genel eğitim öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen/psikolojik danışman ve uzmanlarla işbirliği içinde çalışma süreci olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2006: 6; Atkın, 2013: 33).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, özel eğitim ile kaynaştırma eğitiminin kuramsal alt yapısı ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. ÖZEL EĞİTİM

Bu temada, özel gereksinimli bireylerin özellikleri, özel eğitimin tanımı, özel eğitimin ilkeleri, özel eğitim ortamları, özel gereksinimli öğrencilerin sınıflandırılması ve destek özel eğitim hizmetlerine yer verilmiştir.

2.1.1. Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel eğitim

Toplumun en önemli yapı taşı olan bireyler; duygu, davranış, kişilik özellikleri, fiziksel özellikleri, bilişsel ve duyuşsal özellikleri bakımından farklı bireysel özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar belli sınırları aşmadığı sürece, bireyler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Ancak, farklılıkların daha önemli derecede olduğu durumlarda, genel eğitim hizmetleri bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmakta ve "özel gereksinimi olan bireyler" olarak tanımlanan bu bireylerin eğitimlerinde özel eğitim hizmetlerine gerek duyulmaktadır (Diken ve Batu, 2015: 2; Canöz, 2013: 1; Cavkaytar, 2017: 5; Ataman, 2003a: 13-19). Bu bağlamda özel eğitim, bireysel özellikleri akranlarından farklılaşan bireylere sağlanan, birey gereksinimlerine göre planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama becerilerini en üst düzeyde geliştirmesini amaçlayan; uzman desteğinde uyarlanmış ve geliştirilmiş eğitim programları, ortamları ve yöntemleri ile yürütülen eğitim hizmetlerinin tümüdür (Canöz, 2013: 1-3; MEB, 1997: 857; MEB, 2006: 2). OECD'de (2007: 18-19) üzerinde anlaşmaya varılan özel eğitimin tanımı ise, "*özel eğitime ihtiyaç duyanların eğitimlerini desteklemek için sağlanan ek özel hizmetler*" şeklindedir.

Yapılan tanımlar doğrultusunda özel eğitim;

- Genel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sunulan,
- Öğrencinin yaşamsal becerilere sahip olmasını sağlayan,
- Üstün yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarının gelişimini destekleyen,
- Öğrencinin toplumsal becerilerinin gelişimini amaçlayan eğitimdir şeklinde tanımlanabilir (Canöz, 2013: 1-3; Özgür, 2008: 14-15, Sucuoğlu, 2006: 4-5; Ataman, 2003a: 19).

Yukarıda özel eğitimin tanımı ile ilgili yapılan açıklamalarda, özel gereksinimli kişiler için hem "birey" hem de "öğrenci" ifadelerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle; kavram kargaşasını önlemek amacıyla bu çalışmada, "öğrenci" ifadesi kullanılmıştır.

2.1.2. Özel Eğitimin İlkeleri

Özel eğitim hizmetlerinin kapsamı ve bu alanda yararlanacak öğrencilerin belirlenmesi, öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda planlanmalıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yürürlükte olan yasal düzenlemeler; bu öğrencilerin eğitimlerini sürdürecekleri öğretim ortamları, öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlanmış öğretim programları ve değerlendirme süreçleri hakkında gerekli zemini oluşturmaktadır (Cavkaytar, 2017: 16). Bu bağlamda, yasal süreçlerle desteklenen özel eğitim hizmetlerinin birtakım ilkelerle yürütülmesi gerekmektedir.

Salend'e göre (2008), özel eğitimin aşağıda sıralanan temel ilkelere sahip olması gerekmektedir (Akt., Diken ve Batu, 2015: 2-3):

- Bireysel değerlendirme ve planlama: Öğrenciye özgü tasarlanacak öğretimsel uygulamalar bireysel değerlendirme eksenli olmalıdır.
- Bireye özgü öğretim: Öğrencinin performansı ölçüsünde öğretimsel uygulamalar düzenlenmelidir.
- Orantılı öğretim: Öğretimsel uygulamalar öğrencinin ihtiyacı ölçüsünde ve yoğunlukta yapılmalıdır.

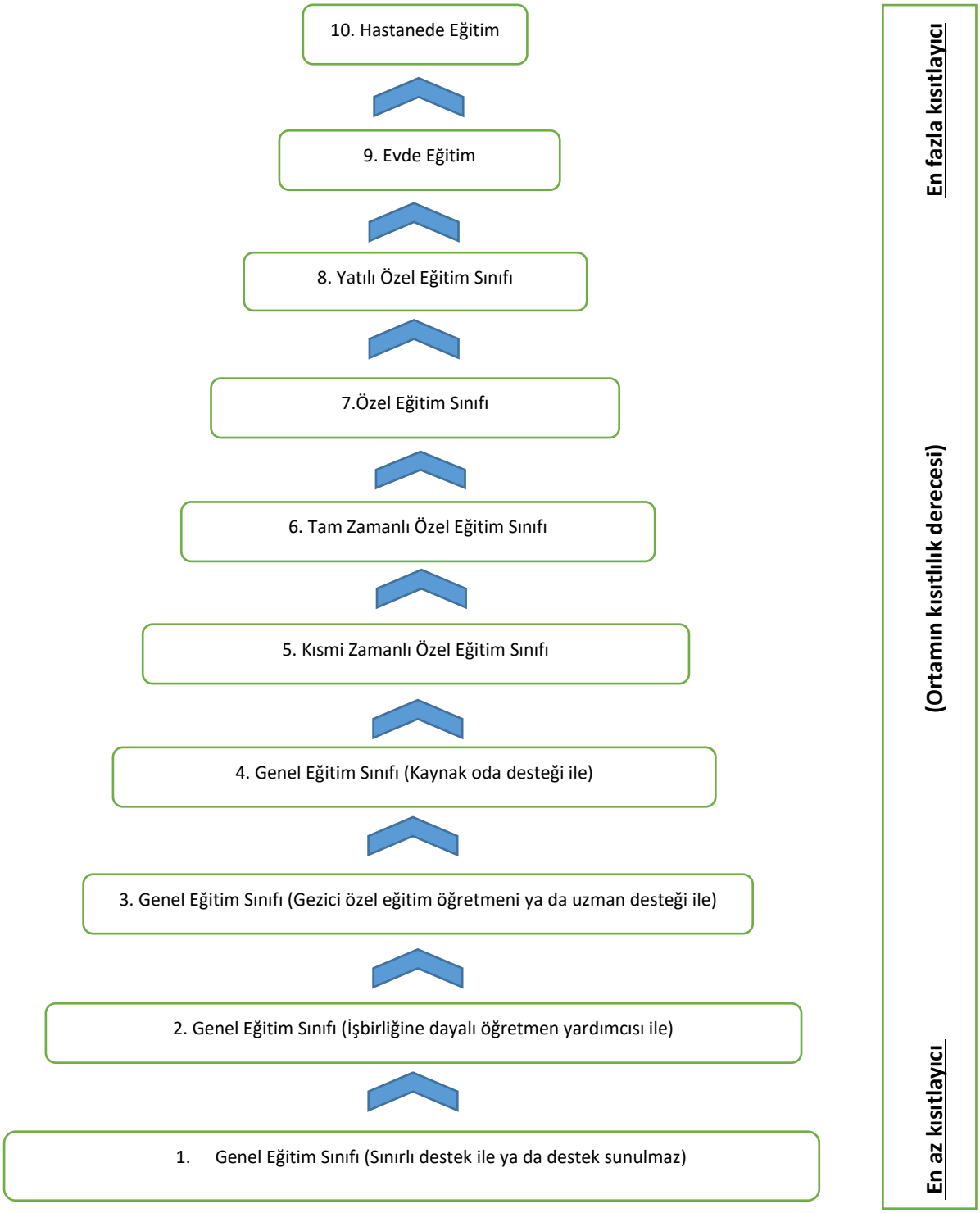
- Amaç-odaklı öğretim: Öğrencinin sosyal ve akademik alanda gelişimini destekleyici ve bağımsızlığını sağlayıcı amaçlar doğrultusunda öğretim düzenlenmelidir.
- Bilimsel temelli öğretimsel uygulamalar: Kanıta dayalı ve etkililiği saptanmış öğretimsel uygulamalar tercih edilmelidir.
- İşbirliği temelli uygulamalar: Öğretimsel hedefleri gerçekleştirmek için, uzmanlar, öğretmenler, okul personelleri, aile üyeleri işbirliğine dayalı çalışmalıdır.
- Öğrencinin performansının sık sık değerlendirilmesi: öğrenci için belirlenen öğretimsel hedefler doğrultusunda yapılan öğretimsel uygulamalar düzenli aralıklarla değerlendirilmelidir.

Diğer taraftan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de (1997: 857-858) özel eğitimde dokuz ilkeye yer verilmektedir:

1. Özel eğitim gereksinimli tüm öğrenciler; ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
2. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitimlerine erken yaşta başlanır.
3. Özel eğitim hizmetleri, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin sosyal çevresi içinde yalıtılmadan planlanır ve yürütülür.
4. Özel eğitim gereksinimli öğrencilerin, eğitsel performansları dikkate alınarak kazanımlarda uyarlamalar yapılarak normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitimlerine öncelik verilir.
5. Özel gereknimli öğrencilerin eğitimlerinin aksamaması için destek eğitim hizmetlerini sağlayıcı her türlü kurumlarla işbirliği yapılır.
6. Özel eğitim gerektiren öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilir ve eğitim programları öğrenci ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilerek uygulanır.
7. Özel eğitim hizmetlerine aile katılımı sağlanır.
8. Özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde katkı sunan sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapılır.
9. Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli öğrencilerin toplumla kaynaşmasını sağlayıcı şekilde planlanır.

2.1.3. Özel Eğitim Ortamları

Özel eğitim hizmetlerinin en temel özelliklerinden biri, öğrencinin eğitim olanaklarından en iyi şekilde yararlanmasını sağlayıcı ve gelişimini destekleyici "en az kısıtlayıcı" eğitim fırsatları sunmasıdır (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Akt., Diken ve Batu, 2015: 6). Benzer şekilde, Bateman ve Bateman (2001: 13-14), en az kısıtlayıcı çevreyi (Least Restrictive Environment-LRE), genel eğitim hizmetlerinden yararlanamayan öğrencilerin, genel eğitim sınıfında destek eğitim hizmetleriyle birlikte eğitim fırsatlarından yararlandırılması süreci olarak tanımlamaktadır. "En az kısıtlayıcı çevre"de, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla olabildiğince bir arada bulunması, öğrencilerin bireysel özellikleri temeline dayalı eğitsel süreçlerin bir arada sunulması hedeflenmektedir (Diken ve Batu, 2015: 6-7). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim alacağı en uygun eğitsel ortamda gerekli düzenlemeler (örneğin, program uyarlama) yapıldığında, tüm öğrenciler ilgi, istek ve performansları düzeyinde özel eğitim hizmetlerine ulaşabilecektir (Avcıoğlu, 2012: 2010-2011). Diğer taraftan, özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirileceği en uygun eğitim ortamları bazı araştırmacılar (Henly, Ramsey ve Algozzine, 2006; Akt., Zeybek, 2015: 3) tarafından tartışma konusu olmuştur. Özel eğitim hizmetlerindeki gelişmeler ışığında, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarında da farklılıklar görülmektedir. Bu eğitim ortamları Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Farklı Eğitsel Ortamlar (Salend, 2008,; Akt., Diken ve Batu, 2015: 7)

Şekil 1'de sunulan eğitsel ortamlar içerisinde öğrencilere yönelik en az kısıtlayıcı ortamın "Genel eğitim sınıfı" olduğu görülmektedir. Bu kategoride özel gereksinimli öğrenci en az desteğe gereksinim duyar ve normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıfında eğitim alır.

İkinci kategoride, özel gereksinimli öğrenci, genel eğitim sınıfında öğretmen yardımcısı ve öğretmen işbirliğine dayalı olarak eğitim alır.

Üçüncü kategoride, özel gereksinimli öğrenci, özel eğitim öğretmeni ya da uzman desteğiyle sınıf içinde ya da dışında eğitim alır.

Dördüncü kategoride, özel gereksinimli öğrenci, okul hizmeti olarak sunulan "destek eğitim odası"nda özel eğitim öğretmeni tarafından kısmi zamanlı olarak bazı derslerde eğitim alır.

Beşinci kategoride, özel gereksinimli öğrenci, genel eğitim sınıfından ayrı, okulda özel eğitim sınıfı olarak adlandırılan eğitsel ortamda, özel eğitim öğretmeni tarafından kısmi zamanlı olarak eğitim alır.

Altıncı kategoride, özel gereksinimli öğrenci, genel eğitim sınıfından ayrı, okulda özel eğitim sınıfı olarak adlandırılan eğitsel ortamda, özel eğitim öğretmeni tarafından tam zamanlı olarak eğitim alır.

Yedinci kategoride, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özellikleri ve eğitsel ihtiyaçları gözetilerek düzenlenmiş, öğrenci performansına göre uyarlanmış öğretim programı yer almaktadır.

Sekizinci kategoride, özel gereksinimli öğrenci, performansına göre düzenlenmiş öğretim programı doğrultusunda "yatılı özel eğitim sınıfı" olarak ifade edilen eğitsel ortamda eğitim alır.

Dokuz ve *onuncu kategoriler*, özel gereksinimli öğrencilerin en fazla kısıtlayıcı eğitim olanaklarına sahip olduğu kategorilerdir. Bu kategorilerde öğrenciler, gelişimsel özellikleri bakımından evde ya da sağlık kuruluşlarında eğitim almayı gerektiren eğitsel uygulamalar aracılığıyla öğrenimlerine devam etmektedirler.

2.1.4. Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilerin Sınıflandırılması

Bu temada, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin tanımı, sınıflandırılması ve öğretim ortamlarında yapılabilecek uyarlamalara yer verilmiştir.

2.1.4.1. Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler

Özel gereksinimli öğrencilerin büyük bölümünü oluşturan zihin yetersizliği olan öğrencilerin tanı ölçütleri ve özelliklerinin belirlenmesinde Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Derneği'nin (American Assocation on Intellectual and Developmental Disabilities Mental Retardation-AAIDD) önemli katkıları olmuştur (Özokçu, 2015: 56-57). AAIDD tarafından (2002) yapılan tanımda zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, bilişsel fonksiyonlara ek olarak, kavramsal ve sosyal uyum becerilerinde sınırlılıklar göstermektedir. Bu sınırlılıkların belirlenmesi ve tanılanması ise önemli beş varsayıma dayanmaktadır. Bunlar: Öğrencinin, (a) fonksiyonlarındaki sınırlılıkların göz önünde bulundurulması, (b) sosyal uyum becerilerindeki sınırlılıkların dikkate alınması, (c) dil becerisi ve iletişim becerilerindeki sınırlılıkların dikkate alınması, (d) sınırlılıkları ile potansiyel başetme becerilerinin bir arada bulunması, (e) sahip olduğu sınırlılıklarının tanılanması ve destek hizmetler aracılığıyla bu fonksiyonlarında gelişmelerin olacağı varsayımı olarak sıralanır (Akt., Özokçu, 2015: 56-57).

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006: 1) ise zihinsel yetersizlik, AAIDD'nin tanımı doğrultusunda "*Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dâhil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey*" olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde, Smith, Polloway, Patton ve Dowdy (2006: 230), zihin yetersizliği olan bireylerin akranlarından bilişsel, sosyal ve uyum becerileri bakımından farklılıklar gösterdikleri ve öğrenme süreçlerinde sorun yaşadıklarını vurgulamaktadırlar.

2.1.4.2. İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler

İşitme yetersizliği, hafif ve ağır işitme güçlüğünü yansıtan, öğrencinin öğreniminde birtakım eğitsel düzenleme gerektiren bir yetersizlik türüdür (Özokçu, 2015: 65).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2006: 2) ise işitme yetersizliği, "*işitme duyarlılığının kısmen ya da tamamen kaybından dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir*" şeklinde tanımlanmaktadır.

İşitme yetersizliği olan bireylere yönelik öğretim ortamında yapılabilecek düzenlemeler şu şekilde sıralanabilir (Özokçu, 2015: 71-73; Smith ve ark., 2006: 314):

- İşitme yetersizliği olan öğrencilerin olduğu sınıflarda akustik yönden düzenleme yapılmalıdır.
- İşitme yetersizliği olan öğrencilerin gürültüden uzak, ön sıralarda oturması öncelikli olmalıdır.
- İçerik sunumunda görsel uyaranlara mümkün olduğunca yer verilmeli, örnekler sunulmalıdır.
- İşitme yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarısızlığının konuşma ile ilgili olduğunun farkında olunmalıdır.

2.1.4.3. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler

Görme yetersizliği, görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulan bir yetersizlik türüdür (MEB, 2006: 2; Gürsel, 2017: 246-247). Görme yetersizliği olan öğrencilerin işlevsel görmeleri, görme yetersizliğinin başlangıç yaşı ve bilişsel yeterlilik bakımından birbirlerinden farklı özelliklere sahiptir.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak kaynaştırma ortamlarında yapılabilecek uyarlamalar şu şekilde sıralanabilir (Özokçu, 2015: 80-82; Gürsel, 2017: 260-275):

- Görme yetersizliği olan öğrencilerin okul ortamında güvenli bir şekilde yönelim ve hareket edebilmesi için fiziksel engellerin olmaması gerekir.
- Derslerde kullanılan materyallerin güvenli olması gerekir.
- Öğretim içeriği, değerlendirme süreçleri ve öğretim ortamının görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerekir.

- Öğrencilerin öğretim teknolojilerinden ve ek araçlardan yararlandırılması gerekir.
- Öğretim ortamının ışıklandırılması, bu öğrencilerin rahatsız olmayacağı şekilde olması gerekir.

2.1.4.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler

Öğrenme güçlüğü, ilk defa Samuel Kirk tarafından ortaya atılan ve bireyde okuma, yazma, dil becerileri, düşünme becerileri gibi akademik becerilerde güçlüklerin yaşanması olarak tanımlanmaktadır. Buna karşın ortalama ya da ortalamanın üstünde zekâya sahip olan öğrencileri işaret eden bir yetersizlik türüdür (Yılmaz, 2012: 18; Özmen, 2017: 370; Melekoğlu, 2015: 91-92).

ABD'de Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nda öğrenme güçlüğü, "*Öğrenme güçlüğü, sözlü ya da yazılı dili anlama veya kullanmayla ilgili olarak bir ya da daha fazla temel psikolojik süreçte ortaya çıkan, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel hesaplamaları yapmada yetersiz beceriler olarak kendini gösteren ve algısal yetersizlikler, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu (hiperaktivite), disleksi ve gelişimsel afazi (konuşamama) gibi durumları da içeren bir güçlüktür*." şeklinde tanımlanmaktadır (IDEA, 2004; Akt., Friend, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliği'nde (2006) ise öğrenme güçlüğü, "*Dili yazı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü*" olarak tanımlanmaktadır.

Wood (2002), Mastropieri ve Scrugss (2004) ve Batu (2007) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak bu öğrencilere yönelik olarak aşağıda belirtilen uyarlamaların yapılmasını önermektedirler (Akt., Sadioğlu, 2011: 29-30):

- Yönergelerin basit ve anlaşılır olması gerekir.
- Öğrenme ortamının dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış olması gerekir.
- Öğretim sürecinde kavram haritaları gibi görsel materyaller kullanılmalıdır.
- Öğrencinin gereksinimlerine uygun etkinliklerin tasarlanması gerekir.

- Destekleyici bir ortam oluşturularak öğrencinin sosyal becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

2.1.4.5. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), kendini yönlendirme ve dikkatin sürekliliğini sağlama ile ilgili, öğrencinin işlevlerini olumsuz yönde etkileyen bir yetersizlik alanıdır. Ayrıca, öğrencilerde gözlenen aşırı aktivite ve yüksek enerji seviyesinden dolayı müdahale hizmetlerini gerektiren bir bozukluktur (Pirangelo ve Giuliani, 2006; Akt., Melekoğlu, 2015: 99).

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından geliştirilen DSM-IV'e (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disordes) (2005: 55-57) göre DEHB tanı ölçütleri şu şekildedir:

1. Dikkatsizlik;
    (a) Ayrıntılara yakın dikkatini vermeyi başaramamaktadır. Okul ödevleri, iş ya da diğer aktivitelerde düşüncesizce hatalar yapmaktadır
    (b) Bir işi yapmada ya da oyun aktivitelerinde dikkatini sürdürmede genellikle zorluklar yaşamaktadır
    (c) Direkt olarak kendisine doğru konuşulduğunda genellikle dinlemiyormuş gibi görünmektedir
    (d) Genellikle dersleri/yönergeleri takip etmemektedir ve okul ödevlerini, küçük işleri bitirmeyi başaramamaktadır
    (e) İşleri ve aktiviteleri organize etmede genellikle zorluklar yaşamaktadır
    (f) Genellikle hoşlanmadığı şeylerden kaçınmaktadır ya da devamlı beyinsel çaba gerektiren işlere karşı isteksiz davranmaktadır
    (g) İş ya da aktivite için gerekli olan şeyleri genellikle kaybetmektedir
2. Hiperaktivite;
    (a) Genellikle eller ayaklar durmadan kımıldanmaktadır ya da sandalyede kıvranmaktadır
    (b) Genellikle derste ya da oturduğu yerde durması gereken durumlarda sandalyesini terk etmektedir

(c) Uygun olmayan ortamlarda genellikle koşuşturmakta ya da durmadan bir yerlere tırmanmaya çalışmaktadır
(d) Oyun oynamada ya da boş zaman aktivitelerini sessizce gerçekleştirmede genellikle zorluklar yaşamaktadır
(e) Genellikle sürekli hareket halindeymiş gibi ya da motor takılıymış gibi hareket etmektedir
(f) Genellikle aşırı derecede fazla konuşmaktadır

Diğer taraftan, MEB Özel Eğitim Yönetmeliği'ne (2006: 2) göre ise DEHB, "*Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey, yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir*" şeklinde tanımlanmaktadır.

DEHB olan öğrencilere yönelik yapılabilecek düzenlemeler ve öneriler aşağıda sıralanmıştır (Melekoğlu, 2015: 105-107; Mastropieri ve Scrugss, 2004; Akt., Sadioğlu, 2011: 22-23):

- Öğretmenler öğretim programında gerekli olmadıkça değişikliklerden kaçınmalı ve etkinlikler arası geçişlerde DEHB olan öğrencileri kontrol etmelidir.
- Öğrencilerin dikkatini dağıtacak unsurlardan kaçınılmalıdır.
- Sınıf içi etkinlikler ve ev ödevleri, öğrenciye somut olacak şekilde sunulmalıdır.
- Etkinlikler yapılmadan önce hatırlatıcılardan yararlanılmalıdır.
- İçerik sunumunda görsel materyallerden yararlanılmalıdır.
- Etkinlikler arasında kısa molalar verilmelidir.

2.1.4.6. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler

Toplum içerisinde başka insanlarla iletişim kurmada ve toplum normlarına uygun davranışlar sergilemede zorluklar yaşayan öğrencileri temsil eden bu yetersizlik türü, öğrencilerde riskli davranışlar sergileme ve suça karışma ihtimali barındırması nedeniyle diğer yetersizlik türlerinden farklılıklar göstermektedir (Melekoğlu, 2015: 107-108; Özdemir, 2017: 408-410; Kaner, 2003: 230-233).

MEB Özel Eğitim Yönetmeliği'ne (2006: 2) göre duygu ve davranış bozukluğu olan bireyler, "*Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey, yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek hizmetine ihtiyacı olan bireydir*" şeklinde tanımlamaktadır.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle, duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik olarak, belirtilen bireysel özelliklerinden dolayı birtakım öğretimsel düzenlemelerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılabilmektedir. Bunlar, şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğrenme ortamında pozitif ilişkilerin hâkim olduğu bir iklim oluşturulmalıdır (Melekoğlu, 2015: 110)
- Öğretmenler, sınıf ortamında hangi koşulların problem davranışlara neden olduğunu tespit ederek, stratejik önlemler almalıdır (Özdemir, 2017: 424).
- Uygun davranışlar için kolay ve somut kurallar oluşturulmalıdır (Bicard, 2000; Akt., Özdemir, 2017: 424)
- Ailelerle işbirliği yapılırken sadece öğrencinin değil, ailelerin de gereksinimleri dikkate alınmalıdır (Kaner, 2003: 251)
- Öğretimsel kolaylaştırıcılar ve kendini yönlendirme stratejilerinin, öğretmen rehberliğinde sunulması gerekmektedir (Kaner, 2003: 251-252; Özdemir, 2017: 425)

2.1.4.7. Fiziksel Yetersizliği Olan Öğrenciler

Genel olarak fiziksel yetersizlikler; çeşitli kazalar, travmalar, sinir sisteminin zedelenmesi, hastalıklar, kazalar ve iskelet sisteminin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen yetersizliklerdir (Kobal, 2003: 362; Uysal, 2017: 283; Pınar, 2015: 121). Friend'e (2006: 52-53) göre bireylerin çoğu, yaşamlarının belirli bir döneminde fiziksel yetersizlikler yaşayabilmektedir; ancak bu yetersizliklerin akademik performansı etkilemesi durumunda fiziksel yetersizlikten etkilenmiş bireylerden söz edilebileceği belirtilmektedir.

Fiziksel yetersizliğin tanımı ile ilgili olarak yönetmeliğe bakıldığında ise fiziksel yetersizlik, ortopedik yetersizlik olarak adlandırılıp şu şekilde tanımlanmaktadır (MEB, 2006: 2): "*Ortopedik yetersizliği olan çocuklar hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere*

bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan çocuklardır".

Fiziksel yetersizliği olan öğrencilerin günlerinin büyük bir bölümünü geçirdiği öğretim ortamlarında yapılacak düzenlemeler şu şekilde sıralanabilir (Kobal, 2003: 383-385; Pınar, 2015: 137; Friend, 2006):

- Genel eğitim öğretmenlerinin ilk görevlerinden birisi, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri konusunda bilgi edinmektir.
- Normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa kabulü konusunda bilgilendirilmelidir.
- Öğretim programlarında özel gereksinimli öğrencilerin katılımını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.
- Aileler, fiziksel yetersizliği olan öğrenciler hakkında bilgilendirilmeli ve sürece katılımları desteklenmelidir.
- Ailelerin erişebilecekleri yardımcı materyaller hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.
- Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamında güvende olduklarından emin olunmalıdır.

2.1.4.8. Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler

Bireyin günlük yaşamını sürdürmede sahip olduğu sağlık problemleri (kalp yetmezliği, astım, orak hücre anemisi, hemofili, lösemi, epilepsi ve diyabet hastalığı) nedeniyle zorlanması ve sürekli tedaviye gereksinimi olması durumudur (Heward, 2003; Akt., Uysal, 2017: 284). Bunun yanında MEB Özel Eğitim Yönetmeliği'nde (2006: 3) süreğen hastalığı olan öğrenciler, "*sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan çocuklardır*" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu öğrenciler birçok alanda özel gereksinime ihtiyaç duyabilirler. Bu nedenle uzmanlar tarafından bireysel özelliklerinin bilinmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Sarı, 2003: 416). Süreğen hastalığı olan öğrencilerin öğretim ortamının düzenlenmesinde şu hususlara dikkat edilmesi, bu öğrencilerin bağımsız yaşama becerisini güçlendirecektir (Sarı, 2003: 421-428; Friend, 2006; Pınar, 2015: 146):

- Öğretim programı öğrencinin özel gereksinimlerine göre planlanmalıdır.

- İzlenen programda birebir öğretime öncelik verilmelidir.
- Ailelerin çocuklarının durumunu kabullenmesine yönelik iyimser bir bakış açısı kazandırılmalıdır.
- Öğretim ortamı öğrencinin kolay ulaşabileceği şekilde düzenlenmelidir.

2.1.4.9. Üstün Yetenekli Öğrenciler

Alanyazında üstün yetenekli öğrencilere ilişkin pek çok tanıma rastlanmaktadır. Bir tanıma göre üstün yetenekli öğrenciler, "bilişsel yeteneklerinin birçoğunda akranlarına göre yüksek skor elde eden, yaratıcı yönü güçlü olan ve başladığı işi kesinlikle sonuca ulaştıran öğrenciler" şeklinde tanımlanmaktadır (Ataman, 2003b: 178). Başka bir tanıma göre ise, "bir ya da daha fazla alanda olağanüstü performans gösteren veya olağanüstü potansiyeli olan öğrenci" olarak tanımlanmaktadır (ABD Üstün Zekâlı Çocuklar Ulusal Birliği, Akt., Sak, 2017: 544). Ülkemizde 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'ye göre yayınlanan ve 2006'da güncellenen MEB Özel Eğitim Yönetmeliği'nde kabul edilen tanımda ise üstün yetenekliler, "*akranlarına göre olağanüstü düzeyde başarı ya da başarı potansiyeli gösteren çocuk*" olarak kabul edilmiştir. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006: 3) üstün yetenekli öğrenciler tanımlanırken, zekâ puanına değinilmeyip, sadece "yetenek" sözcüğü tercih edilmiştir.

Üstün yetenekli bireylerin tanımlanması süreci, IQ (Intelligence Quotient) testleri, bazı başarı testleri (Brodly ve Stanley, 2005; Akt., Altun, 2015: 14) ve bazı kuram ve yaklaşımlara dayanmaktadır. Bunlar: (a) Psikometrik yaklaşımlar: Zekâ yaşı ve takvim yaşını zekâ değerlendirmesinde bütünleşik olarak kullanarak geleceğe dönük çıkarımlarda bulunur (örneğin, Stanford-Binet) (Ataman, 2003b: 176; Altun, 2015: 14-15); (b) Gelişimsel yaklaşımlar: Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'nı temel alarak, zekâyı, bireyin değişik yaşlarda özümseme ve uyumsama yoluyla çevreye uyum sağlama gücü olarak görmektedir (Ataman, 2003b: 176); (c) Çoklu yaklaşımlar: Bu yaklaşımlardan biri olan Gardner'e göre, bilişsel yetenekler birbirinden bağımsız olarak zekâyı temsil eder ve bu alanlara göre çeşitlilik gösterir. Bunlar: Sözel/dilsel zekâ, mantıksal/matematiksel zekâ, müziksel/ritmik zekâ, uzamsal zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, sosyal/kişiler arası zekâ, doğa ve içsel zekâdır (Ataman, 2003b: 176-178; Sak, 2017: 544-546; Altun, 2015: 14-159); (d) Başarılı zekâ kuramı: Sternberg'e (1997) göre zekâ, bireyin çevreye uyum sağlayabilmesi, çevreyi değiştirebilmesi ve bireyin davranışlarında gözlenen gelişmelerle

kendini gösterir (Sak, 2017: 546-547) ve son olarak (e) Renzulli'nin (2005) üçlü halka üstün zekâ kuramıdır. Bu kurama göre zekâ, ortalamanın üstünde başarı gösteren; özel yeteneğin, yaratıcı yeteneğin ve motivasyonun dinamik olarak etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır ve her birey bu üç özelliklerin etkileşimine sahiptir (Sak, 2017: 548; Altun, 2015: 15).

Görüldüğü gibi, üstün yetenekli bireylerin tanımında uluslararası düzeyde kabul edilmiş ortak bir tanıma rastlanmamaktadır. Bununla birlikte, tanımların yol gösterdiği ipuçlarından yola çıkılarak üstün yeteneklilerin öğretiminde bir takım düzenlemelerin yapılması öğretmenler için kılavuz olacaktır. Bunlar;

- Öğrencilerin öğretim ortamında düşünce esnekliğini artırıcı yeni uygulamaların geliştirilmesi (Ataman, 2003b: 186-188)
- Sınıf araştırmalarına ilişkin araştırma ödevlerinin verilmesi (Ataman, 2003b: 186-188)
- Öğrencinin öğrenme hızının artırılması, akademik ve sanatsal becerilerde gelişiminin desteklenmesi (Karasu, 2015: 170-172)
- Öğretim programının derinleştirilmesi ile üstün yetenekli öğrencinin daha uzun sürede kazanımları tamamlaması sağlanarak, öğrencinin gereksiz tekrarlardan ve süreci erken tamamlamasının önüne geçilmesi (Lewis ve Doorlag, 2003; Akt., Karasu, 2015: 170-172)
- Sınıf düzeyinden bağımsız olarak, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerinin sağlanması (Ataman, 2003: 186-188)
- Bireye özgü hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş öğretim programlarının düzenlenmesi (Lewis ve Doorlag, 2003; Akt., Karasu, 2015: 170-172)
- Öğrencilerin problem çözme, analiz yapma ve yaratıcılığının desteklenmesi olarak sıralanmaktadır (Lewis ve Doorlag, 2003; Akt., Karasu, 2015: 170-172).

2.1.4.10. Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler

Dil ve konuşma bozuklukları genellikle belirtilerden yola çıkarak tanımlanan (örneğin, kekemelik, gecikmiş dil ve konuşma, ses bozuklukları, artikülasyon problemleri vb.), öğrencinin eğitimsel performansını önemli düzeyde etkileyen ve öğretmenlerin sınıf ortamında çok fazla karşılaşabileceği bir yetersizlik türüdür (Konrot, 2003: 273; Maviş, 2017: 336-337; Karasu, 2015: 173).

Dil ve konuşma bozukluğunun Özel Eğitim Yönetmeliği'nde (2006: 2) yapılan tanımı ise şu şekildedir: "*Dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan çocuklardır".* Bu yetersizlik türünden etkilenmiş bireylere yönelik olarak, eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi ve etkili öğretim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Sınıf öğretmeni, dil ve konuşma terapisti ve anne-babaların süreçte etkin olarak sorumluluk alması ve süreci desteklemesi ile gerekmektedir (Nelson, 1998; Akt., Maviş, 2017: 357).

Yukarıda yapılan açıklamalara ek olarak, öğretmenin öğretimsel düzenlemelerle ilgili şu hususları göz önünde bulundurması faydalı olacaktır:

- Öğrenciye okuma ve konuşma fırsatı verilmelidir (Konrot, 2003: 284)
- Öğrenci, anlamını bilmediği kelimeleri sormaları için cesaretlendirilmelidir (Karasu, 2015: 178)
- Öğrencinin konuşması sabırla dinlenilmeli ve empati kurulmalıdır (Maviş, 2017: 357; Konrot, 2003: 284)
- Öğrencinin canlandırma yapmasına fırsat tanınmalıdır (Karasu, 2015: 178)
- Kabul edici bir atmosfer oluşturulmalıdır (Maviş, 2017: 357)

2.1.4.11. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler

Otizm, bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yetersizlik olarak görülen ve bireyin davranışlarını olumsuz yönde etkileyen bir gelişimsel bozukluktur (Sucuoğlu, 2003: 394; Diken, 2017: 449; Karasu, 2015: 179).

DSM IV'te (2005: 50-52) otistik bireylerin tanılanma ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütlere göre, 1'inci kısımda yer alan maddelerden en az iki tane ve birer tanesi 2 ve 3'üncü maddelerden toplam altı ya da daha fazla maddenin bulunması durumunda tanı konulabilmektedir:

1. Aşağıdakilerden en az ikisinin varlığı ile kendini gösteren toplumsal etkileşimde nitel bozulma:
    (a) Toplumsal etkileşim sağlamak için kullanılan sözel olmayan davranışta belirgin bozulmanın olması
    (b) Yaşıtlarıyla gelişimsel düzeyine uygun ilişkiler geliştirememe
    (c) Diğer insanlarla eğlenme, ilgilerini ya da başarılarını kendiliğinden paylaşma arayışı içinde olmama (örn. ilgilendiği nesneleri göstermeme)

(d) Toplumsal ya da duygusal karşılıklar vermeme

2. Aşağıdakilerden en az birinin varlığı ile kendini gösteren iletişimde nitel bozulma:

(a) Konuşulan dilin gelişiminde gecikme olması ya da hiç gelişmemiş olması

(b) Konuşması yeterli olan kişilerde, başkalarıyla söyleşiyi başlatma ya da sürdürmede belirgin bir bozukluğun olması

(c) Basmakalıp ya da yineleyici ya da özel bir dil kullanma

(d) Gelişim düzeyine uygun çeşitli imgesel ya da toplumsal taklitlere dayalı oyunları kendiliğinden oynamama

3. Aşağıdakilerden en az birinin varlığı ile kendini gösteren davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, ve yineleyici örüntülerin olması:

(a) İlgilenme düzeyi olağan dışı, bir ya da birden fazla basmakalıp ve sınırlı ilgi örüntüsü çerçevesinde kapanıp kalma

(b) Özgül, işlevsel olmayan, alışılageldiği üzere yapılan gündelik işlere ya da törensel davranış biçimlerine hiç esneklik göstermeksizin sıkı sıkıya uyma

(c) Basmakalıp ve yineleyici motor mannerizmler (örn. parmak şıklatma, el çırpma, burma ya da karmaşık tüm vücut hareketleri) şeklinde sıralanmaktadır.

Son olarak 2006 yılında yürürlüğe giren MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise otizm, "*sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan çocuklardır*" şeklinde tanımlanmaktadır.

2.1.5. Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Destek özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli öğrencinin eğitsel ve davranışsal gereksinimlerinin karşılanması amacıyla normal sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen/psikolojik danışman ve uzmanların işbirliği içinde çalışması olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2006: 6; Atkın, 2013: 33). MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006: 1) ise destek özel eğitim hizmetleri, "*Özel eğitime ihtiyacı olan*

bireylerin tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri sağlamayı ifade eder" şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımların ortak noktaları, kaynaştırma eğitiminin sadece öğretmenin üstlenebileceği bir model olmadığı yönündedir (Sucuoğlu, 2006: 6-8).

Destek özel eğitim hizmetlerinin niteliği, işbirliği sürecinin işlevsel olması; kim tarafından ne kadar süreyle, nasıl ve nerede sunulacağı ve okul ihtiyacına göre belirlenecek destek eğitim hizmet türlerinin seçilmesi gibi unsurlardan etkilenmektedir (Salend, 2001; Akt., Timuçin ve Özyürek, 2017: 57; Kargın, 2004: 13-14). Belirtilen unsurların başarılı bir şekilde sunulması, kaynaştırma eğitiminin de istenilen düzeye ulaşmasını sağlayacaktır (Kargın, 2004: 14). Aksi durumda, Sucuoğlu'nun da belirttiği gibi (2006: 6-8), kaynaştırmanın tanımında geçen destek özel eğitim hizmeti unsuru olmadan başarılı kaynaştırmadan söz etmek mümkün görülmemektedir.

Destek özel eğitim hizmetleri üç şekilde sıralanabilir. Bunlar: (a) Kaynak oda eğitimi, (b) Sınıf-içi yardım, (c) Özel eğitim danışmanlığıdır.

(a) Kaynak oda eğitimi

Kaynak oda, başka bir ifadeyle destek eğitim odası, MEB Özel Eğitim Yönetmeliği'nde (2006: 2), "*Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamı*" olarak tanımlanmaktadır. İlgili tanımda geçen öğretim ortamları ile ilgili olarak, 2006 yılında yayımlanan MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 24. maddesinde şu hususlara değinilmektedir: (1) gruptaki öğrenci sayısı 6 kişiyi geçmemelidir. (2) Oda, öğrencinin güvenli ve rahatça hareket edebileceği şekilde düzenlemelidir, (3) Isı, havalandırma, ışık düzeni, ses yalıtımı ve ortam düzenlemesi konularında etkili bir eğitim ortamı oluşturulması açısından dikkat edilmelidir, (4) Destek eğitim odası, lavabo vb. gürültünün yoğun olduğu mekânlardan uzak olmalıdır (5) Odada birebir eğitim için ayrılan kısmın 2x2 metrekarelik bir alandan az olmamasına dikkat edilmelidir. Ayrıca, MEB (2015b: 2) tarafından yayımlanan "Destek Eğitim Odası Kılavuzu"na göre kaynak/destek eğitim odası, "*Okul ve kurumlarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin, sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla özel*

araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamları" olarak tanımlanmaktadır.

Salend (1998) destek eğitim odasının amacını, özel gereksinimli öğrencilerin akranları düzeyinde akademik, sosyal ve davranışsal beceriler edinmesini sağlamak olarak açıklamaktadır (Akt., Talas, Kaya, Yıldırım, Yazıcı, Nural, Çelebi vd., 2016: 33).

Benzer şekilde, destek eğitim odası, öğrenciye okulun bir üyesi olarak hem genel eğitim öğretmeninden hem de özel eğitim uzmanından eğitim alma fırsatını sağlar (Smith ve ark., 2006: 34-39).

Destek eğitim odasında özel eğitim uzmanı benzer eğitsel gereksinimi olan öğrencilere, sınıf öğretmeniyle ortaklaşa hazırladıkları öğretim programını izleyerek hizmet sunar (Batu ve Topsakal, 2003: 20; Smith ve ark., 2006: 32-35).

(b) Sınıf-içi yardım

Özel eğitim uzmanının özel gereksinimli öğrenciye destek sağlamak amacıyla sınıf ortamına dâhil olduğu bir destek hizmet türüdür (Batu ve Topsakal, 2003: 20; Atkın, 2013: 35; Kırcaali-İftar, 1998: 22-23). Bu hizmet türünde, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıfta; özel eğitim öğretmeni, konuşma terapisti ya da öğrencinin gereksinimlerine bağlı olarak başka bir uzman tarafından sınıf-içi yardım yapılır (Salend, 1998; Akt., Atkın, 2013: 35; Kırcaali-İftar, 1998: 22-23). Sınıf-içi yardım, kaynaştırma öğrencisine yönelik yapıldığında, genel eğitim öğretmeni diğer öğrencilerle öğretim yaparken, yardım sağlayan uzman kaynaştırma öğrencisiyle birebir çalışır. Bunun tam tersi de olabilir; genel eğitim öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle birebir çalışırken, destek sağlayan uzman diğer öğrencilerle öğretim yapabilir (Kırcaali-İftar, 1998: 22-23). Sınıf-içi yardım hizmeti, özel gereksinimli öğrencinin sınıf dışına çıkmadan destek eğitim almasını sağladığından, destek eğitim odasına göre öğrencinin kendini farklı hissetme ihtimalini azaltır ve uyum sağlamayı hızlandırır (Kırcaali-İftar, 1998: 22-23). Ancak, sınıf-içi yardım sürecinin etkin olabilmesi için, öğretmenlerin sınıfta iki öğretmen ile birlikte öğretim yapma ile ilgili hizmet-içi eğitim alması gerektiği ifade edilmektedir (Atkın, 2013: 35-36).

(c) Özel eğitim danışmanlığı

Özel eğitim danışmanlığı, kaynaştırma öğrencisine yönelik daha iyi hizmet sunmak amacıyla genel eğitim öğretmeninin; bu konuda uzmanlaşmış özel eğitim öğretmeni ya da rehber öğretmen/psikolojik danışman tarafından aldığı dolaylı bir hizmet türüdür. Danışma hizmeti, danışman-öğretmen işbirliği ve konsültasyon sürecine dayalı olarak; öğrencinin

davranış sorunları, öğretimsel güçlükler, BEP hazırlama ve eğitsel değerlendirme gibi konularda yaşanan güçlükleri giderme temeline dayanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998: 23; Kargın, 2004: 14; Batu ve Topsakal, 2003: 20; Atkın, 2013: 36). Bununla birlikte, özel eğitim danışmanlığı, öğretmenin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili problem çözme bilgi ve becerilerinin geliştiği bir süreçtir. Böylece, öğretmen benzer problemlerin yaşanması durumunda, problemin çözümüne yönelik çeşitli stratejiler geliştirerek çözüm üretebilir (Kırcaali-İftar, 1998: 23).

2.2. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Bu temada, kaynaştırma eğitiminin tanımı, ilkeleri, unsurları; kaynaştırma eğitiminde öğretimsel uyarlamalar ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tanımı

Kaynaştırma (mainstreaming ya da inclusion): Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıfında; destek özel eğitim hizmetleri, bireye özgü öğretim programları ve öğretimsel uyarlamalar yapılarak; öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri göz önünde bulundurularak öğrencilerin birlikte eğitim almasını hedefleyen bir öğretim modelidir (Kargın, 2004: 1-2; Batu ve Diken, 2015: 4). Tanımdan da anlaşılacağı gibi kaynaştırma eğitiminde, her öğrencinin bireysel özellikleri ve öğrenme stilleri dikkate alınarak genel eğitim sınıfına dâhil edilmesi, öğrenci özelliklerine uygun öğretimsel uyarlamaların yapılması ve her öğrencinin akranlarıyla birlikte eğitim fırsatlarından eşit yararlanması amaçlanmaktadır (Sucuoğlu, 2006: 3-4; Özgür, 2008: 3; Strain ve Kerr, 1981; Akt., EARGED, 2010: 22).

Bir diğer tanımda ise kaynaştırma, tüm öğrencilerin potansiyellerine ulaşması için; öğretmenler, yöneticiler, veliler ve diğer personellerin bir topluluk olarak sorumluluk alması sürecidir. Bu süreçte her öğrencinin bireysel özellikleri ve öğrenme süreçlerine ulaşma stili göz önünde bulundurulmalı ve her öğrenci için farklı bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır (Friend, 2006: 22).

MEB Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Müdürlüğü tarafından yapılan tanımda (2010) da kaynaştırmanın bütünleştirici yapısının yanında, "*Bireyin ilgi ve yeteneklerini en iyi şeklide kullanarak toplum içinde yaşayabilir duruma getirmektir*" şeklinde kaynaştırmanın bireysel farklılıkları ön plana çıkaran boyutu ele alınmaktadır. Benzer şeklide, Kırcaali-İftar (1998: 18-19), özel gereksinimli bireylerin gelişimlerini en üst düzeyde sağlamak için (Kargın, 2004: 3) en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarının önemini vurgulamaktadır. En az kısıtlayıcı ortamda, öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alması, sosyal ve akademik becerilerinin en üst düzeyde gelişmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda, en az kısıtlayıcı ortamın kaynaştırma ortamı

olduğu ve bu ortamların yalnızca fiziksel birliktelikten oluşmadığı, aktif birlikteliğe dayalı ve yaratıcılığı destekleyici bir öğretim ortamı olduğu söylenebilir (Kargın, 2004: 3; Friend, 2006: 22).

Yine kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireyler için en uygun seçim olduğunu savunan araştırmacılardan Bateman ve Bateman'a (2001: 77-78) göre, kaynaştırmanın en iyi seçim olmasının nedenleri şunlardır:

- Genel eğitim sınıfı bireyselleştirilmiş değildir ve öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalmaktadır.
- Özel eğitim sınıfları genellikle genel eğitim sınıflarından daha yapılandırılmıştır. Bu nedenle bu sınıflarda, engelli öğrenciler başarı için daha büyük bir şansa sahiptirler.
- Genel eğitim sürecinde özel eğitim hizmetlerinin tümü verilemez. Bu nedenle, öğretim programının bireysel farklılıkları gözetmeksizin tüm öğrencilere sunulması, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin akranlarının gerisinde kalmasına neden olur.
- Genel eğitim öğretmenleri ve diğer çalışanlar, nasıl çalışılacağı konusunda eğitilmemişlerdir.

2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri

Yukarıda kaynaştırma ile ilgili yapılan tanımlardan anlaşılacağı gibi, kaynaştırma eğitiminin hedeflenen başarıya ulaşması için birtakım temel ölçütlerin sağlanması gerekmektedir. Başarılı bir kaynaştırma eğitiminin dayandığı ilkeler şunlardır (MEB, 2010: 18):

1- Özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.
2- Kaynaştırma eğitimi, özel ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.
3- Hizmetler yetersizliğe göre değil, öğrencinin eğitim gereksinimine göre planlanır.
4- Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama sürecine göre gerçekleşir.
5- Kaynaştırma eğitimine erken başlamak esastır.
6- Kaynaştırma eğitiminde bireysel farklılıklar temel alınmalıdır

7- Duyu kalıntısından yararlanmak esastır (Örneğin, az gören bir öğrenciye Braille alfabesini öğretmek yerine çeşitli uyarlamalarla görme duyusunu kullanarak yazmasının sağlanması gibi).
8- Kaynaştırma eğitimi gönüllülük, sevgi, sabır, gayret gerektirmektedir.
9- Eğitim normal gelişim gösteren öğrencilerle ve doğal ortamlarda verilmelidir.
10- Eğitim öğrenciyi toplumun bir parçası haline getirmelidir.
11- Kaynaştırma eğitiminde okul-aile ve çevre işbirliğinin sağlanması gerekmektedir.

Diğer taraftan, Salend'e (2008) göre ise, etkili kaynaştırma uygulamalarında bulunması gereken ilkeler şu şekildedir (Akt., Batu ve Diken, 2015: 4-6):

- *Tüm öğrenciler ve eşit erişim.* Etkili kaynaştırma eğitimi, bütün öğrencilerin genel eğitim programına eriştiği ve toplumda başarılı olmasını sağlayıcı bir süreçtir.
- *Bireysel farklılıklar, öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri.* Etkili kaynaştırma eğitimi bireysel farklılıklara göre sunulur. Etkili kaynaştırma eğitiminde, genel eğitim programı, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre bireyselleştirilerek sunulur.
- *Farklılaştırılmış ya da eğitim-öğretimde uyarlamalar.* Etkili kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bireysel farklılıkları, güçlü ve zayıf yönleri temelinde bireyselleştirilmiş öğretim programları ve öğretimsel uyarlamaları gerektirir. Bu nedenle, öğretmenler, öğretim programını öğrenci özelliklerine göre uyarlamalı ve genel eğitim sınıfına devam eden bütün öğrencileri kapsayıcı önlemler almalıdır.
- *Toplum ve işbirliği.* Etkili kaynaştırma eğitimi bir ekip temeline dayanır. Bu ekipte öğrenciler, öğretmenler, uzmanlar ve toplumun diğer elemanları birlikte çalışır.

Ayrıca, Kargın (2004: 15-16), kaynaştırma ortamında tüm öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sunulması, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri hakkında bilgilendirilmesi ve tüm öğrenci velilerinin sürece katılımının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu ilkeler, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla kaynaştırma ortamına uyumunu hızlandırması, öğrencinin toplumsallaşma becerilerini

geliştirmesi ve genel gelişimi sağlamak amacıyla işbirliğini vurgulaması açısından önemlidir.

2.2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Unsurları

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında istenilen başarıyı elde etmesi için pek çok unsurun bir araya gelmesi gerekmektedir. Bu unsurlar öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler ve akran öğretimi, kaynaştırma öğrencileri, aileler, okul yönetimi, rehber öğretmen ve bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) olarak sıralanmaktadır (Batu, 2000: 40-44; Kwapy, 2004; Akt., Sadioğlu, 2011: 8).

2.2.3.1. Öğretmenler

Kaynaştırma sınıfında görevli genel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerle sürekli birlikte olmaları, onlara özel gereksinimli öğrencileri yakından tanıma ve izleme fırsatı sunmaktadır. Dolayısıyla, genel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun gelişimlerinin sağlanmasında ve öğretimsel ortamın oluşturulmasında işbirliğini sağlayıcı kilit role sahiptir (Atkın, 2013: 27; Batu, 2000: 40; Sucuoğlu, 2006: 6-7).

Özel gereksinimli öğrencilerin fark edilmesi ve eğitsel tanılama amaçlı yönlendirilmesi çoğu zaman genel eğitim öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin gözlem yapması, öğrenci uyumunu artırmaya yönelik rehberlik servisi ve diğer uzmanlarla işbirliği yapması görevleri arasında yer almaktadır (MEB, 2010: 32).

Smith ve arkadaşları (2006: 32-40), kaynaştırma öğretmenlerinde bulunması gereken özellikleri şu şekilde özetlemektedir:

- Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında ekip içinde yer almak,
- Özel gereksinimli öğrencilerin faydalanabileceği öneriler geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak,
- Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile işbirliği içinde olmak,
- Bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamak (BEP)
- Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencileri kapsayacak eğitim fırsatları yaratmak.

Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimini izlemek amacıyla yapılacak düzenli toplantılarla, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini daha kolay anlamalarını ve kabullenmelerini sağlayacaktır (Atkın, 2013: 29-30).

2.2.3.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler ve Akran Öğretimi

Başarılı bir kaynaştırma uygulamasının bir diğer bileşeni sınıfta normal gelişim gösteren öğrencilerdir. Normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırmanın başarılı olmasını sağlayan vazgeçilmez bir araçtır; çünkü özel gereksinimli öğrenciler, sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşimi sayesinde hem akademik hem de sosyal kazanımların edinilmesinde etkilidir (Stainback ve Stainback, 1984; Akt., Batu, 2000: 42).

Normal gelişim gösteren öğrenciler de başarılı bir kaynaştırma uygulaması sonucunda pek çok kazanım elde ederler (Sucuoğlu, 2006: 6-7). Bu kazanımlar; bireysel farklılıkları doğal karşılayıp saygı gösterme ve onlarla birlikte yaşama, yetersizliği olan öğrencileri kabul edip, hoşgörü ve yardımlaşmayı geliştirme, kendilerini güçlü ve zayıf yönleriyle kabul etme şeklinde sıralanabilir (MEB, 2010: 16-17)

Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya hazırlanması konusunda, genel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilebilecek etkinlikler şu şekilde özetlenebilir (Atkın, 2013: 29-30):

- Normal gelişim gösteren öğrencilerle toplantılar düzenlemek,
- Normal gelişim gösteren öğrencileri, özel gereksinimli bireylerin özellikleri hakkında bilgilendirmek,
- Özel gereksinimli bireylerle empati yapma becerilerini geliştirmek,
- Sınıfa konuk konuşmacı davet edilerek deneyimlerin paylaşılmasını sağlamak.

Yukarıda değinildiği gibi, normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin düzenlenmesi, ılımlı sınıf ortamının oluşmasında önemli bir yapı taşıdır. Bununla birlikte, özellikle kalabalık sınıflarda akran uyumunu artırmaya yönelik genel eğitim öğretmeni, öğrenci rehberliği/akran eğitimi gibi uygulamalara ihtiyaç duymaktadır.

Akran öğretimi (peer tutoring), bir öğrencinin öğretmen rolü üstlenerek özel gerelsinimli öğrenciye öğretim yapma sürecidir. Uygulama sürecinde, genel eğitim öğretmeni tarafından öğretilen bilgi ve becerilerin, öğreten akran tarafından anlatım ve alıştırma yaparak özel gereksinimli öğrencilerin gereken becerileri edinmesi

amaçlanmaktadır (Meyen, Vergason ve Whelan, 1996; Akt., Sadioğlu, 2011: 15). Ayrıca, Mitchell (2014: 47-48), akran öğretimini, genel öğretim etkinliğini artırmak için güçlü bir araç olarak görmektedir. Sadece belli alanlarda değil, matematik, sosyal bilimler ve fen bilimleri öğretiminde yararlanılacak bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır.

2.2.3.3. Kaynaştırma Öğrencileri

Kaynaştırma öğrencileri/özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma uygulamalarının en önemli unsurudur. Akranlarıyla aynı sınıfta kendi gelişim hızlarında öğrenim görmek, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu olumlu etkilerden biri de kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla artan etkileşim sayesinde olumlu benlik algısı geliştirmesidir (Sucuoğlu, 2006: 15). Kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma uygulamaları başlamadan bilgilendirilmesi, sınıf ortamının hazırlanması ve öğrencilerin sosyal gelişimini desteklemek amacıyla etkinlikler düzenlenmesi kaynaştırma uygulamalarını başarılı kılmak için bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Batu, 2000: 42). Kaynaştırma öğrencileri, kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri sayesinde işbirliği, iletişim, kabullenme gibi kazanımları normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte öğrenme fırsatı yakalayabilmektedir. Bununla birlikte, kaynaştırma öğrencilerinin kendilerini içinde bulundukları sınıfın bir parçası olarak hissedebilmesi için yapılması gerekenler vardır. Bunlar (Smith ve ark., 2006: 45-46);

- Düzenli toplantılar yapmak,
- Bilgilendirici konuşmalar, seminerler düzenlemek,
- Aile ile işbirliği yapmak,
- Öğretimsel uyarlamalar yapmak şeklinde sıralanmaktadır.

2.2.3.4. Aile Katılımı

Tarihsel olarak bakıldığında, engelli bireylerin aileleri tarafından kabul edilmesi ve eğitim süreçlerine dâhil edilmesinin desteklenmesi ikinci dünya savaşından sonra yaşanılan gelişmelerle mümkün olmuştur. Başlangıçta, engelli çocukların aileleri, evde bu tür çocukların varlığını kabul etmeyi bile reddederdi. Engelli çocukların toplum tarafından kabul edilmemesi, ailelerin karşılaştıkları günlük sorunlarla ilgili duygularını gizlemesine neden olmuştur. İkinci dünya savaşından sonra ise, engelli çocuklara yönelik kabul edici

bir tutum gelişmiş ve bu doğrultuda dönemin mevzuatlarına da yansıyan uygulamalar geliştirilmiştir (Haring, 1974: 13).

Büyük ihtimalle anne-babalar, tüm okul yıllarında çocuğunun eğitimiyle ilgilenen en önemli kişilerdir. Çocuğun genel öğrenimine büyük bir ilgi duyacak ve herhangi bir okul kararının sonucundan en çok etkilenen kişiler olacaktır. Bu nedenle, anne-babalar çocukları ile ilgili her türlü bilgiyi sağlayan ve eğitim sürecinin tanılama, yerleştirme, planlama ve programlama gibi her alanda rol oynayan kişilerdir. Dolayısıyla, kaynaştırma eğitiminin önemli bir unsuru olan ailelerle işbirliği kurmanın en önde gelen öncelikler arasında bulunması gerekmektedir (Friend, 2006: 32-33; Özen, 2017: 127; Sucuoğlu, 2006: 16; Mitchell, 1974: 78-79). Neredeyse bütün uzmanlar, kaynaştırma eğitiminde aile katılımını savunurlar. Kaynaştırma sürecine özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin aktif olarak katılması ve işbirliği yapması kaynaştırmanın başarısı açısından da çok önemlidir (Kargın, 2004: 15-16; Muscott, 2002; Akt., Friend, 2006: 33).

Smith ve ark. (2006: 69-75), engelli bireylere sahip ailelerin bazı kritik problemlerle yüzleşebileceğini vurgulamaktadır. Bunlar, pahalı tıbbi tedavi, pahalı ekipman, tekrar eden kriz durumlar, evlilik stresleri ve sınırlı süreli bakım hizmetleri gibi zorlukları içermektedir.

Bu görüşler doğrultusunda alanyazında aile ile işbirliğinin başarılı olması için aşağıdaki öneriler sunulmuştur (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Akt., Gürgür, 2015: 245-246; Atkın, 2013: 31; Özen, 2017: 127; Sucuoğlu, 2006: 16; Bateman ve Bateman, 2001: 14-25; Smith ve ark., 2006: 69-76; Mitchell, 2014: 78-82; Rose ve Smith, 1992: 10; Leatherman ve Niemeyer, 2005: 31):

- Güven ve saygıya dayalı bir atmosfer geliştirilmelidir,
- Ailelerin süreçte kendilerini iyi hissettiklerinden emin olunmalıdır,
- Bilgilendirici konuşmalar, seminerler düzenlenmelidir,
- Çocuklardaki gelişmeler aileyle paylaşılmalıdır,
- Aileler tarafından öğrencilere endişelerin dile getirilmesi, işlerin kabul edilmesi ve eğlenceli gezi planlarının yapılması amacıyla haftalık toplantılar yapılmalıdır,
- Öğrencilerle beraber olmayı sağlayan aile yaşantısı önerilmelidir,
- Öğrencilere yönelik eleştiri azaltılmalı ve teşvik edici yöntemler benimsenmelidir.

2.2.3.5. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanmasını etkileyen en önemli unsurdur. Okul yönetiminin, kaynaştırmanın, gereğine, önemine inanması ve desteklemesi; kaynaştırma uygulamaları ve diğer önemli unsurlarının eşgüdümlü olarak işlemesini sağlayacaktır. Bunun sonucunda, kaynaştırma öğrencileri kendi gereksinimleri ölçüsünde öğrenim görme fırsatını elde edecektir (Batu, 2000: 43; Remus ve Adcock, 1998; Akt., Atkın, 2013: 31-32; Bateman ve Bateman, 2001: 35).

Kaynaştırma uygulamalarının gereğine inanan bir okul yönetimi; öğretmenlere yönelik bilgilendirme toplantıları düzenlemede, kaynaştırma öğrenci oranlarının dağılımını planlamada, fiziksel donanım ve materyal desteğini sağlamada, özel eğitim uzmanı ve diğer uzmanlar ile işbirliğini kurmada önemli rol oynar (Batu, 2000: 43). Sucuoğlu (2006: 6-7), kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminin rollerini şu şekilde açıklamaktadır: (a) Rehber öğretmen ile sınıf öğretmeninin anne – baba ile birlikte çalışmalarını kolaylaştıracak düzenlemeler yapar, (b) uygulamalar sırasında çıkan problemlere çözüm üretir, (c) öğretmenlere ve öğrencilere olumlu model olur ve (d) okulda kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlar oluşmasını sağlar.

2.2.3.6. Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde (2006) kaynaştırmada önemli rol oynayan rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitim hizmetleri ile ilgili görev ve sorumlulukları şu şekilde belirtilmiştir (madde 63):

a) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitimi hizmetlerini planlamak, yürütmek ve gerektiğinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak.
b) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmek üzere formlar hazırlanmasında BEP geliştirme birimiyle, öğretmenler ve ilgili personel ile iş birliği yapmak.
c) Öğretmenler ve ailelerle iş birliği yaparak öğrenciler için bireysel gelişim raporu düzenlemek.

d) Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonu, BEP geliştirme birimi, izleme ve yöneltme kurulu ile öğretmenlerle iş birliği yapmak.

Diğer taraftan, MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2017b) rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitim ile ilgili görevleri ise şu şekilde belirtilmiştir (Madde 34):

a) Eğitsel değerlendirme ve tanılamada özel eğitim değerlendirme kuruluna üye olarak katılır
b) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekibinde rehberlik hizmetlerini yürütmek üzere görev alır
c) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ve ailelerine yönelik eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar.
d) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ve ailelerine yönelik eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar.
e) Evde ve hastanede eğitime karar verilmiş öğrencilere rehberlik hizmeti sunmak amacıyla öğrenciyi evde ve hastanede ziyaret eder

Yukarıda belirtildiği gibi, 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile 2017 yılında yayımlanan Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın, özel eğitimle ilgili görev ve sorumlulukları büyük ölçüde örtüşmektedir. Yeni bir gelişme olarak, Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2017b), rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların, evde ve hastanede eğitime karar verilmiş öğrencilerden de sorumlu olması maddesi eklenmiştir.

Son olarak, Sucuoğlu (2006: 6-7), önemli bir kaynaştırma unsuru olan rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların rollerini şu şekilde belirtmektedir:

a) Anne–baba ile görüşür, anne–babaya destek olur, ailenin psikolojik destek gereksinimi ile ilgili olarak, gerekli durumlarda anne–babayı uygun kurum ve kuruluşlara yönlendirir.
b) Özel gereksinimli öğrenciyi, sınıf içi sınıf dışı ortamlarda gözleyerek ayrıntılı bilgi toplar.

c) Uygulamalarda sınıf öğretmeni ile işbirliği yapar.
d) Öğrenci hakkında topladığı bilgileri ekiple paylaşır ve alınan kararlara katılır.
e) Diğer öğrencileri bilgilendirir.
f) Okul içinde yapılması gereken uyarlamalar ve düzenlemelerle ilgili olarak ekiple işbirliği yapar.

2.2.3.7. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

Kaynaştırma eğitiminde önemli bir unsur olan bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP); rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından gerçekleştirilen eğitsel değerlendirme sonucunda, özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verilen özel gereksinimli öğrenciler için BEP üyeleri tarafından hazırlanan programdır (Olson ve Platt, 2004; Akt., Kargın, 2017: 72). Genel eğitim programlarında yer alan kazanımların, özel gereksinimli öğrencilerin sahip olduğu performans düzeylerine göre uyarlanması gereği hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları; başta sınıf öğretmenleri ve özel eğitim uzmanları olmak üzere, destek eğitim uzmanları ve ailelerin işbirliği yaparak sürece katılmasını gerektirmektedir.

BEP, 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede yasal zorunluluk olarak ifade edilmiş; 2006 (Madde 69) yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise şu şekilde tanımlanmıştır: "*Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır."*. Aynı yönetmelikte BEP'in,

- Performans düzeyi, yıllık amaçlar ve öğrencinin takip ettiği eğitim programı/programları temel alınarak belirlenen kısa dönemli amaçları,
- Öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetinin türü, süresi, sıklığı ve bu hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağını,
- Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikleri, araç-gereç ve eğitim materyallerini,
- Eğitim ortamına ilişkin düzenlemeleri, davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile uygulanacak yöntem ve teknikleri ve

- Öğrencinin kişisel bilgilerini içermesi gerektiği belirtilmiştir.

Bunlara ek olarak, özel gereksinimli öğrenciler için geliştirilen BEP sayesinde; ölçülebilir hedefler belirlenip tarafsızca değerlendirilmesi yapılabilmektedir. Böylece, belirlenen hedefler özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri için yol haritası olacaktır (Friend, 2006: 65-66).

Yukarıda belirtildiği üzere, BEP genel olarak;

- Öğrencinin gelişimini ve başarısını değerlendirmek için gerekli olan alternatif değerlendirme yöntemlerini ya da değerlendirme sisteminde yapılacak uyarlamaları (Sucuoğlu, 2006: 9-10),
- Öğrenci için genel öğretim programına paralel olarak belirlenen yıllık amaçları ve yıllık amaçlar çerçevesinde kısa dönemli amaçları (Sucuoğlu, 2006: 9-10),
- Gerekiyorsa, akranları ile birlikte katılamayacağı akademik ya da akademik olmayan etkinlikleri (Sucuoğlu, 2006: 9-10),
- Öğrencilere sağlanacak hizmetlerle ilgili kararlarda ailelerin yer alması sürecine dayalı olarak geliştirilen bir sözleşme olarak görülmelidir (Bateman ve Bateman, 2001: 18).

2.2.4. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretimsel Uyarlamalar

Kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin, gelişim özellikleri birbirinden farklı öğrencilerle karşılaşmaları beklenmektedir. Gelişim özellikleri ya da bu özelliklere bağlı diğer özellikleri nedeniyle özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmenlerin; değerlendirme sonuçlarını temel alarak, çeşitli düzenleme ve değişiklikler yapması işlemine öğretimsel uyarlama denilmektedir. Başka bir ifadeyle öğretimsel uyarlama, mevcut öğretim programını takip etmekte zorluk yaşayan öğrenciler için yapılan düzenlemelerdir. Öğretimsel uyarlamalar, özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla birlikte, öğretim içeriğinde, öğretim ortamında, öğretim yöntem ve tekniklerinde, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ve öğretim materyallerinde yapılan düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2006: 26; Atkın, 2013: 39; Friend ve Bursuck, 2002; Akt., Zeybek, 2015: 11).

Yukarıda yapılan tanımlara ek olarak, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de (1997) özel gereksinimli öğrencilerin birlikte eğitim ortamlarında eğitimlerini sürdürmeleri için bazı hükümler yer almaktadır. Bunlar; özel eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli öğrencileri fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanması; amaçların, içeriğin ve öğretim süreçlerinin uyarlanarak normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitimlerine öncelik verilmesi biçimindedir (Madde 15).

Bu düzenlemelerin özel gereksinimli öğrencinin gelişimine katkı sunabilmesi ve öğrencilerin kendi gelişim hızlarında öğrenebilmesi için, öğretmenin, öğrenci özelliklerini çok iyi bilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, özel gereksinimli öğrencinin bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal özelliklerini tanımaya yönelik oyun ve etkinlikler düzenlenerek uyarlama çalışmaları yapılabilir. Bu uyarlamalar ve düzenlemeler yapılmaksızın özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında başarılı olması ve uygulanan programların (BEP) hedeflerine ulaşmasını beklemek mümkün görülmemektedir (Sucuoğlu, 2006: 26-27; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010: 2434).

2.2.4.1. Öğretim İçeriğinde Yapılan Uyarlamalar

Özel gereksinimli öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerileri kazanmaları için öğretmenin, öğrencinin gereksinimlerine ve gelişim hızına uygun, tüm sınıfla benzer ama daha kolay özel öğretimsel amaçlar oluşturması ya da ön koşul beceriler arasından seçmesi gerekmektedir. Böylece özel gereksinimli öğrenci, performans düzeyine uygun olarak akranlarıyla aynı konuyu, daha temel bilgi ve beceriler düzeyinde öğrenmiş olur (Wood, 2002: 366; Akt., Zeybek, 2015: 16; Sucuoğlu, 2006: 46).

2.2.4.2. Öğretim Ortamında Yapılan Uyarlamalar

Öğretim ortamının düzenlenmesi (fiziksel düzenlemeler), genel eğitim sınıflarında öğrenimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen tarafından yapılan ve öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen, sınıfın ısısı, ışık miktarı, gürültü düzeyi, sınıfın ulaşılabilirliği ve oturma düzeninde yapılan düzenlemelerdir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010: 2435-2436). Batu, Çolak ve Odluyurt (2014), öğretim ortamı düzenlenirken özel gereksinimli öğrenci ile normal gelişim gösteren akranları arasındaki farklılıkların azaltımasını sağlamak amacıyla; sürece ilişkin düzenlemeler, sınıf

kurallarının belirlenmesi ve sınıf ikliminin oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır (Akt., Zeybek, 2015: 11-12).

2.2.4.3. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Yapılan Uyarlamalar

Özel gereksinimli öğrenciler, akranlarıyla birlikte aynı öğretim yöntemlerinden yararlanırlar. Bunlar; soru-cevap, dramatizasyon, somutlaştırma, yaparak-yaşayarak, demonstrasyon, düz anlatım, model olma, yardım etme, alıştırmalar yapma, deneyler yapma, bilgisayar destekli öğretim gibi yöntemler olup, kaynaştırma sınıflarında hem özel gereksinimli öğrenciler hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin öğretimi sürecinde kullanılır. Ancak, öğretmenin öğrencinin gelişim hızına ve öğretim programında yer alan kazanımların özelliklerine göre farklı öğretim yöntemlerini kullanması ve hangi öğretim yönteminin daha etkili olacağına karar vermesi gerekmektedir (Sucuoğlu, 2006: 43). Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması, kaynaştırma modelinin "tüm öğrencilerin aynı hızda ve aynı yöntemle öğrenemeyecekleri" düşüncesine dayanmaktadır. Doğrudan öğretim, işbirliğine dayalı öğrenme, keşif yoluyla öğrenme ve küçük grup öğretimi önerilen öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır (Sucuoğlu, 2006: 44-45; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010: 2435).

2.2.4.4. Öğretim Materyallerinde Yapılan Uyarlamalar

Öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amacıyla öğrencilerin gelişim özellikleri ve hızları doğrultusunda hazırlanan materyaller, kaynaştırma sınıflarında tüm öğrencilerle birlikte özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenimlerini desteklemek amacıyla kaynaştırma sınıflarında, ders kitapları, öğretmen yapımı araçlar, modeller ve teknolojik araçlar kullanılmaktadır. Özel gereksinimli çocukların öğrenmelerini desteklemek için kullanılan öğretim materyallerinin seçiminde ise bazı kriterlere dikkat edilmelidir. Örneğin, büyük harflerle yazılmış yazıları materyallerin seçilmesi (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2014; Akt., Zeybek, 2015: 13).

Materyal, çocukların gelişim düzeyine uygun olmalı, çocuğun öğrenmesini desteklemeli ve çocuklar tarafından da kullanılabilir olmalıdır

2.2.4.5. Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Yapılan Uyarlamalar

Genel eğitim programlarında yer alan kazanımlar, ortalama başarı düzeyine sahip öğrencilere göre hazırlanmış içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme tekniklerinden oluşmaktadır. Değerlendirme, öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Önceden hazırlanmış eğitim programının uyarlama yapılmadan uygulanması ve standart değerlendirme teknikleriyle ölçümlemelerin yapılması, özellikle yetersizlikten etkilenen öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasını olumsuz yönde etkileyecektir (Özyürek, 2015: 34). Bu nedenle genel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi etkinliklere etkili olarak katılımını sağlamak ve akademik başarılarını artırmak için öğrenci özelliklerine uygun değerlendirme tekniklerini uygulamalıdır (Gürsel, 2017: 36).

Yine özel gereksinimli öğrencilerin nasıl değerlendirileceği yasa ve yönetmeliklerde de yer bulmuştur. Değerlendirme usul ve esasları 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2000) (Madde 16), MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) (Madde 12) ve MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) (Madde 24) şu şekilde ifade edilmiştir: "*Kaynaştırma yoluyla eğitim ve öğretimlerini sürdüren öğrenciler devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınav yönetmeliğine göre değerlendirilirler ancak bireysel ve gelişim özellikleri dikkate alınarak, sınavlarda gerekli önlemler alınır ve düzenlemeler yapılır*". Bununla birlikte yönetmeliklerde, özel gereksinimli öğrencilerin sınav, proje ve performans ödevlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) doğrultusunda değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

İlgili yönetmelikler (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği) ve alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin sınavlarda daha iyi performans sergilemeleri için; sınav ortamında, sınav süresi ve zamanında, sınav soruları ve yönergelerin sunumunda, öğrencinin sınav sorularına vereceği cevap türünde yapılması gereken düzenlemeler ile ilgili şu öneriler sunulmuştur (Sucuoğlu, 2006: 49; Özyürek, 2015: 57-58; Gürsel, 2017: 56-58; Atkın, 2013: 45; Gürsel ve Vuran, 2015: 213-215):

- Değerlendirmenin yapılacağı fiziksel ortamın koşullarında öğrenci ihtiyaçlarına hizmet edecek değişiklikler yapılmalıdır. Örneğin, öğrencinin sınav sırasında dikkatini dağıtan nesnelerden uzak durması (kitap, pencere gibi) sağlanabilir.

- Öğrenciye, laboratuar deneyini yaparken, kulaklıktan deneyin basamaklarını dinletilebilir.
- Öğrenciden istenen yazılı ürün azaltılabilir.
- Açık uçlu sorular basitleştirilerek, öğrenciden daha basit cevaplar vermesi sağlanabilir.
- Öğrenciler yönergeyi anlamada zorlanabilir. Bu amaçla sınavlar yapılmadan önce sınav becerileri öğretilebilir. Bu beceriler öğrencinin sınavdaki performansını ve başarısını artıran becerilerdir.
- Açık uçlu sorular çoktan seçmeli sorulara ya da doğru-yanlış sorularına dönüştürülebilir.
- Sınavda öğrenciye daha fazla zaman verilebilir.

2.2.5. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi ile ilgili çok sayıda araştırma yer almaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kaynaştırma unsuru olduğu gerçeğinden hareketle bu bölümde, öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan ve meta-sentez çalışmasına dâhil edilen araştırmaların dışındaki çalışmalar özetlenerek sunulmuştur.

Uysal (1995), "Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri" adlı araştırmasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel yöntemle yapılan bu araştırmanın örneklemi 73 öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, zihin engelli öğrencilerin kaynaştırmaya yerleştirilirken davranış ve öğrenme özelliklerinin yeterince tanılanmadığı, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına karşı görüşlerinin olumsuz olduğu, kaynaştırma uygulamasının tam olarak bilinmediği, okulun ve sınıfın fiziksel özelliklerinin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Etkili kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen ve yöneticiler tarafından, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanması, normal gelişim gösteren öğrencilere eğitim verilmesi, aile katılımının sağlanması ve materyal desteğinin sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Batu (1998), "Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri" adlı araştırma ile kız meslek lisesinde görevli ve kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma grubu 19 kaynaştırma sınıfı öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır ve içerik analizi tekniği ile veriler analiz edilmiştir. Bulgular öğretmenlerin, okul yönetiminin ve okuldaki normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından genel olarak memnun olduklarını göstermiştir. Öğretmenler tarafından kaynaştırmanın, zihin engelli öğrencilere çok sayıda fayda sağladığı belirtilmiştir. Ancak kaynaştırma öğrencilerine yönelik yapılan değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin, sınavlardan önce sınav soruları hakkında bilgilendirilmesinin normal gelişim gösteren öğrencilerle etkileşimi olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğretmenler tarafından, etkili kaynaştırma uygulamalarına yönelik, sınıflarda en fazla iki kaynaştırma öğrencisinin yerleştirilmesi ve kaynaştırma uygulanan okullarda bir özel eğitim uzmanının görevlendirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou ve Patsiaouras (2004) tarafından Yunanistan'da gerçekleştirilen araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma örneklemini farklı okullardan seçilen 93 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük kısmının kaynaştırmaya karşı olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür. Üniversitede yeterli mesleki hazırlık ve öğretim programlarının olmaması nedeniyle bazı öğretmenlerin ise olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir. İlgili araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yetersiz hissettiği, destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyduğu ve kaynaştırmaya hazırlayıcı eğitimlerin yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Leatherman ve Niemeyer (2005) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırma örneklemi 2 kaynaştırma sınıfı öğretmeni ile 2 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yazılı gözlem notları, takip görüşmeleri, alan notları ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları

incelendiğinde, her iki öğretmen grubunun da kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Bunda, kaynaştırmayla ilgili öğretmenlerin sahip olduğu mesleki deneyimin etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler tarafından, kaynaştırma uygulamaları kapsamında yapılan sınıf aktivitelerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi, aile katılımının sağlanması, kaynakların ve personel ihtiyacının sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Güven ve Balat (2006), "Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Rehber Öğretmenler ve Rehberlik Araştırma Merkezi Çalışanlarının Görüşleri" adlı araştırmada, kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin ve RAM'da çalışanların kaynaştırma sürecine ilişkin görüşlerinin alınması ve karşılaştırılması hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemi kaynaştırma yapılan okullardan random olarak seçilmiş 138 rehber öğretmen ve RAM'da çalışan 79 kişi olmak üzere toplam 217 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda rehber öğretmenler ve RAM çalışanları, kaynaştırılan öğrencilerin ailelerinin öğrencilerin sahip oldukları engelleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarından bir diğeri ise, rehber öğretmenler ve RAM çalışanlarının % 60-68'inin okulda yönetici ve öğretmenleri kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendiremediklerini ifade etmeleridir. Ayrıca, rehber öğretmenler ve RAM çalışanları büyük ölçüde, RAM'ların rehber öğretmenleri yeterince desteklemediği görüşündedirler. Adı geçen çalışmada, rehber öğretmenlerin büyük kısmı (%86,2) ve RAM çalışanlarının %63,2'si RAM'ların kaynaştırma uygulamalarında yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Çuhadar (2006), "İlköğretim Okulu 1-5. sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi" adlı çalışmasında, ilköğretim okulları 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda sınıf öğretmenleri ve okul idarecilerinin görüşlerine başvurarak, var olan durumu ve sorunları tespit ederek çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Zonguldak ili merkez, ilçe ve köy ilköğretim okulları içerisinden kaynaştırma uygulaması yapılan 215 sınıf öğretmeni ve bu okulların yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri

toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin, program geliştirme, kaynaştırma eğitimi, BEP geliştirme ile ilgili ders/kurs almadığı; rehber öğretmenlerin bulunmadığı, BEP geliştirme biriminin bulunmadığı, rehberlik hizmetlerinden faydalanılmadığı, ailelerin katılmadığı ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlanmadığı ortaya çıkmıştır. Önerilerde ise öğretmen ve yöneticiler, kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim okullarında ya da özel alt sınıflarda eğitimlerinin sürdürmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Bilen (2007) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri" adlı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri alınmakta ve sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, mezun oldukları bölümü, kıdemi ve sınıflarındaki öğrenci sayıları, bu sorunlara olan etkisi ile tutumları arasındaki ilişkilerin neler olduğu araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemi Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak öğretim yapan resmî ve özel 13 ilköğretim okulunda görev yapan 66 kadın ve 54 erkek sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen görüş ve tutumlarını değerlendirmeye yönelik "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" ile öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırmaya ilişkin öğretmen tutumlarının, mezun olunan bölüm, kaynaştırma ile ilgili eğitim alma ve rehberlik servisinden destek alma değişkenlerinden etkilendiği; sınıf öğretmenliği programından mezun olan, rehberlik servisinden destek alan ve kaynaştırma ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili belirttikleri sorunların, sınıf mevcudunun kaynaştırmaya uygun olmaması, hizmet içi eğitim programlarına katılımın azlığı, kaynaştırma eğitimi için ayrı bir program hazırlamaması, yalnızca mevcut programda düzenlemelerin yapılması, okulun fiziki yapısının özel gereksinimli öğrencilere uygun olmaması ve aileler ile işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Vural'ın (2008) yaptığı "Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi" adlı çalışmanın amacı, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların

belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini Erzurum ili merkez ilköğretim okullarında 2006-2007 eğitim-öğretim yılında görev yapan 18 kaynaştırma sınıfı öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim ortamının düzenlenmesinde sıra düzenlemeleri yaptıkları fakat diğer ortam düzenlemelerine yer vermedikleri; amaç uyarlamalarında ise basitleştirmeler yaptıkları, seviyeye uygun amaçlar ve ek amaçlar belirleme çalışmalarını yaptıkları fakat bunlara dair bir planlamanın olmadığı dolayısıyla bireyselleştirilmiş eğitim planına göre amaçlar oluşturulmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin soru cevap, dramatizasyon ve demonstrasyon üzerinde yoğunlaştığını görülmüştür. Yöntemlerde yapılan uyarlamaların daha çok kaynaştırma öğrencisinin etkinlik çalışmalarında ve soru-cevap yönteminde olduğu tespit edilmiştir. Materyallerde ise kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin çoğunun uyarlama yapmadığı görülmüştür. İçeriğin hazırlanmasında ve sunumunda uyarlama yaptıklarını belirtmelerine rağmen hazırlık yapılmadan uygulama esnasında yapılmaya çalışıldığı ve sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Kaynaştırma sınıfı öğretmenleri tarafından ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak sözlü sınav, test ve gözlem tekniklerini daha çok kullanmışlardır. Kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinden sözlü sınav ve performans ödevlerinde, uyarlama çalışmalarına daha fazla yer verdikleri görülmüştür.

Hastings ve Oakford (2010) tarafından İngiltere'de gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. 60 öğretmen adayı 4-11 yaş arası öğrencilerle, 33 öğretmen adayı 11-19 yaş arası öğrencilerle çalışmak üzere toplam 93 öğretmen adayı kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim almışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu ve değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli öğrencilerin duygusal ve davranışsal problemlerinin sınıf atmosferini ve öğretmen adaylarını olumsuz etkilediği sonucunda ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının eğitim geçmişleri ve deneyimlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutum oluşturmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, öğretmen adaylarının fiziksel ortam değişkenlerinden çok fazla etkilenmemesi şeklindedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin olumlu desteği, kaynaştırmanın başarısını olumlu yönde etkilediği araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

Cagran ve Schmidt (2011) tarafından Slovenya'da gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma örneklemini 1360 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin öğrencilerin yetersizlik türüne göre değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin sınıflarında kaynaştırılmasına olumlu bakmadıkları, ancak fiziksel yetersizliğe sahip olan öğrencilerin sınıflarında kaynaştırılmalarına olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin mesleki deneyiminin, akran ilişkileri ve sınıf ortamı değişkenlerinden daha etkili olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili kurs, seminer ya da ders almış olan öğretmenlerin herhangi bir eğitim programına tabii olmayan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine daha olumlu baktıkları tespit edilmiştir.

Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic ve Djigic (2011) tarafından Sırbistan'da gerçekleştirilen araştırmada, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin 5 faktöre bağlı kişilik özelliklerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma örneklemi 100 ilk ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını incelemek için tutum anketi, temel kişilik boyutlarının ayrıştırılması için ise NEO-PI-R (beş temel boyuttan oluşur: Nevrotiklik, dışadönüklük, açıklık, işbirliği ve bilinçlilik) anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, test edilmiş bütün öğretmenlerin genel olarak olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada bazı istatistiksel pozitif korelasyonlar olduğu gözlenmiştir. Bunlar, kaynaştırma eğitimi ile açıklık boyutu arasında, işbirliği ile öğretmen tutumları arasında ve mesleki deneyim ile tutum arasında olarak sıralanmaktadır. Ancak, öğretmelerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile bilinç boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Son olarak, ilköğretim öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre kaynaştırma uygulamalarına yönelik daha fazla olumlu tutumlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Chiner-Sanz ve Cardona-Moltó (2013) tarafından İspanya'da gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin, mesleki deneyim, beceriler, kaynak ve destek hizmetler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 68 anaokulu, 133 ilkokul ve 135 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 336

öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 12 maddeden oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anaokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarını diğer öğretmen gruplarına göre daha olumlu bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ise, zaman yetersizliği, materyal ve uzman desteğinin yeterli düzeyde olmaması şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen eğitimi ile ilgili olarak, hizmet içi eğitimlerin yapılması gerektiği; lisans eğitiminde ise düzenlemelerin yapılması gerektiği önerilmiştir.

Olufemi, Josiah O. ve Kehinde (2015) tarafından Nijerya'da gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen bileşenlerin ne olduğu ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma örneklemini 180 öğretmen ve 47 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak insan gücü ve materyal envanteri ile tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitiminin başarısında materyal, insan gücü ve öğretmen deneyiminin belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, materyal ve uzman desteğinin gerektiği önerilmiş olup; öğretmenlere yönelik kurs programlarının yapılmasının kaynaştırma uygulamalarının başarısını artıracağı vurgulanmıştır.

Shani ve Hebel (2016) tarafından İsrail'de gerçekleştirilen araştırmada, kaynaştırma ile ilgili eğitim almış öğretmenlerin, aldığı eğitimi kaynaştırma uygulamalarında ne derece etkili kullanabildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma örneklemini 25 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 3 tema belirlenmiştir. Teori ve pratik temasında (1) öğretmenler, kaynaştırma ile ilgili aldığı kursların ve atölye çalışmalarının kaynaştırma uygulamalarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki özyeterlilik temasında (2), rollerine ilişkin algıları (profesyonel kimlik) çalışma yerlerine bakılmaksızın olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Okul bağlamında kaynaştırma eğitimi (3) temasında, okulların kaynaştırma uygulamaları açısından önemli ortamlar olduğu bütün katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer sonuçlara bakıldığında, katılımcılar tarafından özel gereksinimli öğrenciler yeterince tanımadan eğitim süreçlerine başlanmaması gerektiği, aile ile işbirliğinin sağlanması gerektiği, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili iki haftada bir rapor güncelleme toplantılarının yapılması gerektiği, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında anahtar rol oynayan öğretmenlere yönelik hazırlayıcı eğitimlerin yapılması gerektiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması, toplanan verilerin analizi ve yorumlanmasına ilişkin kullanılan teknikler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, hem nicel hem de nitel araştırma bulgularını sentezlemek için nitel araştırma deseni olan "meta-sentez" araştırma yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez yöntemi, birden çok araştırmanın bulgu ve sonuçlarının bütünleştirilmesi ve yorumlanmasında kullanılan yöntemlerden biridir. Başka bir ifade ile meta-sentez yöntemi, belli bir alanda elde edilmiş bulguların nitel bir anlayışla değerlendirilip, benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırmalı olarak ortaya konması şeklinde tanımlanmaktadır (Finfgeld, 2003: 894; Akt., Aküzüm, 2012: 133; Sandelowski ve Barroso, 2003: 907).

Meta-sentez yönteminin temelinde, daha önce yapılan bireysel araştırmaların bulgularının ayrı ayrı vereceği anlamlar yerine, bulguların sentezlenerek bütüncül ve bunun sonucunda güçlü çıkarımların ve teorilerin oluşturulması gibi dinamikler yatmaktadır. Kısaca, meta-sentez çalışmaları sentezin sentezi şeklinde tanımlanmaktadır (Aspfors ve Fransson, 2015: 78; Finfgeld, 2003: 894; Akt., Aküzüm, 2012: 134).

Yukarıda yapılan tanımlara ek olarak, meta-sentez yönteminin, tümevarımsal ve yorumlayıcı olduğu, analize dâhil edilen araştırmaların örneklem gruplarından elde edilen bulguların çözümlenmesi ve yeniden analizine dayandığı, araştırma bulgularının birbirine dönüştürülerek ortak temaların üretildiği bir süreç olduğu belirtilmektedir (Mays, Pope ve Popay, 2005; Akt., Oral ve Sözer, 2016: 18; Finfgeld, 2003: 898; Akt., Aküzüm, 2012: 134; Wals ve Downe, 2005: 208; Sandelowski ve Barroso, 2003: 907-908). Benzer şekilde, meta-sentez yöntemi ile nitel bulgularda üst seviyede soyutlama yapılabildiği; elde edilen verilerin genellenebilirliğinin ve erişilebilirliğinin arttığı vurgulanmaktadır (Zimmer, 2006; Akt., Aspfors ve Fransson, 2015: 78).

Bu araştırmada, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini doğrudan konu edinen çalışma bulgularından yeni bir sentez ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırmanın temelini oluşturan nitel ve nicel verilerden oluşan öğretmen görüşlerini bütünleştirebilmek amacıyla meta-sentez yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Verilerin Toplanması

Meta-sentez yönteminde, belli bir alanda yapılmış ve öngörülen araştırma sayısına ulaştırmayı sağlayacak nicel ve nitel araştırmalara ihtiyaç vardır. Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar, bireysel çalışmaların bulgularından daha geniş, meta-sentez çalışmasının problem durumunu açıklamaya yetecek, kuram oluşturmayı destekleyecek nitelikte olmalıdır (Schreiber, Crooks ve Stern, 1989: Akt., Bondas ve Hall, 2007: 115). Sentez yapabilmek için ise, belirlenen tema ve alt temalardan elde edilen sonuçların birlikte entegre edilmesi, bulguların sınıflandırılması (boyutlandırması) gerekmektedir (Aspfors ve Fransson, 2015: 78; Polat ve Ay, 2016: 55). Aksi durumda, meta-sentez çalışmasına dâhil edilecek yeterli sayıda çalışmaya ulaşılmadığı durumda, meta-sentez çalışmasının kapsamı, geçerliliği ve kalitesi doğrudan etkilenecektir (Cooper, 1998; Akt., Xu, 2008: 175).

Meta-sentez yönteminde aşağıdaki işlem basamakları doğrultusunda veriler toplanmaktadır (Sandelowski ve Barroso, 2003: 907-908; Paterson ve Thorne, 2003: 40; Noblit ve Hare, 1988; Akt.,Aspfors ve Fransson, 2015: 80):

1. Araştırma sorularının oluşturulması.
2. Araştırmanın konusuna uygun anahtar kelimeler belirlenip alanyazın taramasının yapılması.
3. Elde edilen çalışmaların incelenmesi, künyelerinin oluşturulması ve değerlendirilmesi.
4. Araştırmanın dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin belirlenmesi ve meta-senteze alınacak çalışmaların seçilmesi.
5. Seçilen çalışma bulgularının sentezlenmesi ile ortak temaların oluşturulması ve bu temalara ait alt temaların oluşturulması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması.
6. Oluşturulan temalar çerçevesinde elde edilen bulguların sentezlenerek yordamaların yapılması.
7. Sürecin ve bulguların ayrıntılı bir şekilde raporlanması.

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan meta-sentez yöntemine uygun olarak dâhil edilme ölçütleri geliştirilmiş ve bu ölçütlere bağlı kalınarak belirlenen çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, meta-sentez çalışma bulgularını oluşturmaktadır.

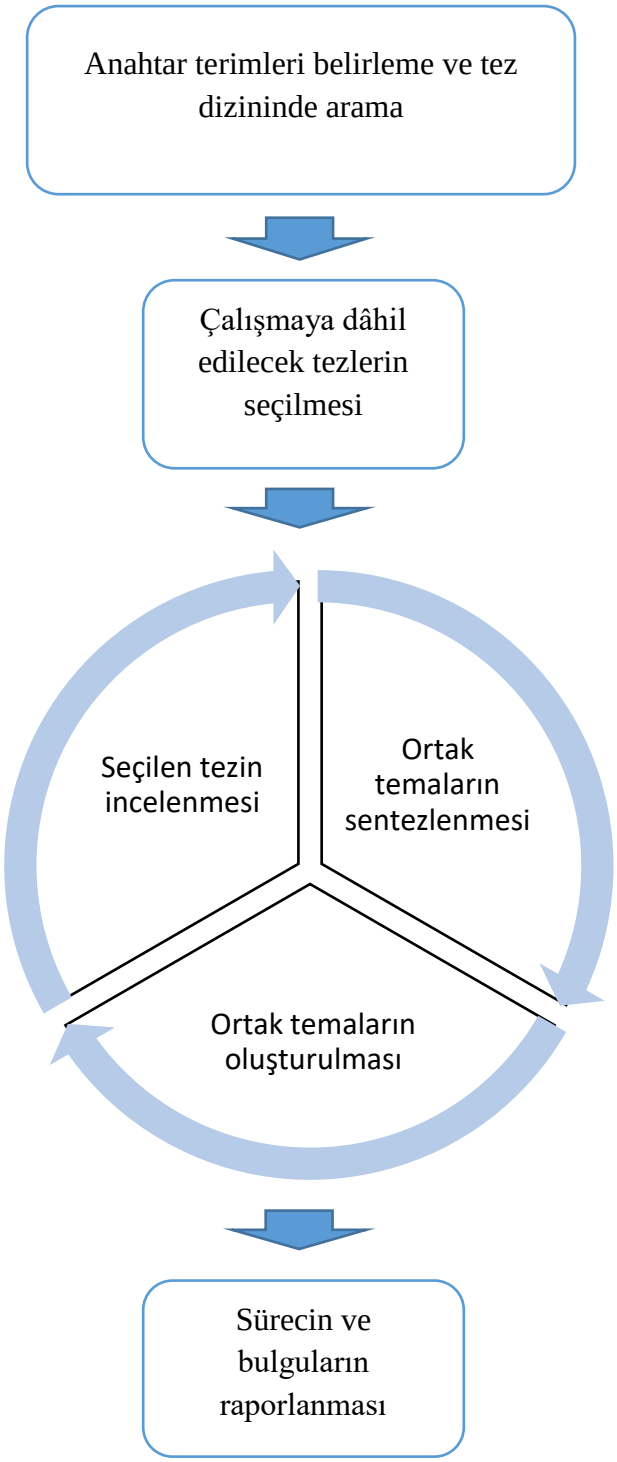
Bu çalışmaya dâhil edilen ve YÖK Tez Merkezi'nde anahtar terimlerle ulaşılan 290 tezin dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur. Bu tezlerden, dâhil edilme ölçütlerine uygun 33 tez, meta-senteze dâhil edilmiştir. Web'den taranarak ulaşılan çalışmaların elektronik kopyaları ile çalışma yürütülmüştür.

3.2.1. Verilerin Dâhil Edilme Ölçütleri

Bu çalışmaya dâhil edilen araştırmalar, Sandelowski ve Barroso (2003: 907-908), Aspfors ve Fransson (2015: 78), Sandelowski, Docherty ve Emden'in (1997: 368) önerileri doğrultusunda aşağıda belirtilen Şekil 2 ve Şekil 3'te görsel olarak sunulan ölçütler doğrultusunda seçilmiştir:

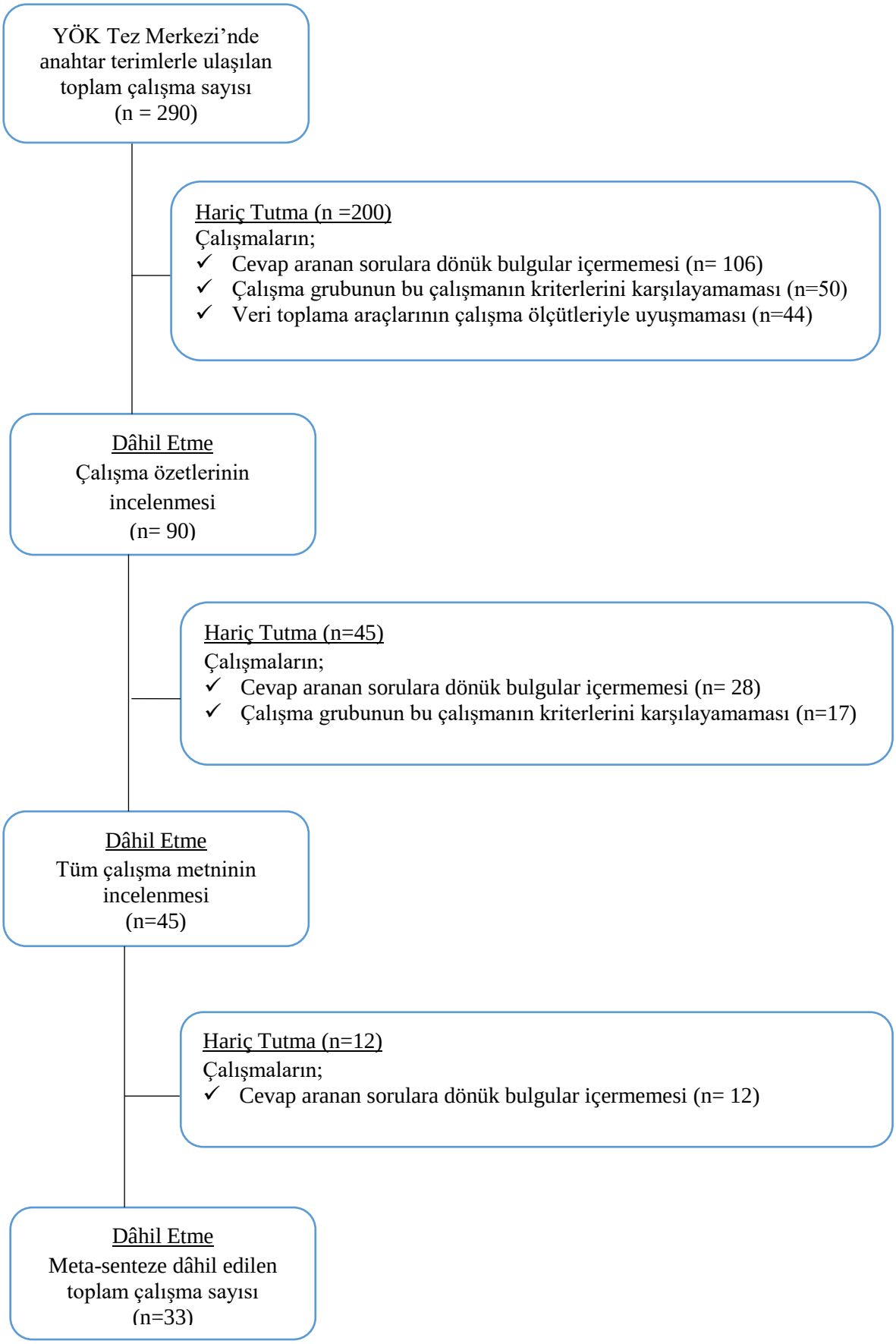
Araştırmaların;

- Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini içermesi,
- 2007-2017 yılları arasında yapılmış olması,
- Yüksek lisans tezi veya doktora tezi olması,
- Standart bir nitel veya nicel araştırma çerçevesinde problem durumunu, hipotezleri, yöntemi, veri toplama tekniklerini, verilerin analizini, tartışma, bulgular ve sonuçları içerecek şekilde açıkça yürütülmüş ve yazılmış olması,
- Birden fazla çalışma grubu ile yürütülmüş olması durumunda, sadece öğretmen boyutunda yer alan bulguların dâhil edilmesi,
- Devlet ve özel okullarında yapılmış olması,
- Çalışma gruplarının Türkiye sınırları içinde olması gibi ölçütleri karşılaması, bu araştırmada dâhil edilme ölçütleri olarak belirlenmiştir.



Şekil 2. Araştırma Dâhil Etme İşlem Basamakları

Şekil 2'de verilen "Araştırma Dâhil Etme İşlem Basamakları" doğrultusunda Şekil 3'teki adımlar takip edilmiştir.



Şekil 3. Araştırma Dâhil Etme İşlemi

Dâhil edilme ölçütleri takip edilerek Şekil 2'de verilen "Araştırma Dâhil Etme İşlem Basamakları" ve Şekil 3'te sunulan "Araştırma Dâhil Etme İşlemi" aşamalarından sonra anahtar terimler doğrultusunda belirlenen ilgili tezlere (33 lisansüstü tez) YÖK Tez Merkezi'nde ulaşılmıştır. Uzman yardımıyla belirlenen anahtar terimler ve tezlerin dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Anahtar Terimlerle Ulaşılan Tezlerin Dağılımı

Sıra No	**Anahtar terimler**	**f**
1	Kaynaştırma	208
2	Özel Eğitim	43
3	Özel Gereksinimli	22
4	Kaynaştırma Eğitimi	10
5	Birlikte Eğitim Ortamı	5
6	Bütünleştirme	2
Toplam		**290**

Tablo 1 incelendiğinde; anahtar terimlerle ulaşılan tezlerin büyük bir bölümünün (208) kaynaştırma ile ilgili olduğu görülürken; özel eğitim (43), özel gereksinimli (22), kaynaştırma eğitimi (10), birlikte eğitim ortamı (5) ve bütünleştirme (2) ile ilgili tezlerin ise, daha az oranda olduğu görülmüştür.

3.2.2. Meta-Senteze Dâhil Edilen Araştırmalar

Araştırmaya dâhil edilme kriterlerini karşılayan 33 çalışma, Şekil 2 ve Şekil 3'te sunulan basamaklar takip edilerek meta-sentez çalışmasına dâhil edilmiştir. Meta-sentez dâhil etme işlem basamakları doğrultusunda çalışmaların yazarı, yılı, yayın türü, modeli ve yöntem bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara İlişkin İstatistiki Bilgiler

Sıra	Araştırma	Yazar	Yayın Yeri	Yayın Türü	Yayın Yılı	Araştırmanın Modeli/ Yöntemi	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu
A1	Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan II. Kademede Görevli Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin ve Sınıflarındaki Engelli Öğrencilere Bakış Açılarının Değerlendirilmesi (Adana İli Örneği)	Ebru Naile ERTUNÇ	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama/ Nicel	Anket	52
A2	Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Kendi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri	Demet AVCILAR	Bolu	Yüksek Lisans Tezi	2010	Tarama/ Nitel	Yarı Yap. Görüşme	12
A3	Fen Bilimleri Dersi Öğretmenlerinin ve Fen Bilimleri Dersini Alan Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları Sürecine İlişkin Görüş ve Önerileri	Hicran DENİZLİ	Giresun	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama/ Nicel	Anket	28
A4	İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Görüşleri	Bilge ŞEKERCİOĞLU	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	2010	Tarama/ Nicel	Anket	170
A5	Sivas İli Örneği'nde Kaynaştırma Eğitimi	Betül GÜLDÜ	Sivas	Yüksek	2010	Tarama/	Anket	68

				Lisans Tezi		Nicel			
A6	İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri	Özge ZEYBEK	Eskişehir	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama/ Nicel	Anket		25
A7	İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri	Didem GÜVEN	Eskişehir	Yüksek Lisans Tezi	2009	Tarama/ Nicel ve Nitel	Anket	Yarı Yap. Görüşme	25
A8	Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden İşitme Engelli Olan Öğrencilere ve Sınıf Öğretmenlerine Sağlanan Özel Eğitim Hizmetlerinin Belirlenmesi	Duygu Akdemir OKTA	Eskişehir	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama/ Nitel	Görüşme Formu		24
A9	Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Akademik Öğrenme İle İlgili Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen ve Aile Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi	Hanifi SANIR	Konya	Yüksek Lisans Tezi	2009	Tarama/ Nitel	Yarı Yap. Görüşme		30
A10	Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Gören Öğrencilerin Sosyalleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Erzurum İli Örneği)	Aytaç ŞAHİN	Erzurum	Yüksek Lisans Tezi	2010	Tarama/ Nicel	Anket		102
A11	Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlamasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi	Murat VURAL	Bolu	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama/ Nitel	Yarı Yap. Görüşme		18

A12	Kaynaştırma Eğitiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma	Cüneyt DEMİR	Gaziantep	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama/ Nitel	Yarı Yap. Görüşme	30
A13	Kaynaştırma Eğitimi Veren İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaştığı Problemler Batman il Örneği	Adem YORULMAZ	Gaziantep	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama/ Nicel	Anket	206
A14	Ülkemizde Kaynaştırma Eğitiminin Matematik Eğitiminde Yeri ve Önemi	Zühal GÜN	Elazığ	Yüksek Lisans Tezi	2013	Tarama/ Nitel	Yarı Yap. Görüşme	30
A15	Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Çözüm Önerileri ve Beklentileri	Rumeysa ŞEN	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	2016	Tarama/ Nitel	Görüşme formu	26
A16	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri	Gönül GÖK	Kayseri	Yüksek Lisans Tezi	2009	Tarama/ Nitel	Yarı Yap. Görüşme	10
A17	Eskişehir İlindeki Özel Anaokullarında Çalışan Eğitimcilerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma İle İlgili Görüşleri	Bahar BOZARSLAN MALKOÇ	Eskişehir	Yüksek Lisans Tezi	2010	Tarama/ Nitel	Yarı Yap. Görüşme	26
A18	Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Rol Algılarının Belirlenmesi	Mehmet Seçkin GEZER	Eskişehir	Yüksek Lisans Tezi	2017	Tarama/ Nitel	Yarı Yap. Görüşme	19
A19	Sakarya İlinde Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerin Zihinsel Engelli Çocukların	Ülkü ZAĞLI	Ankara	Yüksek	2010	Tarama/	Ölçek	106

	Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi			Lisans Tezi		Nicel			
A20	Eskişehir İlinde Kaynaştırma Uygulamalarının Yürütüldüğü İlköğretim Okullarındaki Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri	Serap Şeyda ÖZENGİ	Eskişehir	Yüksek Lisans Tezi	2009	Tarama/ Nitel	Yarı Yap. Görüşme		10
A21	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin ve Deneyimlerinin İncelenmesi	Gülnur İLK	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	2014	Tarama/ Nicel ve Nitel	Anket	Yarı Yap. Görüşme	100
A22	Kaynaştırma Öğrencisi Olan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaptıkları Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Görüş ve Önerileri	Hüseyin KANAT	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama/ Nitel	Yarı Yap. Görüşme		41
A23	İlköğretim Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	Yusuf Kurtuluş TÜRKOĞLU	Eskişehir	Yüksek Lisans Tezi	2007	Tarama/ Nitel	Yarı Yap. Görüşme		22
A24	Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma	Ömür SADİOĞLU	Bursa	Doktora Tezi	2011	Tarama/ Nitel	Yarı Yap. Görüşme		23
A25	Birleştirilmiş Sınıflardaki Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler	Gülcihan HASANOĞLU	Eskişehir	Yüksek Lisans Tezi	2013	Tarama/ Nitel	Yarı Yap. Görüşme		11

A26	Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkma Yöntemleri	Ramazan GÖK	Antalya	Yüksek Lisans Tezi	2013	Tarama/ Nitel	Görüşme	10
A27	Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi	Zeynep KARA	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	2016	Tarama/ Nitel	Görüşme	40
A28	İlköğretim Okullarındaki Yönetici, Sınıf ve Psikolojik Danışma ve Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Adayı Özel Gereksinimli Öğrencileri Tanıma ve Yönlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)	Nur TOPRAK KARAER	Gaziantep	Yüksek Lisans Tezi	2010	Tarama/ Nicel	Ölçek	509
A29	Özel ve Devlet İlkokullarındaki Birinci Sınıf Kaynaştırma Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ayşegül GÜNDÜZ	Çanakkale	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama/ Nitel	Yarı Yap. Görüşme	16
A30	Yasal Düzenlemeler Açısından Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışmanların Özel Eğitimle İlgili Görevlerini Uygulamaya Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Zehra SÜTÇÜ	Konya	Yüksek Lisans Tezi	2007	Tarama/ Nitel	Yarı Yap. Görüşme	35
A31	Özel Gereksinimli Bireylerin Aldıkları Destek Hizmetlerin Bütünleştirme Uygulamaları Açısından İncelenmesi	Fırat KESER	Bolu	Yüksek Lisans Tezi	2010	Tarama/ Nitel	Odak görüşme	62
A32	İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Sosyolojik Bir	Nefise TÜRK	Isparta	Yüksek Lisans Tezi	2011	Tarama/	Anket	500

	Araştırma					Nicel			
A33	Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri	Ebru BİLEN	İzmir	Yüksek Lisans Tezi	2007	Tarama/ Nicel ve Nitel	Görüşme	Ölçek	120

Tablo 2'de görüldüğü gibi, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırma kimliklerine ait; araştırmanın adı, yazarı, yayın yeri, yayın türü, yayın yılı, araştırmada kullanılan araştırma modeli, araştırma yöntemi, veri toplama aracı ve araştırmadaki çalışma grubu ve sayısı verilmiştir.

3.2.3. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Betimleyici Özellikleri İle Çalışma Gruplarında Yer Alan Katılımcıların Betimleyici Özelliklerine İlişkin Bulgular

Meta-sentez çalışmasına dâhil edilen tezlerin betimleyici özellikleri kapsamında tezlerin, yayınlandığı üniversiteler, yayın türü, yayın yılı, model ve araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve çalışma gruplarına göre dağılımları aşağıda tablolar şeklinde sunulmuştur.

3.2.3.1. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımları

Tablo 3'te meta-senteze dâhil edilen 34 tezin yayınlandığı üniversitelere göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3. Dâhil Edilen Çalışmaların Yayınlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Dâhil Edilen Çalışmaların Yayınlandığı Üniversiteler	**f**
Anadolu Üniversitesi	7
Gazi Üniversitesi	4
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3
Selçuk Üniversitesi	2
Zirve Üniversitesi	2
Atatürk Üniversitesi	1
Giresun Üniversitesi	1
Fırat Üniversitesi	1
Aydın Üniversitesi	1

Cumhuriyet Üniversitesi	1
Erciyes Üniversitesi	1
İstanbul Üniversitesi	1
Süleyman Demirel Üniversitesi	1
Uludağ Üniversitesi	1
Osmangazi Üniversitesi	1
Akdeniz Üniversitesi	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	1
Gaziantep Üniversitesi	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1
Toplam	**33**

Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmaya en fazla Anadolu Üniversitesi'nde yayınlanmış (7) çalışmanın dâhil edildiği görülmektedir. Ayrıca tabloda, değişen sayılarda toplam 20 farklı üniversitede yayınlanmış tezlerin dâhil edildiği görülmektedir.

3.2.3.2. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Tablo 4'te meta-senteze dâhil edilme ölçütlerine uygun 33 tezin yayın türüne göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Yayın Türü	**f**
Yüksek Lisans Tezi	32
Doktora Tezi	1
Toplam	**33**

Tablo 4'te görüldüğü gibi, toplam 33 çalışmanın 32'si yüksek lisans, 1'i doktora tezi düzeyindedir.

3.2.3.3. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Tablo 5'te kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Çalışmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Yıllar	f
2010	8
2015	6
2009	4
2008	3
2013	3
2007	3
2011	2
2016	2
2014	1
2017	1
Toplam	**33**

Tablo 5'te görüldüğü gibi, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren ve meta-sentez çalışmasına dâhil edilen çalışmalardan en fazla çalışmanın 2010 yılında (8), ardından 2015 yılında (6) yapılmış olanların dâhil edildiği görülmektedir.

3.2.3.4. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Araştırma Modeli ve Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tablo 6'da meta-senteze dâhil edilen çalışmaların kullanılan araştırma modelleri ve yöntemleri bakımından dağılımı verilmiştir.

Tablo 6. Çalışmaların Kullanılan Araştırma Modelleri ve Yöntemlerine Göre Dağılımı

Dâhil Edilen Çalışmalarda Kullanılan Araştırmanın		**f**
Modeli	Yöntemi	
Tarama	Nitel	20
	Nicel	10
	Nicel ve Nitel	3

Tablo 6'da görüldüğü gibi, meta-sentez çalışmasına dâhil edilen çalışmalar; kullanılan araştırma modeli ve yöntemleri bakımından incelendiğinde, bütün çalışmalarda tarama modelinin (33) kullanıldığı; araştırma yöntemi olarak da 20 araştırmada nitel, 10 çalışmada nicel ve 3 çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

3.2.3.5. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Tablo 7'de meta-sentez çalışmasına kaynaklık eden çalışmaların kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 7. Çalışmaların Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Dâhil Edilen Çalışmaların Veri Toplama Aracı	**f**
Görüşme	20
Anket	8
Ölçek	2
Anket ve Görüşme	2
Görüşme ve Ölçek	1
Toplam	**33**

Tablo 7'de görüldüğü gibi, dâhil edilen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde, çalışmalarda en fazla kullanılan tekniğin görüşme tekniği olduğu (20), 8 çalışmada anket tekniğinin kullanıldığı, 2 çalışmada hem anket hem de görüşme tekniğinin kullanıldığı, 1 çalışmada görüşme ile ölçek tekniğinin birlikte kullanıldığı ve 2 çalışmada ise veri toplama aracı olarak ölçek kullanıldığı görülmektedir.

3.2.3.6. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Tablo 8'de araştırmaya dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin branşlara göre dağılımları verilmiştir. Çalışma grupları, "ilkokul" ve "ortaokul" öğretmenleri olarak belirtilen tezlerin çalışma grupları "karma" öğretmenler; branşları belirtilmeyenler ise "diğer" olarak tanımlanmış ve bu bulgular tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8. Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Dâhil Edilen Tezlerin Çalışma Grupları	**n**
Sınıf öğretmeni	1032
Diğer	247
Karma (ilkokul ve ortaokul öğretmenleri)	228
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	198
Okul Öncesi Öğretmeni	143
Matematik Öğretmeni	94
İngilizce öğretmenliği	82
Türkçe Öğretmeni	76
Beden Eğitimi Öğretmeni	69
Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman	65
Fen ve Teknoloji Öğretmeni	64

Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni	48
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	38
Görsel sanatlar Öğretmeni	37
Eğitici	26
Müzik öğretmeni	19
Meslek Öğretmeni	11
Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni	8
Biyoloji Öğretmeni	4
Edebiyat Öğretmeni	4
Psikoloji Öğretmeni	3
Felsefe Öğretmeni	3
Kimya Öğretmeni	3
Sosyoloji Öğretmeni	1
Fizik Öğretmeni	1
Fransızca Öğretmeni	1
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	1
Toplam	**2506**

Tablo 8'de görüldüğü gibi, meta-sentez çalışmasına dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında toplamda 2706 öğretmen bulunmaktadır. Çalışma gruplarında en fazla grubun sınıf öğretmenleriyle yapıldığı (1032) görülmektedir.

3.2.3.7. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları

Tablo 9'da araştırmaya dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları; dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarının kıdem aralıklarının farklı kategorilerde gösterilmesi nedeniyle, 0-5, 1-6 ve 6-10 aralığında

olan kıdem kategorileri “0-10”; 11-15, 11-20 ve 16-20 aralığında olan kıdem kategorileri “11-20”; 21-25, 26-30 ve 21 ve üstü aralığında olan kıdem kategorileri “21-30” kıdem bağlığı altında gösterilmiştir. Ayrıca, bu kategorilerin dışında kalan ve araştırma bulgularını etkileyeceği düşünülen kıdem yıllarına da yer verilmiştir.

Tablo 9. Meta-senteze Dâhil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarındaki Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları

Kıdem	**Dâhil Edilen Çalışmaların Kıdem Kategorileri**	**n**
0-10 yıl	0-5 yıl	499
	1-6 yıl	62
	6-10 yıl	489
	Toplam	**1050**
11-20 yıl	11-15 yıl	598
	11-20 yıl	63
	16-20 yıl	232
	Toplam	**893**
21-30	21-25 yıl	88
	26-30 yıl	53
	21 ve üstü	141
	Toplam	**282**
30 ve üstü		22
Diğer (belirtilmeyen)		259
Toplam		**2506**

Tablo 9 incelendiğinde; meta-sentez çalışmasına dâhil edilen tezlerin çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (1050) 10 yıldan az, diğer büyük çoğunluğunun (893) 11-20 yıl; 282 öğretmenin 21-30 yıl aralığında ve son olarak 22

öğretmenin 30 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda, 259 öğretmenin mesleki deneyim süresine ulaşılmadığı görülmektedir.

3.2.3.8. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Bilgi Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımları

Tablo 10'da araştırmaya dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarındaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde bilgi sahibi olma durumlarına göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 10. Tezlerin Çalışma Gruplarındaki Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Bilgi Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımları

Temalar	**Çalışmalar**		**Öğretmenlerin İlgili Temalara/Alt Temalara Katılma Durumu**
	İlgili Çalışmalar (Tezler)	Temanın Yer Aldığı Çalışma Sayısı	
			f
Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Bilgi Sahibi Olma Durumu	A1, A5, A7, A10, A19, A30, A26	7	121
Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Yayın (makale, dergi, kitap vb.) Takip Etme Durumu	A14, A21, A22	3	67
Yasal Düzenlemeler Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu	A1, A5, A22, A27	4	40

Tablo 10'a göre; araştırmaya dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarındaki öğretmenlerin 121'inin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olduğu, 40'ının yasal düzenlemeler hakkında bilgi sahibi olduğu ve sadece 67 öğretmenin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yayın takip ettiği görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen tezlerin çalışma

gruplarındaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise, kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir.

3.2.3.9. Meta-Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Çalışma Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Kaynaştırma İle İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları

Tablo 11'de araştırmaya dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarındaki öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumlarına göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 11. Tezlerin Çalışma Gruplarındaki Öğretmenlerin Kaynaştırma İle İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları

Temalar	**Çalışmalar**		**Öğretmenlerin İlgili Temalara/Alt Temalara Katılma Durumu**
	İlgili Çalışmalar (Tezler)	Temanın Yer Aldığı Çalışma Sayısı	
			f
Hizmet İçi Eğitim	A1, A4, A5, A6, A7, A10, A11, A16, A20, A21, A23, A24, A25, A27, A33	15	314
Hizmet Öncesi Eğitim	A3, A19, A20, A21, A27	5	131
Kurs	A11, A25	2	3
Seminer	A11, A14	2	2

Tablo 11'de araştırmaya dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarındaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili aldıkları eğitim türüne göre dağılımlarına bakıldığında; araştırmaya dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarındaki öğretmenlerin 314'ü hizmet içi eğitim, 131'i hizmet öncesi eğitim, 3 tanesi kurslara katılarak ve 2 öğretmenin seminerlere katılarak kaynaştırma eğitimi aldıkları görülmektedir.

3.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın araştırma problemi ile ilgili olarak dâhil edilme ölçütlerini karşılayan çalışma verileri, Walsh ve Downe (2005: 206-208) tarafından izlenen veri analizi süreci takip edilerek kodlanmış ve kodlamalar sonucunda ilgili temalar oluşturulmuştur. Bu amaçla gerçekleştirilen adımlar şu şekildedir: (1) çalışmaların araştırılması, (2) içeriğin belirlenmesi, (3) çalışmaların değerlendirilmesi, (4) tema ve alt temaların entegre edilmesi ve son olarak (5) bulguların sentezlenmesi olarak sıralanmıştır.

1. Aşama. Çalışmaların araştırılması. Bu aşama, meta-senteze dâhil edilecek çalışmalar için alanyazın taramasını gerektirmektedir. Dolayısıyla meta-sentez çalışmasına dâhil edilecek çalışmaların seçilmesi bu aşamada yapılmaktadır. Bu araştırmada, belirlenen dâhil etme kriterlerine bağlı kalınarak çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmiş ve belirlenen yüksek lisans ve doktora tezleri araştırmaya dâhil edilmiştir.

2. Aşama. İçeriğin belirlenmesi. Bu aşamada, meta-sentez çalışmasına dâhil edilen çalışmaların incelenmesi sonucu temalar belirlenmektedir. Bu araştırmada, dâhil edilme kriterleri doğrultusunda, "Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri" ni içeren 8 ana tema belirlenmiştir.

3. Aşama. Çalışmaların değerlendirilmesi. Bu aşamada, nicel ve nitel çalışmalardan elde edilen veriler her bir tema altında sentezlenerek sunulmuştur. Ana temaları oluşturan tablo ve örnek öğretmen görüşleri şu şekilde sunulmuştur: Tablolarda yalnızca frekans değerlerini yansıtan istatistiki bulgulara yer verilmiştir. Tablolarda yer alan verileri destekleyici nitelikte örnek öğretmen görüşleri ise, belirli bir temayı temsil eden ve birden fazla çalışmada yer alan örnek öğretmen görüşlerini yansıtacak şekilde sunulmuştur.

4. Aşama. Tema ve alt temaların entegre edilmesi. Bu aşamada, araştırma temalarını analiz etmek ve sentezleyebilmek amacıyla, anlamları mümkün olduğu kadar

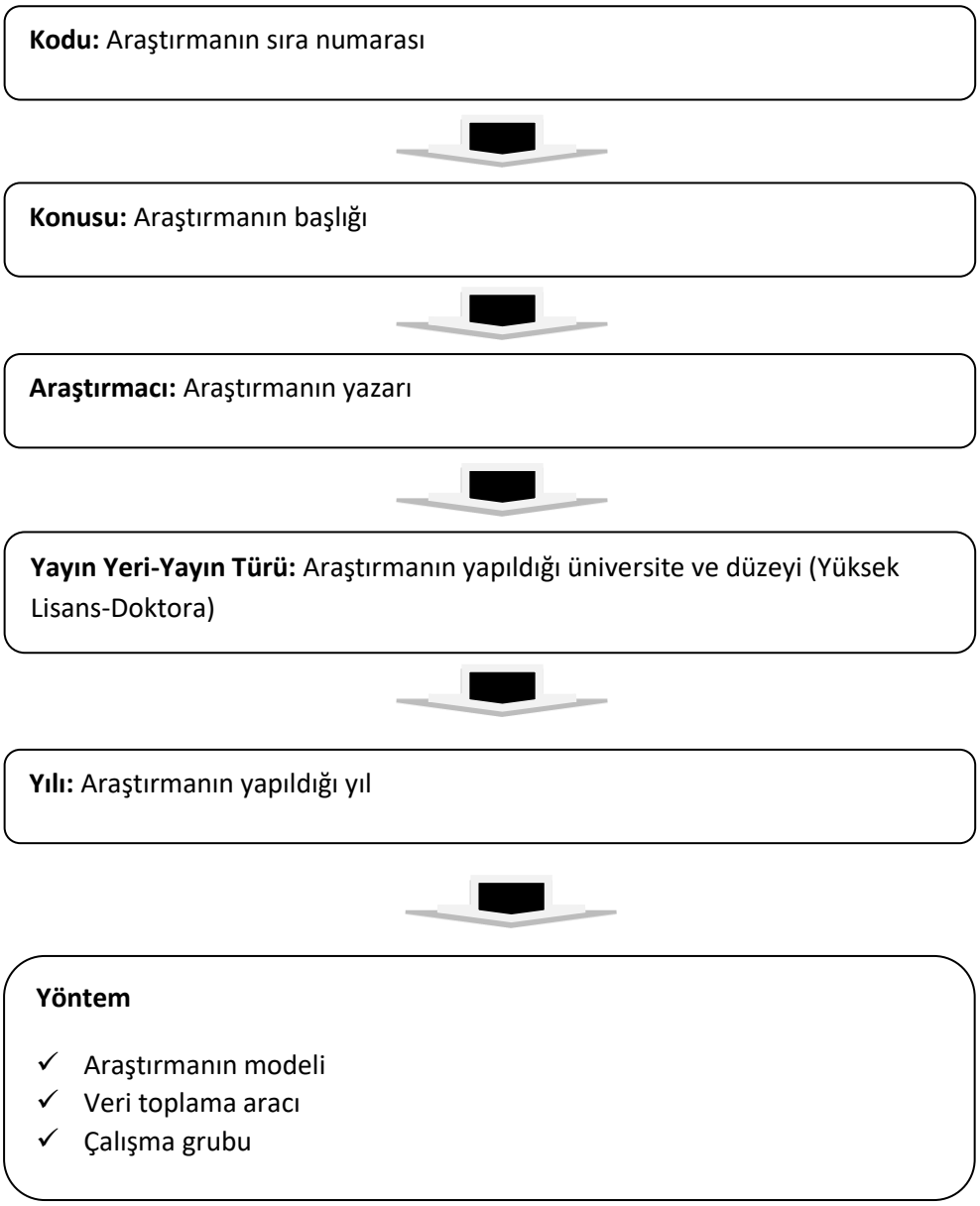
korumak şartıyla belirli bir tema altında bir araya getirilen nicel ve nitel bulgular, orijinal metinlerden elde edilen ve aynı anlamı taşıyan kavramlar birleştirilerek tablolar şeklinde sunulmuştur.

5. Aşama. Bulguların sentezlenmesi. Hem nitel hem de nicel bulguların birleştirilerek sentez yapıldığı bu aşamada, her bir temada araştırma amacına uygun veriler tablolar şeklinde sunulmuştur. İki veri türü (nicel ve nitel) grubundan elde edilen sentez bulgular birlikte değerlendirilerek temaya ilişkin genel bir meta-sentez bulguya ulaşılmıştır. Bu şekilde, farklı araştırmalarda yer alan bulguların belirli temalar altında analiz edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, bir tema altında bir araya getirilen nitel bulguların analizinde ise, görüşleri çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256).

3.3.1 Kodlama Süreci

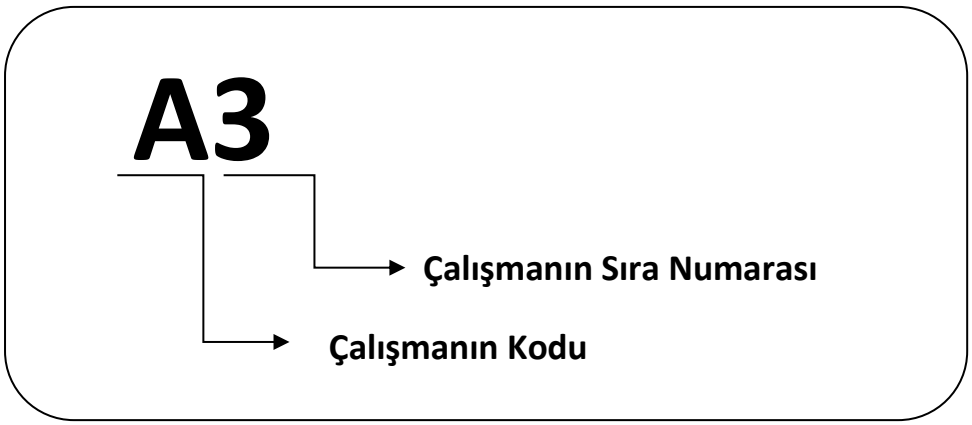
Meta-sentez yöntemine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada, araştırmalar arasında karşılaştırmalar yapabilmek ve sistematik olarak değerlendirebilmek için, dâhil edilme ölçütlerini karşılayan çalışmalar, Tablo 12'de sunulan "Dâhil Edilen Çalışmaların Tablo İçerikleri" çerçevesinde kodlanmış ve tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 12. Dâhil Edilen Çalışmaların Tablo İçerikleri



Tablo 12'de, dâhil edilme ölçütleri ve dâhil edilme işlem basamaklarından sonra çalışmalardan elde edilen veriler, kategorik olarak oluşturulan tablolara yerleştirilmiştir. Bu amaçla oluşturulan Tablo 12'de, her bir sütunun içerdiği kategorilerin başlıkları sunulmuştur. Bu tablolar, verilerin sistematik olarak tekrar değerlendirilmesinde ve entegre edilmesinde kolaylık sağlamaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, Tablo 12 doğrultusunda; daha kolay okunması amacıyla A1, A2,…., A33 şeklinde kodlanarak tablo, tema ve alt temaların tümünde bu kodlama değerleri esas alınarak yapılmıştır. Bu amaçla Şekil 4'te, dâhil edilen çalışmaların örnek kodlama içeriği sunulmuştur.



Şekil 4. Dâhil Edilen Çalışmaların Örnek Kodlama İçeriği

Şekil 4'te görüldüğü gibi, dâhil edilme ölçütleri doğrultusunda araştırmaya dâhil edilen çalışmaların, tablo ve temalarda gösterilme biçimini temsil edecek şekilde örnek kodlama içeriği sunulmuştur.

3.3.2. Temaların Oluşturulması

Temalar, araştırma verilerinden elde edilen ve araştırmacının alan bilgisine dayalı olarak yapılan analiz sonucu oluşturulan kavramlardır (Bogdan ve Biglen, 1998; Akt., Vural, 2008: 51). Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan kodlama ve tematik sınıflandırmada, aynı veya farklı olarak kategorize edilen birimler içsel bir tutarlılığı temsil edecek şekilde kodlanan küme altında bir araya getirilir (Patton, 1990: 384; Akt., Maxwell ve Barbara, 2008: 466-467). Kodlama ile araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 260).

Meta-sentez yöntemi ile desenlenen bu çalışmada, araştırmanın amacı ve amaç çerçevesinde belirlenen sorulara bağlı kalınarak araştırmaya dâhil edilen her bir çalışmanın ilgili bölümleri detaylı bir şekilde incelenerek elde edilen veriler not alınmıştır. Daha

sonra, veriler tekrar incelenip dâhil edilme ölçütlerini karşılamayan kısımlar çıkarılmış ve her bir çalışmanın özeti bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Çalışmalar, araştırmanın problemlerine, dâhil edilme ölçütlerine, Şekil 2 ve Şekil 3'teki prosedürlere bağlı kalınarak incelenmiş; çalışmalardaki verilerin benzerlik ve farklılıkları belirlendikten sonra ana temalar altında toplanarak Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Araştırmalardan Elde Edilen Temalar ve Dağılımları

Tema Sırası	**Temalar**	**Temanın Yer Aldığı Tezlerin Sayısı (f)**
1	Öğretmenlerin Öğretim İçeriği Düzenleme İle İlgili Görüşleri	25
2	Öğretmenlerin Öğretim Ortamı Düzenlemelerine İlişkin Görüşleri	22
3	Kaynaştırma Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	18
4	Öğretmenlerin Materyal Kullanımına İlişkin Görüşleri	18
5	Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri	16
6	Öğretmenlerin İşbirliği ve Destek Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşleri	29
7	Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Temel Problemlere İlişkin Görüşleri	20
8	Öğretmenlerin Etkili Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Önerileri	25

Tablo 13 incelendiğinde, dâhil edilme ölçütlerine uygun olan çalışmalar, içerik, genel amaçları ve elde edilen sonuçlarına göre 8 ana tema altında gruplandırılmıştır. Çalışmaların temalara göre dağılımlarına bakıldığında, "Öğretmenlerin Öğretim İçeriği

Düzenleme İle İlgili Görüşleri" konusunu içeren "1" temasının 25 çalışmada; "Öğretmenlerin Öğretim Ortamı Düzenlemelerine İlişkin Görüşleri" konusunu içeren "2" temasının 22 çalışmada; "Kaynaştırma Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konusunu içeren "3" temasının 18 çalışmada; "Öğretmenlerin Materyal Kullanımına İlişkin Görüşleri" konusunu içeren "4" temasının 18 çalışmada; "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri" konusunu içeren "5" temasının 16 çalışmada; "Öğretmenlerin İşbirliği ve Destek Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşleri" konusunu içeren "6" temasının 29 çalışmada; "Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Temel Problemlere İlişkin Görüşleri" konusunu içeren "7" temasının 20 çalışmada ve "Öğretmenlerin Etkili Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri" konusunu içeren "8" temasının 25 çalışmada yer aldığı görülmektedir.

3.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu çalışmada öğretmen görüşlerini frekans olarak yansıtan bulguların kodlanmasında güvenirliği sağlamak için, zamana bağlı kodlama güvenirliği yöntemi kullanılmıştır.

Kodlama sürecinin olası hatalardan arındırılması amacıyla; bağımsız kodlama yapılarak, birden fazla nitelikli araştırmacı tarafından analiz yapılmalıdır. Analiz sırasında yaşanan tutarsızlık durumlarında ise, görüş birliği ile tartışılmalı ve çözülmelidir. Bu prensipler; bağımsız, tekrarlanabilen ve doğrulanabilen bulgulara ulaşılmasını kolaylaştıracak ve geçerliliği sağlayacaktır (Xu, 2008: 178).

Kodlama sürecinde olası hataları önlemek amacıyla, çalışmalar uzun bir süre boyunca incelenmiş, ulaşılan tüm veriler bilgisayar ortamında kayıt edilmiştir. Kodlama güvenirliğini sağlamak amacıyla, bir ay arayla tekrar kodlama güvenirliği (Güvenirlik=Örtüşenlerin sayısı / (Örtüşenler + Örtüşmeyenler Sayısı) formülü kullanılarak güvenirlik düzeyi %87 bulunmuştur. Kodlama güvenirliği yeterlik düzeyi % 80 ve üzerindeki değerler gerektirmektedir (Miles ve Huberman, 1994;Akt.,Baltacı, 2017: 8).

Salter, Hellings, Foley ve Teasell (2008: 596), meta-sentez yönteminde geçerlik ve güvenirliği sağlamak için şu adımları takip etmiştir:

- *Kredibilite:* Meta-sentez çalışması, araştırma örneklemindeki orijinal verilere odaklanmalı ve tarafsız yorumlar içermelidir. Ayrıca orijinal çalışmalardan elde edilen veriler tarafsız bir şekilde veri analizine tabii olmalıdır.

Bu çalışmada meta-senteze dâhil edilen araştırma bulgularının orijinal hali korunarak belirli tema ve alt temalar şeklinde derlenmiş, orijinal metinlerden elde edilen nitel bulgular ise doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

- *Uyumluluk:* Araştırma varsayımları ile elde edilen bulguların birbirini destekler nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca, araştırma boyunca, araştırma sonucunu olumsuz etkileyecek çelişkili verilere dikkat edilmelidir.

Bu çalışmada, ilgili alanyazında yer alan benzer çalışmalar özetlenerek sunulmuştur. Tartışma bölümünde meta-sentez bulguları ile alanyazındaki benzer çalışmaların bulguları karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır. Böylece, meta-sentez bulguları ile diğer çalışma bulgularının uyumlu ve çelişkili yönleri detaylı olarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

- *Denetlenebilirlik:* Meta-sentez çalışmasının tekrar edilebilmesini sağlamak amacıyla, örnekleme stratejileri ve veri toplama yöntemleri açık ve net olarak açıklanmalıdır. Ayrıca, Meta-sentez yönteminde araştırmacı, araştırma sürecinin olası etkilerini azaltmak için önlemler almalıdır (Xu, 2008: 178).

Bu çalışmada denetlenebilirliği sağlamak amacıyla çalışmanın amacı, veri toplama teknikleri alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda açık ve net olarak ifade edilmiştir. Yöntem bölümü ise, meta-sentez yöntemine özgü işlemler takip edilerek detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Araştırma sürecini olumsuz etkileyebilecek ve araştırma amacından saptırabilecek hataların önüne geçebilmek amacıyla meta-senteze dâhil edilen çalışmaların tarafsız olarak seçilmesi; araştırma sürecinde, bulguların kaydında ve analizinde açıklığın benimsenmesi ve son olarak bilimsel yayın etiğinin gerektirdiği sorumluluğun üstlenilmesi gibi etik ilkelere bağlı kalınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, meta-sentez araştırmasına dâhil edilen çalışmalardan elde edilen bulguları temsil eden 8 tema ve her bir temanın alt temaları yer almaktadır. Araştırmanın bulgularını oluşturan temalar şu şekilde sıralanmaktadır:

Öğretmenlerin,

1. Öğretim içeriği düzenleme ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorum
2. Öğretim ortamı düzenleme ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorum
3. Kaynaştırma eğitiminde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorum
4. Materyal düzenleme ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorum
5. Ölçme ve değerlendirme tekniklerinde yaptıkları düzenlemeler ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorum
6. İşbirliği ve destek eğitim hizmetleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorum
7. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları temel problemler ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorum
8. Etkili kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik önerilerine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların betimleyici özellikleri ile çalışma gruplarında yer alan katılımcıların betimleyici özelliklerinden oluşan bulgular, araştırmanın yöntem bölümünde "Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Betimleyici Özellikleri İle Çalışma Gruplarında Yer Alan Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular" başlığı altında sunulmuştur (bkz s. 60). Araştırmanın bu bölümünde, meta-sentez bulgularına ilişkin temalar ve alt temalar; öğretmen görüşlerini frekans olarak yansıtacak şekilde tablolar ve bu tablolarda yer alan bulguları destekleyici örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bulgularda yer alan örnek öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde genel ifade belirten öğretmen görüşlerinin seçilmesine özen gösterilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Öğretim İçeriğini Düzenleme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu temada, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında öğretim içeriğini düzenlemeye ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 14'te öğretmen görüşlerini içeren ilgili tema, bunlara ait alt temalar, çalışma kodları, tema ve alt temaların yer aldığı çalışma sayısı; öğretmen görüşlerini frekans olarak yansıtacak şekilde sunulmuştur. Ayrıca, bu tabloda yer alan bulguları destekleyici örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bulgularda yer alan örnek öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde genel ifade belirten öğretmen görüşlerinin seçilmesine özen gösterilmiştir.

Tablo 14. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretim İçeriğini Düzenleme İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Temalar	**Alt Temalar**	**Çalışmalar**		**Öğretmenlerin İlgili Temalara/Alt Temalara Katılma Durumu**
		İlgili Çalışmalar (Tezler)	Temanın Yer Aldığı Çalışma Sayısı	
				f
1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	**1. BEP birimi oluşturma**	A8, A30	2	39
	2. BEP hazırlama	A1, A2, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A13, A19, A21, A22, A29, A33, A26	15	575
	3. BEP uygulama	A24, A32	2	105
2. Öğretim içeriği düzenleme ile ilgili yapılan çalışmalar	**1. Herhangi bir düzenleme yapmayanlar**	A1, A2, A5, A6, A7, A11, A9, A13, A19, A21, A22, A32	12	523
	2. Etkinlik basitleştirme	A11, A22, A24, A23	4	41
	3. Ek zaman ayırma	A15, A26, A21	3	22

	4. Kaynaştırma öğrencisine uygun etkinlik seçme	A3, A18, A22	3	14
	5. Genel öğretim programını uygulama	A11, A29	2	12
	6. Ek çalışma yapma	A6, A11, A26	3	7
3. Öğretim içeriğini düzenlenmede karşılaşılan zorluklar	**1. BEP hazırlama bilgisinin yetersiz olma durumu**	A18, A27	2	15
4. Öğretim içeriğinin düzenlenmesine ilişkin öneriler	**1. BEP öğrenci yetersizliklerine uygun olarak hazırlanmalıdır**	A12, A23	2	15

Tablo 14'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik düzenleme yaptıkları öğretim içeriği ile ilgili görüşleri incelendiğinde; BEP hazırlama temasında (1); BEP birimi oluşturma 2, BEP hazırlama 15 ve BEP uygulama alt temasının 2 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada, öğretmenlerin, 39'unun BEP birimi oluşturduğu, 575'inin BEP hazırladığı ve sadece 105'nin BEP uyguladığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim içeriği ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri teması (2) incelendiğinde; etkinlik basitleştirme 4, ek çalışma yapma 3, ek zaman ayırma 3 ve genel öğretim programının uygulanması alt temalarının 2 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Diğer taraftan, herhangi bir düzenleme yapmayan öğretmenler ise 12 çalışmada yer almaktadır. Bu temada, öğretmenlerin en çok düzenleme yaptıkları çalışmaların sırayla, etkinlik basitleştirme (41), ek zaman ayırma (22), kaynaştırma öğrencisine uygun etkinlik seçme (14), genel öğretim programının uygulanması (12) ve ek çalışma yapma (7) etkinliklerinin yapıldığı görülmektedir. Ancak tablo 14'te 523 öğretmenin ise, herhangi bir düzenleme yapmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim içeriğini düzenlemede karşılaştıkları zorluklar teması (3) incelendiğinde; BEP hazırlama bilgisinin yetersiz olma durumu alt temasının 2 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların ise BEP hazırlama bilgilerinin yetersiz olması (15) yönünde olduğu görülmektedir. Son olarak, öğretim içeriğinin düzenlenmesine ilişkin öneriler temasına (4) bakıldığında; BEP öğrenci yetersizliklerine uygun olarak hazırlanmalıdır alt

temasının 2 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada yer alan önerilerin, BEP'in öğrenci ihtiyaçlarına göre hazırlanması (15) gerektiği yönünde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim içeriğini düzenleme ile ilgili görüşleri teması altında on beş çalışmanın (**A2, A3, A6, A7, A9, A11, A15, A18, A20 A21, A22, A23, A25, A30, A31**) nitel bulguları sırasıyla (1) BEP, (2) öğretim içeriği ile ilgili düzenleme yapılan çalışmalar, (3) öğretim içeriğinin düzenlenmesinde karşılaşılan zorluklar ve (4) öğretim içeriğinin düzenlenmesine ilişkin öğretmenlerin sundukları öneriler temaları altında birleştirilerek aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin BEP Hazırlamaya İlişkin Görüşleri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin BEP hazırlamaya ilişkin örnek görüşleri yer almaktadır.

A2 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 12 fen ve teknoloji öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Herhangi bir özel bir çaba sarf etmiyorum." (M.)

"Onun yani o öğrencinin gelen raporunu da tabi dikkate alarak seviyesine göre bir BEP planı hazırlama, yıllık BEP planı hazırlama, bu doğrultuda işte onun alabileceği kazanımları vermeye çalışıyoruz." (A-1)

"Onlara göre yıllık plan hazırlıyoruz." (A-2)

A7 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 25 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"BEP uyguluyoruz. Sene başında eylül itibariyle BEP yaptık, BEP doğrultusunda çalışmalarımız devam ediyor." (E.Ö.)

A21 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 100 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Hazır geliyor ama kullanmıyorum." (76)

"Rehberlik servisimizde sene başında bir tane hazır olan bir Türkçe kaynaştırma programını bize verir. Bizim de onun üzerinden plan hazırlamamızı

ister. Ancak ben bunu hiçbir zaman yapmadım. Benim geçen senelerden hazırladığım bireyselleştirilmiş eğitim programı planları vardır zaten onlar üzerinden. . . Hem de yani yeni yapılmış olan bazı paylaşım sitelerinde hazırlanmış olan bireyselleştirilmiş eğitim programı planlarımız vardır ve de yanımda kendime ait yılık planım vardır. Normal sınıf düzeyindeki yıllık planım vardır. O yıllık planın üzerindeki amaçlara ya da oradaki kazanımlara bakarak her üniteye ait bazı kazanımlar yazarım." (55)

A22 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 41 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Okul yönetimi ve rehberlik servisinden öğrencinin bu durumu hakkında ayrıntılı bilgi alırım. Öğrencinin öğrenme düzeyi hakkında diğer branş öğretmenlerinden bilgi alırım." (K-13, E, 6)

"Öğrencilerin seviyesine göre konu seçimi yapıp ona göre hazırlık yapıyoruz." (K-21, K, 31)

4.1.2. Öğretmenlerin Öğretim İçeriği İle İlgili Düzenleme Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin öğretim içeriği ile ilgili düzenleme yaptıkları çalışmalara ilişkin örnek görüşleri yer almaktadır.

A3 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 28 fen ve teknoloji öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Ünitelendirilmiş yıllık plandaki kazanımlardan temel kazanımlara yer veriyorum" (K6)

" Görme engelli öğrenciler için görsel içerikli kazanımları daha az kullanıyorum, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde kazanım sayısını azaltıyorum" (K13)

"Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre hazırlıyorum" (K18)

"Öğrencinin kaynaştırma raporuna dikkat ediyorum" (K3)

" Öğrencinin engel türünü göz önünde bulunduruyorum" (K11)

A6 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 25 İngilizce öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Seviyesine uygun, basit kavramlar öğretiyoruz. Beş soruluk, daha basit sorulardan oluşan ayrı sınav hazırlıyoruz; puntoları biraz daha büyük ve koyu oluyor tabi diğer öğrencilere göre ve boşluk doldurma sorularında daha çok görsele yer veriyoruz." (M.Ö.)

"Proje ve performans ödevlerinde daha basit şeyler vermeye çalışıyorum." (Ş.Ö.)

"Daha basit kavramlardan oluşan BEP planı hazırlıyorum ve onlara uymaya çalışıyorum." (İ.Ö.)

"Ayrı bir zamanda, işte teneffüslerde, nöbetçiyken, fazladan zaman ayırıp oturup bir şeyi onlara öğretiyorum. Ders içinde çağırmak, onları daha çok rencide ediyor. Ders içinde onlarla ayrı ilgilenmemi istemiyorlar." (B.Ö.)

A9 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 30 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Plan hazırlamıyorum açıkçası ben bu konuda bir eğitim almadım ben özel eğitim öğretmeni değilim. Hatta hatta da Fransızca öğretmeniyim. Ama ben on yıldan beride ilkokul öğretmenliği yapıyorum. Normal zekadaki öğrencilere eğitim verme konusunda kendimi iyi görüyorum ama özel eğitim alanın da ne teknik bilgim var sadece ben kendi iç güdülerimle onların psikolojilerini düşünerek topluma yararlı insanlar olmaları için eğitilmeleri gerektiğine inanıyorum. Topluma kazandırılmaları ileride zararlı insanlar olmamaları için hepsi bu kadar. Hiçbir uygun yöntem ve teknik konusunda yorum yapacak biri değilim ben özel eğitim alıp bu isin uzmanlaşmış kişiler tarafından yapılmasını düşünüyorum. Ben onların eğitimini normal sınıf öğretmeninin yapmamasını savunduğuma göre araç gereç seçimini uzman öğretmenlerin karar vermesi gerektiğini düşünüyorum". (öğretmen 7)

A11 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 18 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Diğerleri için normal bir amacı ona uygulamıyorum daha kolay ve basit hale getiriyorum." (A.)

"İlköğretim programında belirtilen özellikle hayat bilgisi kazanımlarında uyarlama yaptım. Ama matematikte imkân sız bu. Amaçlarda farklılaştırma azaltmalar yaptım. Ona uygun olanları seçtim." (H.)

"Aynı amaçları onun için de uyguluyorum ayrı bir şey yapmıyorum." (S.)

"Daha çok onlarda eğitimin genel amaçlarına kilitleniyorum. En çok üzerinde durduğum şey kendini ifade edebilmesi iste sınıfa girmeden evvel derse hazırlama bakımından özellikle pazartesi ilk saatlerde diğer günlerde ilk saatlerde oluyor." (H.)

"Onun amaçlarını düşürdüm. Amaçlarda farklılaştırma, kolaylaştırma yapıyorum. Yapabileceği amaçlar belirliyorum. Ama kâğıt üzerinde bir şey yok." (A.)

"Bedensel engelli öğrencim ve okuma yazma bilmeyen öğrencim için farklı amaçlar belirliyorum. Bedensel engelli öğrencim yazı yazmakta zorlandığı için tahtada yazdırıyorum. Onların amaçlarını sosyal beceriler kazanma, iletişim kurma, kendine güven sağlaması için amaçlar belirliyoruz." (L.)

A20 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın örnek görüşleri şu şekildedir:

"BEP konusunda aileleri bilgilendiriyorum" (O.Ö.)

"Yıl boyunca yapılacak çalışmalar hakkında ailelere bilgi veriyorum" (M.Ö.)

A21 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 100 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"... Şahsım adına ben hiç bir şey yapmıyorum." (33)

A22 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 41 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Sosyal bilgiler dersini planlarken öğrencinin kaynaştırmaya konu olan engeli, seviyesi ve davranışları göz önüne alarak bir planlama yapıyoruz." (K-4, E, 19)

"Kaynaştırma öğrencisinin düzeyine göre ya konuları daha basit düzeyde ya da sosyal bilgiler dersi ile ilgili belli başlı konulara yer vererek planlıyorum." (K-22, K, 14)

"BEP planları uygulanıyor. Daha önceki öğretmeninden veya rehberlik servisinden tavsiye alınarak, planlama yapılıyor." (K-33, E,20)

"Ekstra bir şey yok. Dersi anlamayınca soyut şeyleri anlamıyor. Kavram la öğreniyor ezberle. Kavram ödevleri veriyorum. Onları yapıp geliyor. Çalışma kitapları var ondan çalışıyor." (K-40, K, 22)

"Sene başında öğrencinin seviyesini belirlemek için hazırbulunuşluk testi uygulayıp seviyesine uygun BEP hazırlıyorum. RAM'dan gelen rapor doğrultusunda planı şekillendiriyorum."(K-20,K,2)

"Kaynaştırma düzeyine göre ya da öğrenme yeteneğine göre basitte zora doğru konular belirlenip uygulamaya konuluyor." (K-33, K, 20)

"...Çok basit, mesela diyelim Osmanlı devletinin kurucusu kimdir? Osman Bey. Yani işte Osman Bey'in neler yaptığı ya da işte nereleri fethetti gibi sorulara, detayına girmeden çok basit, belli kavram, kurucusu kimdir, başkenti neresidir. Mesela bazen Sultan Mehmet ne yapmıştır derim. Yükselme dönemine girmiştir, İstanbul'u almıştır. Çok basit ve kısa, öz cümlelerle vermeye çalışıyorum." (K-36, K, 2)

A25 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 11 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Ona farklı etkinlikler veriyorum. O daha birinci sınıf düzeyinde. Okuma yazma öğrenmeye çalışıyor hala…" (Öğretmen 3)

"Birinci sınıf derslerini veriyorum onun seviyesine uygun, bayağı bir geri olduğu için. O şekilde uygulamalar yapıyorum. Diğerlerine ikinci sınıf testi verirken ona birinci sınıftan başlayıp kademe kademe veriyorum." (Öğretmen 6)

"Onu farklı tutuyorum zaten diğerlerinden. Ona göre tabii ki de. Ben diğer 3'lere verdiğim gibi ağır problem olayı zaten vermiyorum. Sadece toplama-

çıkarma-çarpma-bölme veriyorum. Toplama-çıkarma ağırlıklı ona göre onun yapabileceği seviyede." (Öğretmen 10)

A31 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 62 karma öğretmenin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Destek hizmetleri olarak beceri ve kavram öğretimi yapıyoruz. RAM'dan gelen modüllerdeki amaçlara göre ders işleniyor. 45 dk. ders süresi esnek değerlendiriliyor. İlk önce modülde yazılan amaç işleniyor. Daha sora diğer amaçlar yani ailenin istediği amaçlar çalışılıyor." (Y4)

4.1.3. Öğretmenlerin Öğretim İçeriğini Düzenlenmede Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin öğretim içeriğini düzenlemede karşılaştıkları zorluklara ilişkin örnek görüşleri yer almaktadır.

A6 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 25 İngilizce öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Yok ayrı bir şey yapmıyorum; çünkü almıyor, çabuk unutuyor. Herhangi bir uyarlama yapmıyorum." (Ö.Ö. 1)

"Kaynaştırma öğrencisi için özel bir uyarlama yapmıyorum, yapmam da. Onları ayırıp da sen kaynaştırma öğrencisisin, seninle özel ilgileneceğim dediğim zaman bu sefer diğer çocuklar da bunun yaptığı davranışları yapmaya başlıyor, onun gibi olmaya çalışıyorlar." (Ç.Ö.)

A15 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 26 karma öğretmenin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Kaynaştırma öğrencisinin özür durumuna göre ders esnasında yapacağım eğitim öğretim faaliyetlerinin çocuğun seviyesine uygunluğu ya da daha uygun etkinliklerin neler olabileceği konusunda desteğe ihtiyaç duyabilmekteyiz. " (15)

A18 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 19 okul öncesi öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Kendimiz hazırlıyoruz. Yani rehberlik öğretmenlerimiz olmadığı için biz kendimiz hazırlıyoruz." (P.Ö.)

"Ben şahsen şey sadece o RAM'dan gelen bilgilere göre yapıyorum. Çünkü zaten çok fazla bilgimizde yok otizmle öğrenci ile ilk defa karşılaşıyorum internetten baktım mesela nasıldır nedir?" (A.Ö.)

"Ben eğitimini almadığı için almadığım için yani o planda bir katkı sağlıyacağımı düşünmüyorum." (E.Ö.)

A20 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın örnek görüşleri şu şekildedir:

"Öğretmenlerin BEP'i uygulayamadığı zamanlarda 'ne yapacağım?' sorusuna cevapsız kalıyorum. Öğretmenlere nasıl destek olabileceğim konusunda çaresizlik yaşıyorum. İlk olarak aklıma gezici özel eğitim öğretmeni gibi birisini bulmak geliyor" (G.Ö.)

"Kaynaştırma ve BEP'le ilgili çok fazla doküman ve kaynak var, zor olan da bunları toparlamak ve uygulamak" (G.Ö. 1)

"Yönetmelik gereği yapılması gerekenler fazla, rehber öğretmenin ve sınıf öğretmeninin işlevleri ve müfredatın yoğunluğu düşünüldüğünde, BEP'ler gerçeklikten ve uygulanabilirlikten çok uzak ve BEP çalışmaları okullarda kâğıt üzerinde kalmaktadır" (F.Ö.)

A21 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 100 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Mevcut olan uygulamalar kâğıt üzerinde kalmaktan başka bir işe yaramıyor. Bu öğrenciler için internetten planlar indiriliyor ve dosyada teftiş durumu için saklanıyor sadece. Çünkü var olan uygulama hiç gerçekçi değil." (96)

"Kesinlikle kâğıt üzerinde kalıyor. Mesela pek çok arkadaş pek çoğumuz yaptık yapıyoruz da, ben hazırladım mı hazırladım. Her çocuğa ayrı olması

gerekiyor, bireysel adı üzerinde . . . ve işin acısı ben hazırladım ya da başkası hazırladı, ben gidip ondan alıyorum isim değişiyor yahut da, yani bunlar acı ama gerçek." (45)

A22 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 41 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Derslerimin yoğunluğu ve öğrenci mevcudundan dolayı çok özel bir çalışma yapamıyorum." (K-19, E, 14)

"Çok fazla yardımcı olabileceğimi zannetmiyorum, çünkü bireysel çalışma yapamıyorum, ayrıca diğer öğrencilerimizin de kaynaştırma öğrencileri kadar ihtiyacı olabiliyor"(K-26, K, 25)

"Derslerimin yoğunluğu ve öğrenci mevcudundan dolayı çok özel bir çalışma yapamıyorum." (K-19, E, 14)

"Konuları seçtiğim zaman ağır olmayan, soyut olmayan somut olanları seçiyorum. Ülkemizi somut olanları anlatıyorum. Ülkemizin başkenti filan yakın çevresinden anlatıyorum. Tarihi anlatmakta zorlanıyorum." (K-39, K, 8)

A23 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 22 ilköğretim öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Öyle aklıma geldi. İşlediğimiz konunun tabi ben kırk dakika boyunca işlediğimiz konunun ben kaynaştırma öğrencisinin anlamasını beklemiyorum. Öyle ben İngilizcede, İngilizce öğretmeniyim, sayılar konusunu işliyorsam, atıyorum birden yirmiye kadar İngilizce sınıfa öğretirim. Kısaca, okunuşlarını yaptırırım. Kaynaştırma öğrencisi birden yirmiye kadar yazabilir kırk dakka içinde ama okunuşunu yapabileceğini zannetmiyorum. Diğer öğrencilerden ben telaffuzunu okunuşunu yapmasını bekliyorum. Kaynaştırma öğrencisinden bunu beklemem ama ben kaynaştırma öğrencisine şöyle bir etkinlik veririm, ders içinde diyelim ki sen ders sonuna kadar on kere sayıları yaz bu senin bugünkü ödevin. Ha ben senden okumayı veya işte işlem yaparak sonucunu bulup onu da İngilizce söylemeyi beklemiyorum. Bu şekilde bir etkinlik olabilir. " (K.Ö.)

"Hiç bi şey aklıma gelmiyor. " (İ.Ö.)

A30 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 35 rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın örnek görüşleri şu şekildedir:

"Şuan sade yasal bir zorunluluk olduğu için oluşturduk. Doldurulması gereken form sayısı çok fazla. Şu an sade oluşturuyoruz. Ama bilgi eksikliğimiz çok fazla olduğu için uygulama da büyük sıkıntı yaşayacağımız daneminim."(R. Ö.16).

"Bizim almış olduğumuz eğitimin içerisinde böyle bir şey yoktu. Bu çok büyük bir eksiklik. Şu an okullarda arkadaşlarımdan da duyuyorum tam bir kargaşa hâkim. Kimse ne yapacağını tam olarak bilemiyor." (R.Ö. 28).

4.1.4. Öğretmenlerin Öğretim İçeriğinin Düzenlenmesine İlişkin Sundukları Öneriler

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin öğretim içeriğinin düzenlenmesine ilişkin önerilerini içeren örnek görüşleri yer almaktadır.

A3 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 28 fen ve teknoloji öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Ders planının özel eğitim alanında uzman kişilerle birlikte hazırlanması gerekmektedir" (K8)

"Öğrenci için doktor, Rehber öğretmen ve RAM vs. tarafından uzmanların bir rapor hazırlaması gerekir ve öğretmenlerin de bu rapora göre plan yapması yararlı olacaktır" (K12)

"Planların Rehber öğretmen eşliğinde yapılması gerekmektedir" (K5)

"Kaynaştırma öğrencilerine sınıf ve ders düzeyine göre MEB tarafından plan hazırlanabilir" (K27)

A18 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 19 okul öncesi öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Öğretmen bunu tek başına hazırlıyor ve henüz çocuğu tanımadan hazırlıyor nerdeyse. Bence gittiği bir özel eğitim kurumu varsa oradaki hocalar katılabilir." (F.Ö.)

"Hani bizlerin de keşke görüşü alınsa, bizler de bu süreç içinde bulunsak, hani onların hazırladığı BEP'le benim mesela otistik için hazırlamış. Tamam otistik de. Tamam şey demiyorum ama. Dil ve konuşma bozukluğunun yanında mutlaka artı bibi sorun oluyo yani. Hani onların da benim bizlerin de görüşü alınmalı" (T.Ö.)

"Anne ya da baba veli yani özel eğitim öğretmeni de olmalı çünkü biz çok fazla bilmiyoruz hazırlamayı ı yani araştırmalar yapıyoruz ama çok doğruda olmuyor çoğu zaman ee bide işte idareciden biri olursa en azından bilgi sahibi olur." (J.Ö.)

"BEP adı üstünde genel bi şey değil. Çocuğa göre yapılması gereken. Her çocuk birbirinden farklıysa kaynaştırma öğrencileri daha da farklı oluyor yaptıkları, yamadıkları durumu, teşhisi ona özel yapılmalı. Ama bu bilinç olmalı okulda, velide, ailede, öğretmen yardımcılarında, öğretmende hep işbirliği içinde olması gerekiyor." (H.Ö.)

"Valla amaçlar belirlenirken çocuğun yetersizliği tam anlamıyla tespit edilmeli. Yani otistik otistiğe eşlik eden başka durumlar var mı? Mesela bu çok gözden kaçar. Çoğunlukla bazı çocuklarda mesela, a tipik otistiklerde hiperaktivite de genellikle eşlik eden bir durumdur ve sadece otizme yönelik hedef davranışlar değil de hiperaktivitenin de göz önünde bulundurularak amaç ve davranışların değerlendirilmesi gerekiyor." (B.Ö.)

"Ee çocuğun genel gelişimi ile ilgili bir kere gözlemlenmesi gerektiğini düşünüyorum. I biz bize başladığında raporlu geldiği için biz bu programı ee gözlem süremiz olmadan hazırlamamız bekleniyor", Gamze öğretmen "Bireysel eğitim programı hazırlanma sürecinde hemen okul başlar başlamaz çocuğu tanımadan bireysel eğitim programının hazırlanmasını doğru bulmuyorum yani", Oya öğretmen "Çocuk öncelikle tanınmalı bence hani tanımak için yeterli süre verilmeli ki biz zaten bir ay bekleyip ondan sonra yapıyoruz ee hani çalıştığı özel eğitim kurumundan da bilgi alınıp onunla da desteklenip orda ki öğretmenle işbirliği içinde yapılırsa daha iyi olur." (D.Ö.)

A20 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın örnek görüşleri şu şekildedir:

"İlköğretim müfredat programı ile kaynaştırma uygulamaları arasında bir ilinti kurulamamaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının başladığı noktada bulunmamaktadır. Bu noktada iyi yol alındığını düşünüyorum. Daha iyi olabilmesi için de müfredatın hafifletilmesi, çeşitli olanaklarla eğitim ortamlarının hazırlatılması ve çalışmaların desteklenmesi gerekmektedir" (K.Ö.)

A22 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 41 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Konularımı öğrencilerime göre anlatıyorum onun için kavram düzeyine indiriyorum. Çocuğun hayata atıldığında Türkiye de Ankara'yı bulsun işlevsel şeyleri öğretiyorum. Bölgesini bilsin tarım ürünlerini bilsin…" (K-40, E, 22)

Tablo 14 ve öğretmen görüşleri birlikte incelendiğinde; BEP hazırlama temasında (1), az sayıda öğretmenin (39) BEP birimini oluşturduğu, öğretmenlerin 575'inin BEP hazırladığı ancak bir kısmının (105) uyguladığı görülmektedir. Öğretmen ifadelerinde, öğretim programlarında yer alan kazanımlardan yararlandıkları, rehber öğretmenlerden destek aldıkları; ancak kazanımları kaynaştırma öğrencilerine özgü düzenlenmedikleri anlaşılmaktadır. Özel Eğitim Yönetmeliği'nde (2006) (Madde 23), bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği, sınıf ortamındaki kaynaştırma öğrencilerine uygun bireyselleştirilmiş öğretim programlarının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Vuran (2005: 3-4), BEP'in bir amacının da özel gereksinimli öğrencilere en üst düzeyde yararlanabilecekleri fırsatlar sunmak olduğunu belirtmektedir. Ayrıca BEP, kaynaştırma uygulamalarının başarısını da doğrudan etkilemektedir (Gürsel, 2005: 3-4). Ancak, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin sadece 105'nin kaynaştırma öğrencisine özgü bireyselleştirilmiş öğretim programı hazırlaması, BEP'in yukarıda anılan öneminin yeterince anlaşılmadığını göstermektedir. Bu bulguyla paralel olarak, öğretmenlerin, öğretim amaçları ve kazanımları belirlemede sistemli ve ölçülebilir bir süreci takip etmedikleri; yasal olarak zorunlu olduğu halde kaynaştırma öğrencileri için BEP hazırlamadıklarını belirten araştırma bulguları da bulunmaktadır (Çuhadar, 2006; Vural ve Yıkmış, 2008). Öğretmenlerin öğretim içeriği ile ilgili düzenleme yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri temasında (2), öğretmenler tarafından yapılan ve öne çıkan çalışmaların, etkinlik basitleştirme, yardıma dayalı çalışma, etkinlik hazırlama, ek zaman ayırma, bireye özgü içerik belirleme ve bireye özgü

etkinlik düzenleme olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin büyük bir bölümünün (523) herhangi bir düzenleme yapmaması dikkati çeken bir bulgudur. Smith ve ark. (2006: 90-95), öğretim programı içeriğinin kaynaştırma öğrencilerine özgü uyarlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular ise aksi sonuçlar içermektedir. Benzer bulgulara Güzel (2014) tarafından yapılan araştırmada da rastlanmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenler tarafından BEP ile ilgili herhangi bir düzenleme yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim içeriğini düzenlemede karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri temasında (3); öğretmenlerin, bilgi yetersizliği nedeniyle BEP hazırlamadıkları, öğretim programındaki kazanımları hedefe ulaştırma konusunda zorlandıkları ve bu nedenle BEP'e zaman ayıramadıkları, RAM ve rehberlik servisinden yeterince destek alamadıkları, kalabalık sınıf mevcutları nedeniyle kaynaştırma öğrencileriyle birebir ilgilenmedikleri ve BEP'in doküman karmaşası oluşturmasından kaynaklı bu süreci iş yükü olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulguyu Güzel (2014) "Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler" adlı araştırmasında, öğretmenlerin BEP hazırlamadıkları ve BEP hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgusuyla desteklemiştir. Benzer şekilde, Saraç ve Çolak (2012), Kara (2016), Çuhadar (2006), Atıcı (2014), Akcan (2013), Diker Coşkun, Tosun ve Macaroğlu'nun (2009) yaptıkları araştırma sonuçları, bu bulgularla paralellik göstermektedir. Son olarak, Öğretim içeriğinin düzenlenmesine ilişkin öğretmenlerin sunduğu öneriler temasında (4), öğretmenler tarafından çeşitli önerilerin sunulduğu görülmektedir. Bunlar; BEP'in bir ekip tarafından yapılması, kaynaştırma öğrencisinin gereksinimlerine göre kazanımların belirlenmesi, içeriğin basitten zora doğru düzenlenmesi, RAM ve rehber öğretmenlerle işbirliği yapılması, aile katılımının sağlanması ve genel eğitim programının hafifletilmesi gerektiği şeklindedir. İlgili araştırmalarda da öğretmenlerin önemli bir bölümünün benzer algılara sahip oldukları görülmektedir (Çuhadar, 2006; Uysal, 1995). Çuhadar (2006) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için BEP hazırlanması gerektiği konusunda görüş belirtmeleri, meta-sentez bulguları ile benzer yönler taşımaktadır. Ayrıca, bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte Morgalis ve Mccobe (2004) ve Wallace Cox (2003) tarafından, içerik sunumunun kaynaştırma öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olarak basitten zora doğru uyarlanması gerektiği belirtilmektedir (Akt., Gün, 2013: 40).

4.2. Öğretmenlerin Öğretim Ortamı Düzenleme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu temada, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında öğretim ortamı düzenlemelerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 15'te öğretmen görüşlerini içeren ilgili tema, bunlara ait alt temalar, çalışma kodları, tema ve alt temanın yer aldığı çalışma sayısı; öğretmen görüşlerini frekans olarak yansıtacak şekilde sunulmuştur. Ayrıca, bu tablolarda yer alan bulguları destekleyici örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bulgularda yer alan örnek öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde genel ifade belirten öğretmen görüşlerinin seçilmesine özen gösterilmiştir.

Tablo 15. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretim Ortamının Düzenlenmesi İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Temalar	**Alt Temalar**	**Çalışmalar**		**Öğretmenlerin İlgili Temalara/Alt Temalara Katılma Durumu**
		İlgili Çalışmalar (Tezler)	Temanın Yer Aldığı Çalışma Sayısı	
				f
1.Sınıf içinde yapılan düzenleme ve etkinlikler	**1. Kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabulü ve uyumu için normal gelişim gösteren öğrencileri bilgilendirme**	A5, A7, A10, A12, A32, A13, A15, A18, A20, A22, A24, A26, A30, A33	14	348
	2. Sınıf içinde düzenleme yapma	A3, A8, A9, A10, A11, A13, A22, A24, A26, A30, A33	11	186
	3. Herhangi bir düzenleme yapmayanlar	A3, A11, A31, A9	4	27
	4. Akran desteği	A3, A26	2	13
2.Öğretim	**1. Kaynaştırma öğrencisinin sınıfa**	A16, A17,	4	25

ortamının düzenlenmesinde karşılaşılan zorluklar		**uyum sağlamasında yaşanan problemler**	A24, A29		
	2.	**Normal gelişim gösteren öğrencilerle yaşanan zorluklar**	A16, A24	2	7
3.Öğretim ortamının düzenlenmesine ilişkin öneriler	**1.**	**Normal gelişim gösteren öğrencilerin bilgilendirilmesi**	A15, A18, A20, A21	4	12

Tablo 15'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin sınıf içinde yapılan düzenleme ve etkinlikler teması incelendiğinde; kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabulü ve uyumu için normal gelişim gösteren öğrencileri bilgilendirme 14 çalışmada, sınıf içinde düzenleme yapma 11 çalışmada, akran desteği 2 çalışmada ve herhangi bir düzenleme yapmayan öğretmenlerin ise 4 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada, öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabulü ve uyumu için normal gelişim gösteren öğrencileri bilgilendirme (348) etkinliklerini, sınıf içinde düzenleme yapmayı (186) ve akran desteğini (13) tercih ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim ortamının düzenlenmesinde karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşleri teması (2) incelendiğinde; kaynaştırma öğrencisinin sınıfa uyum sağlamada yaşanan problemlerin 4 çalışmada, normal gelişim gösteren öğrencilerle yaşanan zorlukların 2 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada en önde gelen zorlukların, kaynaştırma öğrencilerinin sınıfa uyum sağlaması (25) ve normal gelişim gösteren öğrencilerle yaşanan zorluklar (7) olduğu görülmektedir. Öğretim ortamının düzenlenmesine ilişkin öğretmenlerin önerileri temasına (3) bakıldığında ise; normal gelişim gösteren öğrencilerin bilgilendirilmesi faaliyetinin 4 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada öğretmenler tarafından, normal gelişim gösteren öğrencilerin bilgilendirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Öğretim ortamı düzenlemelerine ilişkin öğretmen görüşleri teması altında on üç çalışmanın (**A3, A11, A15, A16, A18, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A30**) nitel bulguları sırasıyla, (1) sınıf içinde yapılan düzenleme ve etkinlikler, (2) öğretim ortamının düzenlenmesinde karşılaşılan zorluklar ve (3) öğretim ortamının düzenlenmesine ilişkin öneriler temaları altında birleştirilerek aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlerin Sınıf İçinde Yaptıkları Düzenleme ve Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin sınıf içinde yapılan düzenleme ve etkinliklere ilişkin örnek görüşleri yer almaktadır.

A11 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 18 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*Ön sıralarda oturtmaya çalışıyorum. İlk sırada veya en fazla ikinci sırada. Özelliklede sınıfta en başarılı yani çalışkan öğrencilerden birinin yanına oturtmaya çalışıyorum." (E.).*

"Ön sırada gözümün önünde kontrol açısından iyi oluyor." (A-1).

"Ona bazı derslerde zaman ayırıyorum ve o ana göre sıra düzeni oluşturuyorum. Mesela önüme alıyorum sırayı" (A-2).

A15 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 26 karma öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

"*Arkadaşları ile toplu etkinlikler, piknikler gezilere katılmalarını desteklemek…"(2,22,23).*

"*öğrencilere sınıf dışı piknik düzenleyerek onların da bu etkinliklere katılmasını sağlamak…"(11).*

"*Yapabileceği tarzda sorular çözdürüyorum*." *(3,19,21).*

A18 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 19 okul öncesi öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Çocuğu tanımıyorduk ama raporundan dolayı diğer çocuklara sizinle birlikte anlayabilir ama sizden biraz daha yavaş anlayabilir o yüzden desteğe ihtiyacı var. Destek göstermeleri gerektiğini, bununla ilgili çok güzel kitaplar var zaten hikaye kitapları masal kitapları var. Masal okuyarak." (K.).

"*Hani o kaynaştırma öğrencisi ıu olduğunda biraz rencide olabiliyor. O olmadığı bir gün ı işte ben genelde öyle yapıyorum. İşte özel durumu var. Iu*

arkadaşımızın bazı şeyleri biraz yavaş yapıyor, geç anlıyor. Iıı kurallara uymadığı zaman o da sizin gibi olucak ama ona yardımcı olmamız gerekiyor atıyorum." (İ.).

"Bizim sınıfımıza önce bir kaynaştırma öğrencisi gelicekse biz ee sınıfı hazırlıyoruz. Açıkçası öncelikle diğer arkadaşlarına onun yardıma ihtiyacı olduğunu, ıı onlar gibi olmadığını ve bazı şeyleri yapamadığını, yanlışlar yapabileceğini bu tarzda çocuklarla konuşarak." (S.).

A20 kodlu tezin çalışma grubunda yer alan 10 rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın görüşlerine göre, özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulü için normal gelişim gösteren öğrencilerle sınıf çalışmaları ve küçük grup çalışmaları yapıldığı belirtilmiştir.

A21 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 100 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*Kaynaştırma olması hakkında sınıf genelince bilgi verilerek ona göre davranmaları ve kabul etmeleri istenmesi." (43).*

A22 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 41 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*Öncelikle kaynaştırma öğrencisinin özür durumu ve özellikleri hakkında rehber öğretmenden bilgiler öğreniyorum. Daha sonra kaynaştırma öğrencisini rehber öğretmeni aracılığı ile sınıftan dışarı çıkarıyorum ve tüm sınıfla bu öğrenci hakkında bilgilendirmelerde bulunuyorum. Daha sonra öğrenciyi tüm sınıfla tanıştırıyorum…" (K-1, E, 7)* .

"*Rehber öğretmen ve destek eğitimi veren öğretmenlerle iş birliği yaparak hazırlıyoruz.*" *(K-29, K, 19).*

"*Bu konuda daha çok okul rehberlik öğretmeni çalışmalar yapmaktadır."(K-22, K, 14).*

"*…Yardımcı olabilecek birkaç kişi belirliyorum ve sınıf içi ve sınıf dışında kaynaştırma öğrencisine yardımcı olmalarını söylüyorum." (K-3, E, 6).*

"*Rehber öğretmenden, diğer öğretmenlerden, idarecilerden ve okuldaki özel eğitim öğretmeninden karşılaştığım durumlarda yapmam gerekenler hakkında istişare ederim. Ailesiyle görüşürüm…" (K-13, E, 6).*

"*…İnternetten yararlanıyorum, doğrusunu söylemek gerekirse. İnternette bu çocuklar ile ilgili neler yapılabilir, hangi materyaller kullanılabilir*." *(K-36, K,14).*

A24 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 23 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Tabi tabi mesela serbest okuma yaptırırken sınıfa ben ilgileniyorum. Iu… Onunla özel olarak ilgileniyorum. Yapıyoruz, ediyoruz, takıldığını gördüğüm yerlerde ama ona duyurmamak çok iyi öğrencilerim var. Çok ta iyi anlaşıyorlar Ayşegül'le hani… Ayşegül'den gizli olarak ona yardımcı olmaları gerektiğini söylüyorum. Onlar da sanki oyun oynamak için Ayşegül'ün yanına gidip, aslında bu konuları öğretmek amacıyla hani onun da çok fazla bilsin istemiyorum. Yani bunlar sana ders anlatmaya geldi değil de hissettirmeden yani… Hani onun çocuklara da Ayşegül'ün eksikliğini belli etmeden. Zaten eziklik diye bi şey söz konusu değil de, belki bunu öyle algılayabilirler." (N.).

"O zaman bunu bir oyun olduğu, o şekilde gördükleri için karşısındaki kişiyi de aşağı görmüyorlar, önce ben yaptım diye, karşıdaki kişi de kendisini kaynaştırma olarak görmüyor. Onur maalesef her seferinde yapamadığı için öğretmencilik oyunu altında sınıfın en iyi öğrencisini ona yönlendiriyorum." (G.)

"Özellikle çok iyi öğrencilerin, hani akademik olarak başarılı öğrencilerin Sevgi üzerinde çok güzel etkileri var" (E.).

"Iı bunun bir hastalık olduğunu onlara –sınıfta olmadıkları bir zamanda- ama ıı bireysel farklılıkların olabileceğini, bunların onların bizim sınıfımızın bir parçası olmasını engellemeyeceğini, çok fazla anlatmak gereği hissetmedim. Tabi ki anlattım, söyledim çok fazla onlara da yardımcı olmaları gerektiğini anlattım ama gerçekten çocuklarımdan kaynaklanan bi şey sanırım çok çabuk kabullendiler."(A.).

"Ama dediğim gibi okul ve diğer şubeler bazında gerçekten sınıflarına gittim ıı öğrencilerimin özel durumları olduğunu anlattım. Iı herkesin tekerlekli sandalyeye bir gün düşebileceğini, böyle bir durumda karşılaşabileceğini anlatmak zorunda kaldım. Iı bunun her zaman, her yerde karşımıza çıkmayan bir şey olduğu için ona tip tip bakmamızın, ona lakaplar takmamızın özellikle albino

için lakaplar takmamızın ne kadar yanlış olduğunu anlatmak zorunda kaldım."(A-3).

A25 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 11 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Çocuğun problemli olduğunu düşünseler belki onu küçük görebilirler ya da sen anlamıyorsun gibi hani ezebilirler. Ama çok farkında olmadıkları için kaynaştırma öğrencisi olduğunun normal oyun şeklinde beraber oynuyorlar." (*Öğretmen 1)*

"Gayet iyi bir arkadaşlıkları var. Kimse onu ayrı tutmuyor. Hatta kimse onun durumunun farkında bile değil, o kadar fark ettirmiyor. Öyle çok birbirlerinden ayrı değiller, hep beraber oynuyorlar. Hiç onu aralarından ayrı tutmuyorlar sen farklısın bizimle oynama demiyorlar, tam tersi tüm oyunlarda hep beraberler. Bir öğrencimiz derste o geç kaldığı zaman yanına oturuyor, işte beraber yapıyorlar." (Öğretmen 8)

4.2.2. Öğretmenlerin Öğretim Ortamının Düzenlenmesinde Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin öğretim ortamının düzenlenmesinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin örnek görüşleri yer almaktadır.

A3 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 28 fen ve teknoloji öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*Bu öğrencilerin sınıf ortamında ne kadar değişiklik yapılırsa yapılsın düzgün bir öğrenim göreceğini düşünmüyorum" (K19).*

A15 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 26 karma öğretmenin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*Kaynaştırma öğrencisi için fiziki koşulların yetersiz olduğunu düşünüyorum*." *(12).*

A22 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 41 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Hayır, zamanım olmuyor." *(K-6, E,19)*

A26 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"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. Onları engellemeye çalışıyoruz. Her dakika da kavga çıkıyor diye bir sorunumuz yok" (Ö7)

A30 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 35 rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın örnek görüşleri şu şekildedir

"Açıkçası nasıl bir düzenlemeye gidileceğini bilemiyoruz. Sonuç olarak bizden daha iyi bilen bir yere göndermekle en iyisini yaptığımı düşünüyorum." (R.Ö.26).

" Sınıf öğretmeni zaten bu çocuk için ders içeriklerin farklı düzenlemeler yapıyor. Diğer çocuklar alıştırma çözerken örneğin o öğrenciyle konu çalışabiliyor ve daha çok eksik olduğu konular üzerinde yoğunlaşıyor" (R.Ö.15)

4.2.3. Öğretmenlerin Öğretim Ortamının Düzenlenmesine İlişkin Sundukları Öneriler

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin öğretim ortamının düzenlenmesine ilişkin örnek görüşleri yer almaktadır.

A3 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 28 fen ve teknoloji öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir

"*Sınıflar öğrencilerin engel durumlarına göre düzenlenmelidir*" *(K3).*

"*Öğrencinin engel durumuna göre mutlaka fiziksel değişiklikler yapılmalıdır*" *(K13).*

A15 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 26 karma öğretmenin örnek görüşleri şu şekildedir

> "*Kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda diğer öğrencilerin buna hazırlanması gerekir. Çünkü diğer öğrenciler kaynaştırma öğrencisi ile alay vb. kötü davranışlarda bulunabilmekteler. Bu sebeple empati duygusunun gelişmesine yönelik diğer öğrenciler eğitimden geçirilmeli. (15)*

A18 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 19 okul öncesi öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir

> "*En azından çocuklar oyun oynarken çocuğu yanıma alıp bende oynamaya çalışıyorum ama bunu her gün genelde* imkân *sız oluyor. Çünkü her gün stajyerim yok ve her gün yapmam gereken işler var bunun için bence bir en azından bir gölge öğretmen ve de bir yardımcı olursa ee güvenip bırakabilirim" şeklinde ifade etmiştir*." (C.)

A21 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 100 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir

> "*Kaynaştırma eğitimi olan okullarda tüm öğrencilerin kendilerinden farklı kişilerin de olduğunu ve de onlara nasıl davranması gerektiği konusunda eğitim verilmeli*" (55).
>
> *"Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içerisinde başarı düzeyi yüksek öğrenci ile oturtularak başarılı öğrencilerden gerekli yardımı alması sağlanabilir." (112).*
>
> *"Diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine vakit ayırması, ilgi göstermesi, etkinliklerine davet etmeleri onların sosyalleşmesine katkı sağlayabilir." (125)*

A22 kodlu çalışma örnekleminde yer alan 41 sosyal bilgiler öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

> "*Zaman zaman bu çocuklara, eğer çok yıllık arkadaşlarıysa sıkıntı değil. Onlar zaten o çocuğun özel taraflarını biliyorlar. Ama yeni, sıfır başlarsa, yeni başlayacaksa o sınıfa, yeni başlayacaksa sınıf mutlaka hani güzel bir dille, hani arkadaşınızın belki sizler kadar hızlı kavrayamayabiliyor vs. işte o sırada artık*

kullanacağımız şeylere bağlı, cümlelere bağlı; güzel bir açıklamayla sınıf aydınlatılır." (*K-38, K, 8).*

A23 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 22 ilköğretim öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*Tabi yani diğer öğrencilere bunu açıklardım, arkadaşlarının kendileri gibi olmadığını onlara normal arkadaşlarına davrandıkları gibi davranmalarını, yani onlara özel bir insan olarak, kendinden aşağı bir insan olarak görmemelerini…*" *(Yasemin).*

"…bi kere o çocuklar da motive edilmeli. O arkadaşları nasıl davranması gerektiği… Tabi tabi bu iş zaten bilgisiz olmaz, yani körü körüne bir insanı bir yere koyup kendisiyle aynı zekâ seviyesine sahip olmayan insanı bir sınıfa koyup bilgisiz bir şekilde koyduktan sonra yani ne o çocuğun gelişimi olur ne de normal öğrencilerin çocuğa karşı bi sempatisi olur…" (M.).

"…tabii o öğrencilerle bu öğrencinin durumunun görüşülmesi… Ama onların hani, kaba tabir ile öcü olmadıkları onların da bizim gibi birey olduğu bu okulda bu sınıfta onların da eğitim-öğretim görme hakkının olduğunu öncelikli olarak konuşmamız gerekiyo gibi geliyor bana…" (B.).

Tablo 15 ve öğretmen görüşleri birlikte incelendiğinde; sınıf içinde yapılan düzenleme ve etkinlikler temasında (1), öğretmenler tarafından, kaynaştırma öğrencilerinin sınıfa kabulü ve sınıf ortamına uyum sağlamaları için bilgilendirme ve düzenleme çalışmalarının yapıldığı, akran desteğinden yararlanıldığı görülmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin ise, kaynaştırma öğrencilerine özel olarak herhangi bir düzenleme yapmadığı da bulgular arasında yer almaktadır. Kaynaştırma eğitimi öncesinde öğretmenin, öğrenciyi ve sınıfı hazırlamak ve öğrencilere eşit fırsatlar sunmak gibi görevleri vardır (MEB, 2010: 32; Uysal, 1995: 118). Stephens, Blackhurst ve Magliocca (1982; Akt., Gök, 2009); Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) tarafından yapılan araştırmalarda, kaynaştırma öğrencisi sınıfa yerleştirilmeden önce sınıftaki diğer öğrencilerin bilgilendirilmesinin ve kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin yapılmasının kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısını artırdığı ortaya konmuştur. Akran ilişkileri alt teması ile ilgili olarak, Çulhaloğlu-İmrak ve Sığırtmaç (2011) tarafından kaynaştırma uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, normal

gelişim gösteren çocukların yetersizlik gösteren çocukları çoğunlukla aralarına aldıkları ve birlikte oyun oynadıkları görülmüştür. Bu temada yer alan araştırma bulguları da yapılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretim ortamının düzenlenmesinde karşılaşılan zorluklar teması (2) incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin, normal gelişim gösteren akranları tarafından kabullenilmediği, engel türüne bağlı zorlukların yaşandığı; bu öğrencilere karşı nasıl davranılacağı konusunda bilgi yetersizliğinin olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte Turhan (2007) yapmış olduğu çalışmada, kaynaştırma öğrencileri ile iletişim sorunları yaşandığı, diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini kabullenmediği ve normal gelişim gösteren öğrencilerin büyük bölümünün kaynaştırma uygulamasına olumlu bakmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Ayral, Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Şengün vd. (2014) tarafından özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini ve sosyal kabul düzeyini etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul düzeylerinin orta düzeye yakın olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğretim ortamının düzenlenmesine ilişkin öneriler teması (3) incelendiğinde; kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi ve özel gereksinimli öğrencilerin kabulüne yönelik olarak öğrencilerin bilgilendirilmesi ve fiziksel düzenlemelerin yapılması gerektiği öğretmenler tarafından önerilmiştir. Daha önce yapılan araştırmalarda da (Uzun, 2009) öğretmenlerin sınıfta düzenlemeler yapması ve uygun fiziksel ortamı sağlaması gerektiği ortaya konmuştur.

4.3. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu temada, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Tablo 16'da öğretmen görüşlerini içeren ilgili tema, bunlara ait alt temalar, çalışma kodları, tema ve alt temanın yer aldığı çalışma sayısı; öğretmen görüşlerini frekans olarak yansıtacak şekilde sunulmuştur. Ayrıca, bu tablolarda yer alan bulguları destekleyici örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bulgularda yer alan örnek öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde genel ifade belirten öğretmen görüşlerinin seçilmesine özen gösterilmiştir

Tablo 16. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Temalar	**Alt Temalar**	**Çalışmalar**		**Öğretmenlerin İlgili Temalara/Alt Temalara Katılma Durumu**
		İlgili Çalışmalar (Tezler)	Temanın Yer Aldığı Çalışma Sayısı	
				f
1. Kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri	**1. Birebir öğretim**	A6, A18, A24, A29, A26, A1, A5	7	39
	2. Soru-cevap yöntemi	A6, A11	2	34
	3. Dramatizasyon	A3, A11, A22, A26, A32	5	34
	4. Akran öğretimi	A6, A15, A18, A24	4	29
	5. Sık sık tekrar yapma	A2, A6, A15, A16, A24	5	19
	6. Okuma-yazma çalışması	A6, A22, A24,	3	17
	7. Düz anlatım	A3, A11, A22	3	15
	8. Grupla öğretim	A22, A25	2	15
	9. Yaparak-yaşayarak	A2, A3, A11	3	9
	10. Demonstrasyon	A6, A11	2	7

Tablo 16'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili görüşleri teması (1) incelendiğinde; birebir öğretim 7, dramatizasyon ve

sık sık tekrar yapma 5, akran öğretiminin 4; yaparak-yaşayarak, düz anlatım ve okuma-yazma çalışması 3; soru-cevap, demonstrasyon ve grupla öğretim alt temalarının 2 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada, kaynaştırma öğrencilerine yönelik en sık kullanılan yöntem ve tekniklerin, birebir öğretim (39), soru-cevap yöntemi (34), dramatizasyon (34), sık sık tekrar yapma (19), okuma-yazma çalışması (17), eşit oranla düz anlatım ve grupla öğretim (15) olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda, öğretmenler tarafından değişen sayılarda diğer öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili görüşleri teması altında on bir çalışmanın (**A3, A6, A11, A16, A18, A21, A22, A24, A25, A26, A31**) nitel bulguları, (1) kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri teması altında birleştirilerek aşağıda sunulmuştur. Ayrıca, öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesinde karşılaşılan zorluklara ve öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesine ilişkin öğretmenlerin sundukları önerilere yer verilerek aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Görüşleri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili örnek görüşleri yer almaktadır.

A3 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 28 fen ve teknoloji öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Ders esnasında öğrencinin de anlayabileceği sade bir dil kullanıyorum" (K5)

"Analoji, deney, video ve slayt kullanıyorum" K6

"Basit deneyler yapıyorum" K8

"Merkezi sinir sistemini anlatırken beyin, beyincik, omurilik ve omurilik soğanının görevlerini anlatırken drama yaptırıyorum" K2

"Seçilecek yöntemler öğrencinin engel durumuna bağlıdır" K13

A6 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 25 İngilizce öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Önce bakarak yazıyorlar, sonra bakmadan yazmaya çalışıyorlar. Sonra okutuyorum, onların okumasını istiyorum; okuma, yazma ve tekrar yöntemini kullanıyorum." (E.Ö.)

"*Daha çok yazarak ve tekrar ederek onunla birebir bireysel çalışıyorum.*" *(A.Ö.)*

"*Kaynaştırma öğrencim işitme engelli. Bu yüzden ona daha çok yazma çalışması yaptırıyorum, sürekli kelimeleri yazmak ve onu söylemek, tekrar etmesini sağlamak şeklinde*." *(S.Ö.)*

"*Daha çok tekrar yöntemini kullanıyorum. Benim bir tane çocuğum otistik, öyle olunca bol miktarda tekrarla ancak…*" *(H.Ö.)*

"*Sadece sözlü olarak işte adını sormayı, sorulunca söylemeyi; nasılsın demeyi, kaç yaşında olduğunu sormayı ve söylemeyi verdim. İşte sınıfa sorular sordurtuyorum, mesela hadi arkadaşlarına isimlerini sor diyorum, tahtaya kalkıp soru sorunca falan çok mutlu oluyor*." *(F.Ö.)*

"*Zaman zaman yanına giderek birebir bireysel çalışıyorum onunla, sınıfa tahtadakileri ya da herhangi bir çalışma kâğıdını yaptırırken ona 5 ya da 10 dakika zaman ayırıyorum. 5 dakika onunla ilgilenmem bile onun daha aktif, daha motivasyon içinde olduğunu gösteriyor*." *(A.Ö.)*

"*Akran öğretimi yapıyordum. Arkadaşları vardı, o arkadaşları ile beraber öğreniyordu*" demiş, yine Sema Öğretmen, "*Akran eğitimi bu konuda çok etkili oluyor. Bir arkadaşını görevlendirip ona boş zamanlarda; boş ders olabilir, teneffüs aralarında olabilir günde beş dakika soru sorup ondan cevap almasını, onunla karşılıklı soru sorup cevap vermesini istiyoruz.*" *(Ö.Ö.)*

A11 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 18 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Sözel derslerde hayat bilgisi derslerinde soru cevap seklinde islerken dersi o her parmak kaldırdığında ona söz hakkı vermeye çalışıyorum. Kendine olan güvenini özgüvenini kazansın yani bir şeyler yapabildiğine başarabildiğine inansın onu hallettikten sonra devamı geliyor. Soru cevap yöntemini daha çok kullanıyorum daha çok söz hakkı veriyorum konuşmasını sağlıyorum ve bunu başardığına inanıyorum." (E.)

" Ona daha detaylı sorular sorarak mesela hayat bilgisinde onun anlamasını sağlayacak sorular sorarak ona diğerlerinden daha özel böyle anlayabileceği seviyesine uygun sorular soruyorum." (A.)

"Kaynaştırma öğrencisine daha somutlaştırarak dersi anlatıyorum. Bunun için dramatizasyon daha etkili oluyor." (H.)

"Soru cevap yöntemini kullanıyorum, drama yapıyoruz mesela onu uyguluyoruz. Onları da yeri geldiğince katılmalarını sağlıyorum." (C.)

"Kaynaştırma öğrencisi için yaparak yasayarak öğrenme yöntemini kullanıyorum. Kes yapıştır çalışmaları, bireysel çalışmalar soru-cevap yöntemini kullanıyorum" (H.)

"Ben daha çok onlar için somutlaştırarak yaptırıyorum. Rol yapma oyunlaştırma, demonstrasyon, soru cevap yöntemlerini uyguluyorum" (S.)

"Daha çok soru-cevap, anlatım, gösterip yaptırma, örnekleme yöntemlerini kullanıyorum." (S.)

"Araştırma ile ilgili bir şey veriyorsam çocuğu kendisiyle çalışabilecek birisine ya da ailesiyle birlikte yapabilecek mesela o konuda ailesini de çağırarak bilgi veriyorum. Birlikte yapmalarını sağlıyorum." (B.)

"Diğer derslerde de ona daha detaylı sorular sorarak mesela hayat bilgisinde onun anlamasını sağlayacak sorular sorarak ona diğerlerinden daha özel böyle anlayabileceği seviyesine uygun sorular soruyorum." (A.)

"Matematikte de daha ona şekillerle diğer öğrenciler anlıyor tabi ama ona ikinci sınıf birinci sınıf seviyesinde anlatıyorum. Daha detaylı şekillerle doğrudan ama ona da sorular sorarak derse katılımını sağlıyorum. Ona da çizimler yaptırıyorum." (A.)

A16 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 okul öncesi öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Okuma yazma çalışması ve sanat etkinliğinde bireysel ilgileniyorum, yardım ediyorum, yönergeyi tekrarlıyorum. Sıkılmaması için birlikte yapıp eğlenceli hale getiriyorum." (Z.Ö.)

"Türkçe etkinliğini grup etkinliği olduğu için değiştirmiyorum. Tekrar yaptırıp, özel ilgileniyorum. Fen ve matematik etkinliğini tekrar edip, basitleştirerek anlatıyorum." (E.Ö.)

A18 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 19 okul öncesi öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Ee mesela bu öğrencim hafif düzeyde öğrenme geriliği. Küçük motor becerilerinde eksiklik var. Bununla ilgili kazanımlar aldı zaten. EE işte iliklemeler olsun işte küçük kas becerilerine geliştirici etkinlikler olsun yapbozlarda bunlarla birebir hani çocukla çalışma sağlıyorum." (G.Ö.)

"Yani şimdi şöyle bir şey ıı sınıfla aynı adına ona zaten yaptırmak çok zor oluyor. Yanına oturup destekleyerek birebir yaptırarak, deneyerek, yanıltarak hani. mm özellikle göz temasını kurmasını sağlayarak. Hani ilk öncesi bir kere duyması lazım çocuğun size anlaması lazım, algılaması lazım." (B.Ö.)

"Doğal öğretim yöntemlerini kullanıyorum ama diğer farklı yöntem ee mutlaka uyarlama yapıyoruz" (T.Ö.)

"Mesela neden hoşlanıyorsa, mesela bir otizmliye müzikle bi şey veremem yani gürültüden sesten hoşlanmıyor. Onun için daha sakin bir etkinlik planlıyorum." (F.Ö.)

"EE eş zamanlı ipucuyla öğretim kullanıyorum. Aynı zamanda doğal öğretim yöntemlerini de kullanıyorum. Sözcük bombardımanı olsun, ıı uzağa koyma mesafe hani kendi istemesini sağlama tarzında özel yöntemler kullanıyorum." (S.Ö.)

"Mesela otizmli olan öğrencimle. Diğer çocuklara cümleyi kurduğumda çok rahat algılayabiliyordu ya da bir kaç yönergeyi anlattığımda hemen arka arkaya yapabiliyorlardı ama o ıı engelde olanlara tek tek aşama aşama gidiyorduk onlara işte mesela suyunu aldıktan sonra suyunu içtikten sonra gidip yerine oturmanı istiyorum gibi bir cümleyi arka arkaya kurmuyorduk. Önce gidip suyunu içiyorduk içmesini bekliyorduk şimdi gidip yerine oturmanı istiyorum." (N.Ö.)

"Kıyafet konusunda terliğini giyme, ayakkabısını giyme göstererek ee yani gösterme o yöntemleri kullanıyorum." (J.Ö.)

"Yani işte grup oyunlarını yapıyoruz hep birlikte ondan sonra öğrenme merkezlerinde oyun oynarken onu yönlendiriyorum arkadaşları evcilik oynarken onu götürüyorum işte buda sizin babanız olsun kardeşiniz olsun diyorum."(G.Ö.)

"Mesela down sendromlu öğrencim var mesela ayakkabısını falan giymiyor. Giyene kadar bekliyorum, giyceksin ondan sonra oturcaksın diyorum mesela burun silme alışkanlığı çok fazla yok, peçeteyi veriyorum burnunu sildikten sonra oturman gerekiyor diyorum, burnunu silene kadar bekliyoruz." (P.Ö.)

"Arkadaşlarına mesela arkadaşınıza yardım edin beraber yapın diye teşvik ediyoruz." (B.Ö.)

A22 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 41 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Daha çok soru- cevap, düz anlatım, beyin fırtınası gibi teknikleri kullanıyorum." (K-7, E, 5)

"Soru sorma. Onların düzeyine uygun sorular sormaya çalışıyorum." (K-15, E,1 5)

"...Soru cevap ben çok kullanırım. Çünkü soru cevapta çocuk işin içine ortak oluyor, dâhil oluyor. Bir de o artı- eksi yöntemi var." (K-38, K, 28)

"Çocukları kaynaştırma durumlarına uygun olarak, buluş yoluyla, araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, çoklu zeka, soru cevap tekniklerini kullanırım". (K-2, E, 6)

A24 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 23 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Etkinlik sayısını fazlalaştırıyorum, örnek sayısını fazlalaştırıyorum" (A.Ö.)

"Yapabileceğinin en minimumunu bile yaptırmaya çalışıyorum. Yani en az da olsa yaptırmaya çalışıyorum ki, kendini kötü hissetmesin ayrı hissetmesin diye. Çocuklar da onun hani yapamadığını hissetmesin diye." (Ö.Ö.)

"Iı onunla ilgili kendi seviyesine inmek için çalışmalar yapıyorum, etkinlikler hazırlıyorum, kendi planımı oluşturdum. O plana göre gidiyorum. Bu sene de aynı şekilde bu plana göre gidiyorum. Iı yani o çocuğun seviyesini düşünerek diğer öğrencilerin anlayacağı şekilde değil de, o çocuğun anlayabileceği şekilde daha fazla görselleştirerek, daha fazla oyunlaştırarak kavratmaya çalışıyorum" (S.Ö.)

"Şöyle ıı birebir ilgileniyorum, yani başka türlü olmuyo zaten bi tanesi işitme engelli ıı dudak okuyarak yanıma alıp ıım yanıma alıp birebir ıı önce seslendirmesini yaptırmaya çalışıyorum işitme engelli olan için. Çünkü henüz daha ıı sesini çıkaramadığı bir şeyi yazmak ya da okumak onun için daha zor. Mesela sesleri ıı bazılarının okuduğunu fark ediyorum. Çünkü resim var yanına resmîn yanına adını yazabiliyor ama "bu ne?" dediğimde sesli olarak seslendiremiyo. Çünkü o sesi çıkaramıyo. O yüzden ıım onunla ses alıştırmaları yapıyoruz. Önce çıkarma ses çıkarma resimleri gösteriyorum, isimlerini söylüyoruz ki önce bi konuşabilsin, sonra okuyabilsin diye." (İlknur Öğretmen)

"Mesela o zaman ilk zaman işlediğimizde bir günde iki günde işliyorsam şimdi bir haftaya yayarak tekrar yapıyorum." (İ.Ö.)

A25 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 11 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Ders içinde çok vakit ayıramadım ama ders çıkışlarında birebir ders yaptım." (Öğretmen 1)

A26 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Konunun içeriğine göre değişir. Kaynaştırma öğrencisi benim bu seçimimi etkiliyor çünkü ona farklı davranıyorsun. Önce de söyledim sınıfa anlattığım tarzda ona anlatmıyorum mesela. Hani sınıfa anlattığımı o da dinliyor ama daha sonra ona bir de farklı bir yoldan anlatıyorum. Zaten ben sınıfa da aynı şekilde vermem konuyu. İki üç türlü veririm. Göze kulağa hitap eder. Önce yeri gelir ben anlatırım. Önce çocuğa anlattırırım sonra ben tamamlarım. Ben anlatırım çocuklara tekrar anlattırırım. Modellerle ve materyallerle." (Ö9)

"Aslında biz şimdi çoklu zekâ kuramına göre çoğu eğitimi alıyoruz ya da bir konuyu anlatırken çoklu zekâya göre uygulama yapıyoruz. Yani özel öğrencimizin olmasına gerek yok çünkü görsel öğrenen öğrencimiz var, işitsel öğrenen var, yaparak öğrenen ve bunların hepsini biz zaten faaliyetin içerisinde uyguluyoruz. Materyal kullanıyoruz. Yani hiçbir faaliyetimiz materyalsiz olmuyor zaten. Tahtayı kullanıyoruz görsel olarak, drama yapıyoruz, yani hepsini kullanıyoruz tabi ki bu öğrencimize otomatikman ayriyeten bir şey yapmaya gerek kalmıyor yani." (Ö8)

"Öncelikle konu nedir? Konuyu aktarabilmek için gerekli materyaller nelerdir? Bu konu projeksiyonla mı daha iyi verilir, laboratuvar ortamında mı daha iyi verilir yoksa bir materyal dağıtılarak görsel anlamda öğrencilerin birebir görmeleri sağlanarak mı daha iyi verilir? Bunlara karar verilir. Bazı konularda öğrenciler araştırma yaparak sınıfa getirerek sunu yapabilirler. Öğrencileri de işin içine sokarak konuya uygun dokümanlardan faydalanıyorum." (Ö2)

A31 kodlu tezin çalışma grubunda (62) bir araya getirilen özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*Destek hizmeti olarak öğrenci anlamadığında yöntem değiştiriyoruz, bu da işe yaramasa öğrencinin öğretmenini değiştiriyoruz." (I19)*

"Bazı öğrenciler verilenin bir kısmını alabiliyor. Alamayan öğrenci için destek hizmeti sunuyoruz; yöntem, gerekirse öğretmen değişikliği yapıyoruz." (H15)

*"**…** Destek eğitim olarak öğrencilerimize şunu veriyoruz: Örneğin öğrenci için öz bakım için amaç yazılmışsa onu işliyoruz. Bunu da alt basamaklara ayırarak anlatıyoruz. Bu amaçları çalışırken yöntemleri biz belirliyoruz." (K5)*

"Olay kartları okuma için yardımcı kitaplar, öz bakım için düğme ilikleme, cırt cırt açma vb. çalışıyorum." (İD2)

"Destek hizmetleri olarak aile katılımı, aile katılımını önemsiyorum. Ergenlik düzeyindeki öğrencilerin velileriyle ise cinsel eğitim, aile eğitimi veriyorum. Sınıf ortamında modüllere uygun materyal kullanıyorum. Küçük adımlar, ya-pa yayınları, hikâye kitabı vb. kullanıyorum. Normal gelişim gösteren çocuklara uygulanan program ile özel gereksinimli çocuklara uygulanan program

için kullandığımız materyaller ve yöntem aynı ama ekleme yapıyorum. İnternetten yararlanıyorum." (İA15)

Araştırma bulgularını etkileyeceği düşünülen, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesinde karşılaştıkları zorluklar ve öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesine ilişkin sundukları öneriler aşağıda birlikte sunulmuştur.

A3 kodlu tezin çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden 12'si, bilgi eksikliği ve müfredat kaygısı, kalabalık sınıf mevcudu ve öğrencilerin okuma-yazma problemi olmasından dolayı ders içerisinde farklı yöntem ve tekniklere yer vermediklerini ifade etmişlerdir.

A6 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan zorluklarla ilgili 25 İngilizce öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*Hiçbir şey kullanmıyorum ki, özel olarak kullandığım herhangi bir yöntem yok.*" *(İ.Ö.)*

"Ders içinde o öğrenci ile ilgilenmek mümkün olmuyor, yani şu an için belli bir yöntem ve teknik yok." (B.Ö.)

"Yok, hayır; özel olarak kullandığım herhangi bir yöntem ve teknik yok." (M.Ö.)

A11 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan zorluklarla ilgili 18 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Kaynaştırma öğrencileri için ayrı bir yöntem benimsemiyorum. Onlar için yöntemlerde bir uyarlama yapmadım." (K.)

"Sınıfta en fazla soru cevap, drama, görsel ve grup çalışmaları yapıyorum. Ama yöntem olarak ona farklı bir yöntem uygulamıyorum. Bu yöntemleri bildiğim gibi kullanıyorum. Ona bir uyarlama yapmıyorum. Genel olarak kullandığım yöntemleri ona da uyguluyorum" (A.)

"Daha önce farklı yöntemleri denedim soyutladı kendisini. Sınıfımda soru-cevap, anlatım, gösterip yaptırma, örnekleme yöntemlerini kullanıyorum. Bunları genel olarak uyguluyorum. Kaynaştırma öğrencim daha çok katıldı başarı gösterdi.

Aynı şekilde bu yöntemleri onun içinde kullandım. Bu yöntemlerde herhangi bir uyarlama yapmıyorum." (S.)

A16 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan zorluklarla ilgili 10 okul öncesi öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Program uygun olmadığı için değiştiremiyorum. Genel değil bireysel olarak bilgi veriyorum. Her zaman basitin faydası olmayacağını düşündüğüm için, her etkinliği basite indirmiyorum. Grup faaliyetlerini değiştiremiyorum. Bütün etkinliklerde özel ilgileniyorum." (E.Ö.)

A18 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan zorluklarla ilgili 19 okul öncesi öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Bence aynı yöntemlerle öğretilmeli. Sadece biraz daha yavaş gidiyor. Yani ben şu an sınıfımdaki öğrencime aynı yöntemler aynı şekilde ama ıı yaş gurubu olarak daha düşük oo olduğunu düşünmek gerekiyor diye düşünüyorum. Çünkü öğreniyor biraz yavaş öğreniyor." (K.Ö.)

"EE görsel materyaller, oyun yöntemi ee doğal öğretim sürecinde eğitiyoruz, bunlar yani. Ayrıyeten farklı bir yöntem kullanmadım." (R.Ö.)

A21 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan zorluklarla ilgili 100 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Ders içinde yapamıyoruz." (87)

"Hayır ama daha neşeli, daha mutlu dikkatini canlı tutmak için daha canlı oluyorum mesela ben. İlgisini çekebilmek için komik şeyler söylüyorum ben." (87)

" Yapamıyorum. Arada onları derse katmak için onların anladığı şekilde şeyler yapıyorum. Mesela parmak kaldırdığı zaman görmezden gelmiyorum." (3)

"Bugünkü eğitim programlarında kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkili bir düzenleme ve yahut uygulama yapılabildiğinin inancında değilim." (3)

"...Bunun dışında bu çocuklara öğretim konusunda fazla bir şey yapılamıyor. . . Ya da birkaç denemeden sonra yeterince eğitimin devamlılığını sağlayamıyorsunuz." (80)

"Aslında bu çocuklar için çok fazla bir şey yapamadığımız için sorun da yaşamıyoruz diyebilirim." (93)

" Bir kere her şeyden önce kendimle başlayayım hani çok yetersiz ben kesinlikle hani yeterli olduğumu düşünmüyorum. . . . Bazen hani 45 kişilik sınıfta duaders anlatıyorum bazen, ben 45 kişilik sınıfta normal düzeydeki bir öğrenciyle bile hani gerektiği kadar ilgilenemezken kaynaştırma öğrencisiyle hiç ilgilenemem maalesef." (2)

"*Formalite olduğunu düşünüyorum."* (76)

"Mevcut olan uygulamalar kâğıt üzerinde kalmaktan başka bir işe yaramıyor. Bu öğrenciler için internetten planlar indiriliyor ve dosyada teftiş durumu için saklanıyor sadece. Çünkü var olan uygulama hiç gerçekçi değil." (96)

"... Şahsım adına ben hiç bir şey yapmıyorum." (33)

A22 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan zorluklarla ilgili 41 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Kaynaştırma öğrencileri için herhangi bir ek yöntem ve teknik kullanmıyorum." (K-3,E,6)

"Şimdi özel olarak 40 dakika içerisinde hem normal öğrenciye hem kaynaştırma öğrencisine çok fazla, hani hem onlara öğretiyorum hem de kaynaştırma öğrencisine bir şeyler anlatmaya çalışıyorum dersek yalan olur. Bunu ben zaten sanmıyorum da bizim birçok kişinin yapabileceğini..." (K-35, K, 7)

A24 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan zorluklarla ilgili 23 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Yani öğre...öğrenebileceği mesela sosyal bilgiler konusunda, matematik konusunda en basit ne var? Yaşadığı ülkenin adı, ya en basiti neyse, inanın bunu öğretmek bile ıı çok zor oluyo." (P.Ö.)

A25 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan zorluklarla ilgili 11 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Birebir anlatmak gerekiyor. Daha çok görerek öğreniyor, resimli kitaplardan yararlanıyorum. Özel olarak onunla ilgilenemiyorum." (Öğretmen 2)

"Birebir öğretim yönteminden farklı bir şey kullanamıyorum. Grup olarak ders yapamıyoruz. Beşinci sınıf ona çok ağır geliyor. Beşinci sınıf düzeyinde bir soru sorulduğunda cevap veremiyor." (Öğretmen 3)

"Hiçbir şey kullanmıyorum…" (Öğretmen 4)

A26 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan zorluklarla ilgili 10 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Ben öncelikle sınıfı düşünürüm ondan ziyade çünkü öbür tarafta 20 kişi varken ben bir kişiye özel yöntem hazırlarsam diğerleri de mağdur olur bir kişi yüzünden. Zaten kaynaştırmanın da amacı ne? Onlara uyum sağlamak değil mi? O yüzden biz de ne yapıyoruz? Ben ona değil o benim yöntemime uyum sağlamak zorunda" (Ö6)

A31 kodlu tezin çalışma grubunda (62) bir araya getirilen ve kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan zorluklarla ilgili özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Sınıf öğretmeni olarak kaynaştırma öğrencisi için uyarlama olarak, kaynaştırma öğrencisinden kurtulmak için elimizden geleni yapıyoruz. Çünkü kaynaştırmayı bilmiyoruz. 30 öğrenciyle mi uğraşalım, onunla mı uğraşalım?" (E14)

A3 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesine ilişkin önerileri içeren 28 fen ve teknoloji öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"*Öğrencinin ilgisini çekecek yöntemlerin kullanılması gerekmektedir*" *(K14)*

A18 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesine ilişkin önerileri içeren 19 okul öncesi öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Biz şarkı söylediğimizde en çok senin sesini duymak istiyorum diğerleri alçalsın ya da şimdi senin sesini duymak istiyorum diğerleri alçalsın gibi. Sesini ön plana çıkararak kendisinin farkına varmasını gerektiğini düşünüyorum" (C.Ö.)

"Mesela el ele tutuşmalı oyunlarda mutlaka aramıza katıyoruz canı. Iıı diğer hmm aynı bi küçük ortamda mesela zıplama platformu var aşağıda. Onda cana tek başına değil de mutlaka diğer öğrencilerle birlikte zıplatmaya yani diğer arkadaşlarına da mutlaka alıştırmak için çalışmalar yapıyoruz." (L.Ö.)

A21 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesine ilişkin önerileri içeren 100 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"... ve kaynaştırma gerçek anlamda o amacına uygun bir şekilde eğer uygulanabilirse dediğim gibi hem çocuğa hem de o öğrencilere, sınıf arkadaşlarına da çok büyük farklılıkları olacaktır. Bu tam anlamıyla uygulanamıyor, bunun çok çeşitli nedenleri de var tabii…" (87)

A24 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesine ilişkin önerileri içeren 23 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Şöyle ıı birebir ilgileniyorum, yani başka türlü olmuyo zaten bi tanesi işitme engelli ıı dudak okuyarak yanıma alıp ıım yanıma alıp birebir ıı önce seslendirmesini yaptırmaya çalışıyorum işitme engelli olan için. Çünkü henüz daha ıı sesini çıkaramadığı bir şeyi yazmak ya da okumak onun için daha zor. Mesela sesleri ıı bazılarının okuduğunu fark ediyorum. Çünkü resim var yanına resmîn yanına adını yazabiliyor ama "bu ne?" dediğimde sesli olarak seslendiremiyo. Çünkü o sesi çıkaramıyo. O yüzden ıım onunla ses alıştırmaları yapıyoruz. Önce çıkarma ses çıkarma resimleri gösteriyorum, isimlerini söylüyoruz ki önce bi konuşabilsin, sonra okuyabilsin diye." (A.Ö.)

A26 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesine ilişkin önerileri içeren 10 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

> *"Tabi, çünkü bu öğrencimin algılama ve öğrenmesinde problem yok daha çok görsel hafıza. Bu kararlarımda etkili oluyor. Dikkat süreleri çok kısa, tiyatro canlandırma gibi şeyler daha kalıcı oluyor çocuklarda." (Ö3)*

A31 kodlu tezin çalışma grubunda (62) bir araya getirilen ve öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesine ilişkin önerileri içeren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin örnek görüşleri şu şekildedir:

> *"DVD ve bilgisayarı kullansak daha iyi olur. Teknoloji sınırlı."(İD3)*

Tablo 16 ve öğretmen görüşleri birlikte incelendiğinde; kaynaştırma eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri temasında (1), öğretmenler tarafından kaynaştırma öğrencilerine yönelik birebir öğretim, soru-cevap, dramatizasyon, akran öğretimi, sık sık tekrar yapma, düz anlatım ve görsel materyal destekli öğretim tekniklerinin sık kullanıldığı ön plana çıkmıştır. Öğretmenler tarafından diğer yöntemlerin çok az tercih edilmesi ise dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin gelişimi için farklı yöntemler kullanmaları, özel gereksinimli öğrenci ile normal gelişim gösteren öğrencilerin aynı ortamda beklenen verimi sağlaması açısından önemlidir. Bu amaçla, öğretmenlerin akran desteğinden yararlanması, kaynaştırma öğrencisine destek sağlayacaktır. Bu temadaki bulguları destekler nitelikte Batu (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında normal gelişim gösteren öğrencilerin desteğinden yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu temada elde edilen sonuçlar, Irving, Nti ve Johnson (2007) tarafından elde edilen sonuçlar ile de desteklenmektedir. Irving, Nti ve Johnson (2007), özel gereksinimli öğrencilere yönelik içerik odaklı stratejiler yerine somut materyal kullanımına dayalı yeni öğretim stratejilerinin kullanılması, öğrenci aktifliğini hedefleyen yöntemlerin entegre edilmesi ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin yararlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesinde karşılaşılan zorluklar temasında (2), öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim yöntem ve tekniklerini düzenlemede çeşitli zorluklar yaşadığı görülmüştür. Bunlar; zaman sorunu, bilgi yetersizliği, kalabalık sınıf mevcudu, öğretim programının yoğun içeriğe sahip olması olarak sıralanmaktadır. Bunların dışında, öğretmenlerin büyük

çoğunluğu kaynaştırma öğrencileri için kullandıkları bir yöntem ya da tekniğinin olmadığını belirtmişlerdir. 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (Madde 23) "*Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır.*" denilmektedir. Dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarında önemli noktalardan biri de öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesidir. Başka bir ifadeyle, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak düzenlemelerin yapılması başarılı bir kaynaştırma için önemli bir adım olacaktır (Sucuoğlu, 2006: 25-26). Bu temada yer alan araştırma bulgularında ise, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında farklı yöntem ve teknik uygulayamadıkları, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı düz anlatım tekniğini kullandıkları ve kaynaştırma öğrencilerine özel zaman ayıramadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu temada yer alan araştırma bulgularını destekleyici araştırmalara bakıldığında (Yigen, 2008; Akkoyun, 2007; Yavuz, 2005), kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve öğretim programının oluşturduğu zaman baskısının, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu desteği engelleyeceği belirtilmektedir. Son olarak, öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesine ilişkin öğretmenlerin sundukları öneriler temasında (3); öğretmenler tarafından yapılan önerilerin, kaynaştırma öğrencisine uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması, birebir öğretimin uygulanması, ek zaman düzenlemesi, görsel materyallerin kullanılması ve sık sık tekrar yapılması gerektiği yönünde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular pek çok araştırmanın bulgusuyla paralellik gösterir niteliktedir (Saraç ve Çolak, 2012; Barrafato, 1998; Akt., Demir, 2015).

4.4. Öğretmenlerin Materyal Düzenleme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu temada, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında materyal düzenlemeye ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 17'de öğretmen görüşlerini içeren ilgili tema, bunlara ait alt temalar, çalışma kodları, tema ve alt temaların yer aldığı çalışma sayısı; öğretmen görüşlerini frekans olarak yansıtacak şekilde sunulmuştur. Ayrıca, bu tabloda yer alan bulguları destekleyici örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bulgularda yer alan

örnek öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde genel ifade belirten öğretmen görüşlerinin seçilmesine özen gösterilmiştir.

Tablo 17. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Materyal Düzenleme İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Temalar	**Alt Temalar**	**Çalışmalar**		**Öğretmenlerin İlgili Temalara/Alt Temalara Katılma Durumu**
		İlgili Çalışmalar (Tezler)	Temanın Yer Aldığı Çalışma Sayısı	
				f
1.Öğretim araç-gereç ve materyallerinde yapılan düzenlemeler	**1. Herhangi bir uyarlama yapmayanlar**	A3, A8, A11, A13, A19, A21, A25	7	240
	2. Farklı materyaller kullanma	A24, A26, A33	3	40
	3. Diğer	A2, A3, A6, A22	4	33
	4. Teknolojik araç-gereç kullanma	A2, A6, A11, A22	4	22
	5. Görsel materyaller kullanma	A3, A6, A15	3	21
	6. Çalışma kâğıtlarından yararlanma	A2, A3, A6	3	14
	7. Kaynak kitaplar kullanma	A2, A22	2	10
	8. Öğrencilerin kendi ürettikleri materyallerden yararlanma	A6, A26	2	3
2.Materyal düzenlenmesinde karşılaşılan zorluklar	**1. Öğretim araç-gereçleri ve materyal eksikliklerinin olması**	A6, A11, A12, A15, A21, A26	6	52
3.Materyal düzenlenmesine ilişkin öneriler	**1. Öğretim araç-gereçleri ve materyaller temin edilmeli**	A15, A21, A22, A23, A24, A26, A27, A33	8	177

Tablo 17'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin materyal düzenleme ile ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretim araç-gereç ve materyallerinde yapılan düzenlemeler temasında (1); teknolojik araç-gereç kullanma 4, görsel materyaller kullanma 3, çalışma kâğıtlarından yararlanma 3, öğrencilerin kendi ürettikleri materyallerden yararlanma 2, kaynak kitaplar kullanma 2 ve farklı materyaller kullanma alt temasının 3 çalışmada yer aldığı; ayrıca diğer düzenlemelerin 4 ve herhangi bir düzenleme yapmayan öğretmenlerin ise 7 çalışmada bulunduğu görülmektedir. Bu temada, en önde gelen çalışmaların farklı materyaller kullanma (40), teknolojik araç-gereç kullanma (22) ve görsel materyaller kullanma (21) olduğu görülmektedir. Ayrıca, uyarlama yapılan diğer çalışmaların ise; çalışma kâğıtlarından yararlanma (14), kaynak kitaplar kullanma (10) ve öğrencilerin kendi ürettikleri materyallerden yararlanma (3) olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (240) herhangi bir düzenleme yapmadığı da tablo bulguları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin materyal düzenlemede karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri teması (2) incelendiğinde; öğretim araç-gereçleri ve materyal eksikliklerinin olması alt temasının 6 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada, öğretim araç-gereçleri ve materyal eksikliklerinin olması (52) en sık karşılaşılan zorluk olarak görülmektedir. Son olarak, öğretmenlerin materyal düzenlenmesine ilişkin önerileri teması (3) incelendiğinde; öğretim araç-gereçleri ve materyallerin temin edilmesi gerektiği alt temasının 8 çalışmada yer aldığı ve öğretmenler tarafından önerildiği (177) görülmektedir.

Öğretmenlerin materyal düzenleme ile ilgili görüşleri teması altında on çalışmanın **(A2, A3, A6, A11, A15, A16 A22, A24, A25, A31)** nitel bulguları sırasıyla (1) öğretmenler tarafından öğretim araç-gereç ve materyallerinde yapılan uyarlamalar, (2) öğretmenlerin materyal uyarlamasında karşılaştıkları zorluklar ve (3) materyal uyarlamasına ilişkin öğretmenlerin sundukları öneriler temaları altında birleştirilerek aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Öğretmenlerin Öğretim Araç-Gereç ve Materyallerinde Yaptıkları Düzenlemelere İlişkin Görüşleri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin öğretim araç ve materyallerinde yaptıkları düzenlemelere ilişkin örnek görüşleri yer almaktadır.

A2 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 12 fen ve teknoloji öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Özel araç… Öğrencilere ne veriyorsak onlara da aynı. Hiç farklı bir şey yok. Ayrım yapmıyoruz o yönde araç gereçlerde. Çünkü zaten tepegözden, projektörden, bilgisayardan yararlanıyoruz." (A.)

"Sadece çalışma kâğıdı hazırlıyordum, resimli bir şeyler hazırlıyordum." (A. 1)

"Evet öncelikle yeni müfredata göre bizim çalışma kitabımız var yani 3 yıldır çalışma kitabımızı, öğretmen kılavuz kitabımızı kullanıyoruz. Öğretmen kılavuz kitabı özellikle 7. sınıflarda çok başarılı bir kılavuz kitap. Onu belirtmek istiyorum. Ondan yararlanıyorum. Onun haricinde ek kaynaklar var. Yani okulumuzun gelir düzeyine göre ek kaynaklardan yararlanıyorum." (D.)

"Şu an herhangi bir özel araç kullanmıyoruz." (A.)

A3 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 28 fen ve teknoloji öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Adlarını kullanım yerlerini bilmesi için görsel materyalleri daha çok kullanıyorum" (K1)

"Elimden geldiğince onlara yönelik çalışma kâğıtları getiriyorum; ancak her ders için mümkün olmuyor" (K5)

"Sınıfta diğer öğrenciler için kullanılan aynı materyalleri öğrencinin durumuna göre kullanıyorum" (K13)

"Herhangi bir değişik uyarlama yapmıyorum" (K19)

A6 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 25 İngilizce öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Görsel araç gereçlerden faydalanıyorum." (F.Ö.)

"Görsel materyaller kullanıyorum; flash kartlar, posterler." (Z.Ö.)

"Valla flash kartlardan yararlanıyoruz, posterlerden yararlanıyoruz. Daha çok görsellerden yani." (H.Ö.)

"Daha çok öğrencinin kendi ürettiği araç gereçlerden, kuklalardan faydalanıyorum. Bizim dersimizde görsel yönden şansımız fazla. İşte internetten sunular, kendi hazırladığımız sunular, flash kartlarımız var. Bunlar özellikle çok iyi." (M.Ö.)

"Daha çok fotokopi, defter ağırlıklı." (A.Ö.)

"Daha çok yazılı yani, çalışma kâğıdı ve onun defterini kullanıyoruz." (S.Ö.)

"Şarkılardan. Şarkıyı çok seviyorlar, şarkıyı önce dinletiyorum sonra beraber söylüyoruz ve hareketlerini yapıyoruz. Daha kolay öğreniyor o zaman." (Ö.Ö.)

"İşin açıkçası öbürlerinde ne kullanıyorsam onda da onu kullanıyorum, aynı materyaller yani." (İ.Ö.)

"Valla onlara yönelik olarak bir şey kullanmıyorum. Hiçbir şey yok." (Y.Ö.)

A11 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 18 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Diğer öğrenciler için kullandığım materyalleri kullanıyorum. Herhangi bir uyarlama da yapmıyorum." (L.)

"Materyal uyarlamama veya geliştirmeme gerek kalmıyor. Normal materyalleri onun içinde kullanıyorum. Bu materyaller ona yeterli geliyor. Bu yüzden herhangi bir materyal geliştirmedim ya da uyarlamadım." (S.)

"4. sınıf amaçları ile ilgili materyal geliştiriyorum zaten ona uygun araç-gereçte. Örneğin el yıkama becerisi için sabun veriyorum lavaboya götürüyorum vs." (S.2)

"Öğrencim okumaya çıkmadığı için ona heceler oluşturdum çarkıfelek gibi. Sayılarla ilgili görsel resimli objeler ardı ardına sıralama gibi materyaller geliştirdim." (M.)

"Ders kitaplarını kullanmıyorum. Onun yerine birinci sınıf kitaplarını kullanıyorum okuma yazma için özellikle çünkü okuma yazma bilmiyor." (A. 1)

"Birinci sınıf seviyesinde materyaller hazırladım matematikte özellikle. Böyle küçük pulları onluk kartlar var üzerine koyuyoruz özellikle zorlandıkları yerlerde böyle farklı materyaller hazırlıyoruz. Ama diğer şeylerde normal kitapları kullanıyorum normal sınıfın kitabını." (A.)

"Örneğin toplama çıkarmada onun için birinci sınıfta kullanılan boncuklar falan kullanıyorum sırf onun için. Parmaklarını kullanıyoruz diğer öğrencilerin kullanmasına izin vermiyorum. Ona veriyorum izin." (H.)

"Mesela çıkarma toplama konusunu anlatıyorum. Onlara alt sınıfların çalışma kitaplarını getirtiyorum. Benimkilere besinci sınıf konularını önceliğini verirken onlara ikinci sınıftan o konuya yönelik kitap veriyorum. İste sen şunları yapacaksın yani materyal olarak diğer sınıflardan materyal alıyorum. Ders kitaplarından, hikaye kitaplarından ya da testlerden." (B.)

"Tepegöz asetat kullanıyorum öğrencimde. Bilgisayarda harf tanıma oyunu oynuyoruz." (H.)

A15 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 26 karma öğretmenin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Görsel materyalleri çoğaltıyorum, matematik terimlerinin altına açıklayıcı ifadeler yazıyorum." (13, 20)

A31 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 62 karma öğretmenin örnek görüşleri şu şekildedir:

"... Artık sıraları bize veriyorlar. Bu sıraların boyunu kısaltıp uzatarak öğrencinin boyuna göre düzenleyebiliyoruz." (B13)

4.4.2. Öğretmenlerin Materyal Düzenlemede Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin materyal düzenlemede karşılaştıkları zorluklara ilişkin örnek görüşleri yer almaktadır.

A11 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 18 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Materyaller konusunda diğer özel eğitim sınıf öğretmenlerimiz bizden daha bilgili olduğu için onlardan bilgi almayı yeğliyoruz her zaman. Onlarla görüşme içindeyiz neler yapabiliriz. Görüş alışverişinde bulunuyoruz bu noktada." (O.)

"Yeterli araç gereçte yok konuyla ilgili." (E.)

A22 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 41 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Maketler, projeksiyon, çalışma kâğıtları vs. gibi araç-gereçleri kullanıyorum. Bunların dışında araç-gereç ve materyal kullanma imkânım zaten sınırlı çünkü imkânlar sınırlı."

" Ekstra bir materyaller kullandığımız pek söylenemez. Zaten sınıf içinde tek kişi oldukları için çok vakit ayırmakta mümkün olmuyor." (K-8, K, 4)

"Materyal yetersizliğinden dolayı çok fazla araç-gereç kullanmıyoruz." (K-34, K, 20)

"...okullarda araç gerecimiz yok... Normal diğer öğrenciler için ne varsa onlar içinde kullanıyoruz. O da olabilirse tabi." (K-36, K, 2)

A25 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 11 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Araç gerecimiz yok. Rehberlik Araştırma Merkezi'nden bana bunları kullanın diye bir şey söylenmedi." (Öğretmen 2)

"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)

"Fazla kullanamıyorum. Çünkü elimde imkân yok. Belki Millî eğitim ona göre program düzenlese ya da bunu bu şekilde yapalım diye yaparız ama yok yani kaynağım." (Öğretmen 6)

"Araç gereç kullanmıyorum. Sınıfımda ve okulda araç gereç yeterliliği de yok. Birleştirilmiş sınıf olunca zaten 3'er saat düşüyor her bir sınıfa. Çok iyi öğrenciler de var Devlet Parasız Yatılı sınavına hazırlanan, onlarla da ilgilenmek

zorundasın ona yapabildiğim en güzel yazdırıyorum, yazdığımı okutturuyorum. Kaynaştırma olduğu için özel eğitime gidiyor o öğretmenin verdiği şeyleri yaptırıyorum." (Öğretmen 3)

"Yok, burada öyle pek şey yok. Göstersem de önemi yok onun için." (Öğretmen 4)

A31 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 62 karma öğretmenin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Devlet okullarında materyal vb. sağlanmıyor. Materyaller görünüşte var sadece. ÖERM'lerde bu sağlanıyor." (S7)

"Materyal anlamında çok eksik var, ortak kullanıyoruz eski okuldan çok daha iyi eski okulda 3 metrekare alanda çocuklarla koşu yapıyorduk. Eskiye oranla çok iyi ama iyi bir örnek olmadığı için karşılaştıramıyoruz." (İM2)

"Çok engelli öğrencimiz yok, bir işitme engelli öğrenci var. Onun da işitme cihazı var. Sınıfların bazılarında materyal var. Bazılarında yok. Tüm materyaller ortak olduğu için ulaşmada sıkıntı var. Bu biraz boşluğa sebep oluyor." (İM3)

Eski okulda akıllı tahta vardı, bu bana çok yardımcı oluyordu. Şu an yok ve kâğıtlarla, çocuklar ile bireysel ilgilenmek, çocukların dikkatini çekmiyordu, eskiden çekiyordu. PC'de kullanabileceğimiz program olarak özel eğitim için yoktu fakat ilköğretim için olanı uyarlayarak kullanıyorduk." (İM6)

"Öğrenci ile birebir kullanabileceğimiz teknoloji yok, biz kendi tabletimizi kendimiz getiriyoruz. Oradaki uygulamaları kullanıyoruz. Bu uygulamaların dili İngilizce ama biz tabletin sesini kısıp onun yerine biz konuşuyoruz. Öğrencilerin kendi anladığı dil olsa çok daha iyi olurdu."(İM8)

"Uyarlama olarak materyalleri, elimizden geldiğince öğrenciye sunuyoruz. Alternatif teknoloji kullanmıyoruz." (H4)

"Çocuk köyden geliyor. Güvercin besliyorlar. Kurumda güvercinden bahsettiğimizde çocuk ile daha iyi iletişim kuruyoruz. Çocuk müzik seviyorsa şarkı söylüyorum. Materyallerden, teknolojiden ziyade çocuğun yaşantılarını kullanıyorum. Teknolojiyi kullanma imkânımız yok." (H11)

"Bölgede çalışan öğretmenler kendi imkânlarıyla öğrencilere destek hizmeti sunuyorlar, materyaller, oyuncaklar alıyorlar. MEB bu konuda hiçbir çalışma yürütmüyor." (B14)

4.4.3. Öğretmenlerin Materyal Düzenleme İle İlgili Sundukları Öneriler

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin materyal düzenlemesine ilişkin sundukları önerileri içeren örnek görüşleri yer almaktadır.

A15 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 26 karma öğretmenin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Görsel materyallerin fazla olması ve sınıfın biraz daha geniş olması çünkü daha rahat hareket etmek gerekiyor." (9,15,20)

A24 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 23 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

A. öğretmen kaynaştırma eğitimi ile ilgili "kitaplar", "dergiler" çıkarılmasını, "makaleler" düzenlenmesinin; Ş. öğretmen "renkli ders kitapları", toplama çıkarma etkinlikleri için "renkli oyuncaklar", "renkli hikâye kitapları", "dinlenen hikâye kitapları" gibi kitapların; H. öğretmen "kılavuz kitapları" gibi kitapların hazırlanmasının gerektiğini belirtmektedir. P. öğretmen de öğreteceği bilgilerin, yapacağı etkinliklerin, "bütün derslerde ayrıntılı", "basamaklı basamaklı, bölüm bölüm ayrılmış bir halde" elinde olacağı bir kılavuz kitabı hazırlanmasını önermektedir.

A31 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 62 karma öğretmenin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Öğrenci tablet ile oynadığında, mesela eşleştirme, daha kolay yapıyor ve eğleniyor." (İM7)

A16 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 okul öncesi öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Okullara öğrencilerin engellerine uygun materyal, oyuncak göndermesini isterim." (E.Ö. 1)

Tablo 17 ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde; öğretim araç-gereç ve materyallerinde yapılan düzenlemeler temasında (1), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun herhangi bir düzenleme yapmadığı; düzenleme yapılanların ise, görsel materyal, farklı materyaller, teknolojik araç-gereç, kılavuz kaynaklar, öğrencilerin kendi çalışmaları, alt kademe kitaplarından yararlanma şeklinde sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu temada yer alan bulgular pek çok araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir (Diker, Coşkun ve Macaroğlu, 2009; Vural ve Yıkmış, 2008). Diker, Coşkun ve Macaroğlu'nun (2009) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik materyal kullanma ve geliştirme stillerini inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma öğrencilerine yönelik materyal kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Kasalı (2002), "Anaokulları ve Anasınıflarındaki 4–6 Yaş Çocukların Eğitimlerinde Kullanılan Araç Gereçlerin Mevcut Durumu ve Niteliklerinin Belirlenmesi (Diyarbakır Örneği)" adlı araştırmasında, kaynaştırma eğitimine uygun materyal geliştirilmemesi durumunda kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısının olumsuz yönde etkileneceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Erturan (2003), kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli bireylere yönelik öğretim materyallerinin düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Akt., Gök, 2009: 110). Materyal düzenlenmesinde karşılaşılan zorluklar teması (2) incelendiğinde; tablo verilerinde ve öğretmenlerin ifadelerinde öne çıkan sorunların materyal eksikliği konusuna yoğunlaştığı görülmüştür. İlgili araştırmalarda (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu 2003; Güzel, 2014) da öğretmenlerin önemli bir bölümünün bu temada yer alan tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerle benzer algılara sahip oldukları görülmektedir Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu'nun (2003) kaynaştırma eğitimi sürecindeki ilgililerin görüşlerini ortaya koymaya çalıştıkları araştırmada, materyal eksikliğinin kaynaştırmanın önündeki önemli engellerden biri olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine özgü ek-materyallere ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Güzel (2014) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Materyal düzenlenmesine ilişkin öneriler teması incelendiğinde (3); kaynaştırma uygulamalarına yönelik çeşitli önerilerin sunulduğu görülmüştür. Bunlar, materyal desteğinin sağlanması, uzman desteği ile materyal hazırlanması, okulların yeterli donanıma sahip olması ve öğretmenlerin düzenleme yapma

becerilerinin geliştirilmesi şeklindedir. Bu temada elde edilen bulgular, Gürgür ve Uzuner (2010); Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner (2004); Vural ve Yıkmış (2008), Batu (2000) tarafından elde edilen sonuçlar ile desteklenmektedir. Gürgür ve Uzuner (2010) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim materyalleri konusunda gerekli desteği almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner (2004: 54), gerekli materyaller ve donanım sağlandığında kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanacağı belirtilmektedir. Yine Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006), kaynaştırma öğrencilerine yönelik hazırlanacak Bireysel Eğitim Programlarının etkililiğini artırmak amacıyla özel araç-gereçler ile eğitim materyallerinin sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (Madde 28).

4.5. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinde Yaptıkları Düzenlemeler İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu temada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerinde yaptıkları düzenlemelere ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 18'de öğretmen görüşlerini içeren ilgili tema, bunlara ait alt temalar, çalışma kodları, tema ve alt temaların yer aldığı çalışma sayısı; öğretmen görüşlerini frekans olarak yansıtacak şekilde sunulmuştur. Ayrıca, bu tabloda yer alan bulguları destekleyici örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bulgularda yer alan örnek öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde genel ifade belirten öğretmen görüşlerinin seçilmesine özen gösterilmiştir.

Tablo 18. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinde Yaptıkları Düzenlemelere İlişkin Görüşleri

Temalar	**Alt Temalar**	**Çalışmalar**		**Öğretmenlerin İlgili Temalara/Alt Temalara Katılma Durumu**
		İlgili Çalışmalar (Tezler)	Temanın Yer Aldığı Çalışma Sayısı	
				f
1.Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) doğrultusunda düzenleme yapma	**1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı'na (BEP) göre uyarlama yapma**	A22, A24, A6, A7, A9, A25	6	71

2. Kaynaştırma sınıflarında düzenleme yapılan ölçme ve değerlendirme teknikleri	**1. Ödev**	A9, A21, A32, A33	4	138
	2. Yazılı sınav (klasik)	A7, A11, A14, A21, A22	5	123
	3. Sözlü sınav	A2, A7, A11, A22	4	46
	4. Gözlem	A7, A11, A22, A25	4	33
	5. Test	A7, A11, A22	3	30
	6. Performans ödevleri	A2, A3, A6, A7, A9, A18, A22	7	23
	7. Bireye özgü teknik	A15, A22, A24	3	22
	8. Herhangi bir düzenleme yapmayanlar	A2, A18, A22, A25	4	19
	9. Proje	A2, A3, A9, A22	4	14
	10. Ürün dosyası	A7, A22	2	13
	11. Ayrı sınav yapma	A15, A33	2	11

Tablo 18'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerinde yaptıkları düzenlemelere ilişkin görüşleri incelendiğinde, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) doğrultusunda düzenleme yapma temasında (1); bireyselleştirilmiş eğitim planına (BEP) göre uyarlama yapma alt temasının 6 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada, 71 öğretmenin BEP doğrultusunda düzenleme yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında ölçme ve değerlendirme tekniklerinde yaptıkları düzenlemeler ve karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri teması (2) incelendiğinde; yazılı sınav 5; sözlü sınav, ödev, gözlem ve proje 4; test ve bireye özgü teknik kullanımı 3; ayrı sınav yapma ve ürün dosyası alt temalarının 2 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Diğer taraftan, herhangi bir düzenleme yapmayan öğretmenlerin ise 4 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada, en çok düzenleme yapılan çalışmanın ödev (138) ve yazılı

sınav (123) olduğu görülmektedir. Düzenleme yapılan diğer çalışmaların ise, sözlü sınav (46), gözlem (33), test (30), performans ödevleri (23), proje (14), ürün dosyası (13) ve ayrı sınav (11) olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin 19'unun herhangi bir düzenleme yapmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini düzenleme ile ilgili görüşleri teması altında on çalışmanın (**A2, A3, A6, A7, A11, A15, A18, A22, A24, A25**) nitel bulguları, (1) bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) doğrultusunda düzenleme yapma (2) ve kaynaştırma sınıflarında düzenleme yapılan ölçme ve değerlendirme teknikleri temaları altında birleştirilerek aşağıda sunulmuştur. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin düzenlenmesinde karşılaşılan zorluklar ve ölçme-değerlendirme tekniklerinin düzenlenmesine ilişkin öğretmenlerin sundukları önerilere yer verilerek aşağıda sunulmuştur.

4.5.1. Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Doğrultusunda Yaptıkları Düzenlemelere İlişkin Görüşleri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) doğrultusunda düzenleme yapma ile ilgili örnek görüşleri yer almaktadır.

A7 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 25 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

> *"BEP doğrultusunda sınıftaki kaynaştırma öğrencilerine farklı sınav hazırlıyoruz, bu farklı sınava göre gerek yazılı olarak gerek sözlü olarak değerlendirip; kendi yapabileceğine göre değerlendirme yapıyoruz; arkadaşlarıyla eş tutmuyoruz." (A.Ö.)*

> *"Ders içi performans, derslere katılımı, yapabildikleri yani onun bireysel eğitim planına göre alabildiklerimizi ne kadar başarabildiğine göre değerlendirme yapıyoruz." (N.Ö.)*

A18 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 19 okul öncesi öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Aylık değerlendirmede tuvalet eğitimini ne kadar olumlu yaptığını ya da olumsuz geliştiğini belirtiyoruz. Dönem sonunda veya yıl sonunda ya da altı ay sonunda ki değerlendirmelerde. Dönem sonunda işte kısmen yaptı kısmen yapamadı hani geliştirildi veya geliştiremedi bunlar fayda sağlıyor çünkü yeni amaçların belirlenmesinde bu amaçlara dayanılarak değerlendirme yapılıyor yani." (E.Ö.)

A24 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 23 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Akademik değerlendirmesini yine BEP, hazırladığımız BEP planına göre yapıyoruz. Iıı bu BEP planındaki kazanımlara uygun ıı sınav kâğıtları hazırlanıyo. Bu sınav kâğıtlarından aldığı başarıya göre değerlendiriliyor akademik başarısı. Sosyal başarıda zaten ıı ondan ne gibi davranışlar bekliyoruz, neler yapması gerekir a buna bakıyoruz ve zaten ıı… Ona uygun davranışlar seçilmişse çocuk mutlaka yapıyor bunları." (E.Ö. 1)

4.5.2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Sınıflarında Düzenleme Yaptıkları Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında düzenleme yaptıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin örnek görüşleri yer almaktadır.

A2 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 12 öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Normalde zaten bu öğrenciyi daha önce de belirttiğim gibi yani yazılılarla değil, performanslarla ve çoğunlukla eve verdiğim performanslarla ve proje ödevleriyle değerlendirmeye alıyorum." (D.)

"Sözlü sınav yapıyorum." (A.)

"Ona da fazla dediğim gibi el becerileri yönünde çalışmalar verdiğim için işte el becerileri açısından veyahut ta kendini ifade etme açısından değerlendirmeleri göz önünde bulunduruyorum." (A. 1)

“Bu öğrenci yazılılarda tamamen diğer öğrencilerin yanına oturarak onlardan geçer not alacak şekilde görsel olarak bakıp bir şeyler yazmaya çalışan bir öğrenci.” (C.)

A6 kodlu çalışma örnekleminde yer alan 25 İngilizce öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Seviyesine uygun, basit kavramlar öğretiyoruz. Beş soruluk, daha basit sorulardan oluşan ayrı sınav hazırlıyoruz; puntoları biraz daha büyük ve koyu oluyor tabi diğer öğrencilere göre ve boşluk doldurma sorularında daha çok görsele yer veriyoruz.” (M.Ö.)

“Proje ve performans ödevlerinde daha basit şeyler vermeye çalışıyorum.” (Ş.Ö.)

“Ödevinde uyarlama yapıyorum, farklı ödev veriyorum.” (A.Ö.)

A7 kodlu çalışma grubunda bir araya getirilen 25 sınıf öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Onu diğer öğrencilere yaptığım sınavlardan ayrı tutuyorum. O sınavları ona uygulayamıyorum. Onun değerlendirmesini onun gelişimi dâhilinde yapıyoruz, gözlem daha çok kullanıyorum. Ama yazılı sınavlar da yapıyorum. Yanıma alıp ayrı değerlendirme yapabiliyorum.” (A.Ö. 2)

“Hiçbir farklılık yapmıyoruz, diğer öğrencilerle aynı sınav uyguluyoruz.” (İ.Ö.)

"Sınav sorularını eve gönderiyorum. Bu nedenle ayrı bir sınav yapmıyorum."(S.Ö.)

"Öğrencideki gelişmeler benim için önemlidir. Bu gelişimdeki ilerlemelere göre değerlendirme yapıyorum." (İ.Ö. 1)

“Gözleme dayalı değerlendirme yapıyorum, gözlem formu doldurmuyorum yani Sadece yaptığımız çalışma üzerinden değerlendiriyorum. Söylediğim gibi notlar alıyorum defterine. Çocuğu o anki derste göstermiş olduğu performansa yönelik olarak çalışmayı görmek adına yapıyorum.” (Y.Ö.)

"Birebir çalıştığım dönemlerde sözlü amaçlı sorular soruyorum." (D.Ö.)

"Yazılı yapıyorum. Yazılı dediğim gibi ayrı sorular soruyorum." (D.Ö. 1)

"Çoktan seçmeli sevdiği için çoktan seçmeli hazırlıyorum." (E.Ö. 1)

"Öğrencime yazılı sınavlardan çok seçme ve işaretleme gerektiren sorular sormayı tercih ediyorum. Bu soru türünü zorlanmadan yapabiliyor." (A. Ö. 3)

"Çok zorlandığım zamanlarda ve genellikle çocuğun hazırlamış olduğu ürün dosyasının değerlendirmesini yapıyorum. Çünkü çocuk el becerisi gerektiren çalışmalarda daha aktif, daha başarılı oluyor ve bütün çalışmalarını orada daha net bir şekilde görebiliyorum." (S.Ö.)

"Yazılı sınavımız söz konusu değil, o yüzden gözlemlerimize dayanarak sınıf içerisinde derse katılımı ve gözlemlere dayanarak değerlendirme yapıyorum." (N.Ö.)

A11 kodlu çalışma grubunda bir araya getirilen 18 sınıf öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Genel olarak test, çalışma kâğıtları ve ünite sonu değerlendirmelerini yaptırıyorum." (A.)

"Daha çok gözlemleyerek soru cevap yöntemi ile almış olduğumuz cevaplarla yapabiliyoruz. Soru cevap yöntemleri ile yapmış olduğu kısa bir drama ile mesela öğretmiş olduğum şeyleri ne kadar canlandırabilecek ne kadar hayata geçirebilecek onları gözlemliyoruz." (O.)

"1, 2, 3. sınıflarda notla değerlendirme yok sınıfta derste katılımına bakıyorum, verdiği cevaplara bakıyorum, performans ödevleri var proje ödevleri var onlarda da yapıyor yani gayret ediyor. Bendeki çocuk gayretli, hevesli elinden geleni yapmaya çalışıyor. Bende elimden geleni yapmaya çalışıyorum yani. Tam olmasa bile ben tam olmuş gibi tam notumu veriyorum." (E.)

"Normal öğrenciler verdiğim performans ve proje ödevlerini aynen onlara da veriyorum değerlendirmede bildiğim için çocuğu biraz yanlı davranıyorum." (E.)

"Öğretimini sadece gözleyerek değerlendiriyorum. Gözlemin yanında soru cevap metodunu da sıklıkla kullanıyorum. Soruları kaynaştırma öğrencimin seviyesine uygun soruyorum." (S. 1)

"Sadece sözlü ve performans ödevleri veriyorum ama seviyesine uygun tabii." (H.)

"Öğrencime verdiğim uygulama çalışmalarında tabii ki seviyesine uygun olanları veriyorum." (S. 2)

"Genel olarak test, çalışma kâğıtları ve ünite sonu değerlendirmelerini yaptırıyorum. Kaynaştırma öğrencisini ayrı tutup yapıyorum. Notla değerlendirme yok zaten geri dönüt vererek doğruyu bulmasını sağlıyorum. Test içeriği farklı geçen seneki testleri kullanma gibi." (A.)

"Test yapamıyorum bire bir. Sözlü olarak soruları ve şıkları okuyup doğru şıkkı söyletmeye çalışıyorum bilip bilmediğini bu şekilde tespit ediyorum. Matematik problemleri söylüyorum soruyu anlatıyorum. İşlemi söylemeden uygun işlemi tahtada, defterde yapmasını sağlıyorum." (A. 1)

A15 kodlu çalışma grubunda bir araya getirilen 26 karma öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Sınav sorularını kaynaştırma öğrencilerine ayrı hazırlıyorum" (12)

"Sık tekrarlarla çözüyorum."(6,26)

A18 kodlu çalışma grubunda bir araya getirilen 19 okul öncesi öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Gözlem formları var. Oralara tik atarak hani hangisi sıklıklarda ne kadar gerçekleştirdi. Mesela ıı amaca yazıyorum ben beş denemede dördünde yaptıysa kazanmış ya da beşte beş yaptıysa kazanmış gibi görüyorum. Onları tikleyerek görmeye çalışıyorum." (S.Ö.)

A22 kodlu çalışma grubunda bir araya getirilen 41 sosyal bilgiler öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Daha çok soru- cevap, düz anlatım, beyin fırtınası gibi teknikleri kullanıyorum."
(K-7, E, 5)

"Soru sorma. Onların düzeyine uygun sorular sormaya çalışıyorum." (K-15, E,1 5)

"Kaynaştırma öğrencileri için herhangi bir ek yöntem ve teknik kullanmıyorum." (K-3,E,6)

"...Soru cevap ben çok kullanırım. Çünkü soru cevapta çocuk işin içine ortak oluyor, dâhil oluyor. Bir de o artı- eksi yöntemi var." (K-38, K, 28)

"Çocukları kaynaştırma durumlarına uygun olarak, buluş yoluyla, araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, çoklu zeka, soru cevap tekniklerini kullanırım". (K-2, E, 6)

A24 kodlu çalışma grubunda bir araya getirilen 23 sınıf öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Onu kendi var olan potansiyeline yönelik değerlendiriyoruz. Diğer öğrencilerle aynı potansiyelde çalışmalarla değil" (U.Ö.)

"Yazılarını kontrol edebiliyorum ya da bi çalışma kâğıdı verip o çalışma kâğıtlarını toplayıp onu değerlendirebiliyorum. Emrah şu anda ıı verdiğim mesela çizgi çalışması verdiğimde o çalışmaya bakıyorum, nasıl olmuş çizgileri diye. Yazılarına bakıyorum nasıl olmuş acaba diye bi düzelme var mı defterlerini saklıyorum" (H.Ö.)

"İşte mesela diğerleri 1'den 100'e kadar sayınca yüksek not alıyordur. Onlar özellikle engel. Şey tekerlekli sandalyedeki olanı 1'den 50'ye kadar sayması yeterli benim için. Iı ya da bi tanesi 20 cümlelik bir kompozisyon yazdığında benden yüksek not alıyo, o 5 cümle yazsa yeterli." (A.Ö. 2)

A25 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 11 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Genellikle… Şimdi soru-cevap zaten kullandığımız bir yöntem. Yazılı olarak da dikte çalışmaları yaptırıyorum çok fazla. Özel gereksinimli öğrencimle bire bir ben sorup o cevap veriyor." (Öğretmen 11)

"Şimdi ben özel gereksinimli öğrenci için ölçme değerlendirme yaparken onun seviyesine uygun yani üçüncü sınıf seviyesine uygun değerlendirme yapmıyorum. Sadece onun gelişim özelliklerini biliyorum, başlangıçtaki durumunu biliyorum şimdiki durumunu görüyorum ona göre bir değerlendirme yapıyorum. Yani akranları ile aynı değerlendirmeyi yapmıyorum yani onun seviyesine uygun notları veriyorum. Onun için özel bir ölçek kullanıp değerlendirme yapmıyorum. (Öğretmen 1)

"Ona verdiğim birinci sınıfa göre yapabiliyor mu o şekilde bir ölçme değerlendirme yapıyorum.2-3 er saymalar yapıyorum o şekilde." (Öğretmen 6)

"Çok fazla öyle ölçme değerlendirme yapmıyorum. Sadece verdiğim etkinlikleri alıp kontrol ediyorum. Hani daha iyisini daha fazlası yapabilir mi yapamaz mı diye karar veriyorum." (Öğretmen 7)

Araştırma bulgularını etkileyeceği düşünülen; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini düzenlenmede karşılaştıkları zorluklar ve ölçme ve değerlendirme tekniklerinin düzenlenmesine ilişkin sundukları öneriler aşağıda birlikte sunulmuştur.

A6 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve ölçme-değerlendirme tekniklerini düzenlemede karşılaşılan zorluklarla ilgili 25 İngilizce öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Yok ayrı bir şey yapmıyorum; çünkü almıyor, çabuk unutuyor. Herhangi bir uyarlama yapmıyorum." (Ö.Ö. 2)

"Kaynaştırma öğrencisi için özel bir uyarlama yapmıyorum, yapmam da. Onları ayırıp da sen kaynaştırma öğrencisisin, seninle özel ilgileneceğim dediğim zaman bu sefer diğer çocuklar da bunun yaptığı davranışları yapmaya başlıyor, onun gibi olmaya çalışıyorlar." (Ç.Ö.)

A7 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve ölçme-değerlendirme tekniklerini düzenlemede karşılaşılan zorluklarla ilgili 25 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Boşluk doldurmalar biraz ona zor geliyor ama yavaş yavaş yapıyor. Çoktan seçmeliler tüm çocukların hoşuna gidiyor zaten. Boşluk doldurma, açık uçlu sorular onun için çok zor." (Y.Ö.)

A11 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve ölçme-değerlendirme tekniklerini düzenlemede karşılaşılan zorluklarla ilgili 18 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Şu an kullandığımız program da daha çok değerlendirme formları dağıtarak yapıyoruz bu öğrencimizde bunu yapamıyoruz. Daha çok gözlemleyerek soru cevap yöntemi ile almış olduğumuz cevaplarla yapabiliyoruz. Okuma yazmaya geçemediği için öbür yöntemleri yapamıyoruz zaten." (O.)

"Zaman zaman test yapıyorum ama sorular farklı değil. Yazılıdan da testten de zayıf alıyor." (H.)

A22 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve ölçme-değerlendirme tekniklerini düzenlemede karşılaşılan zorluklarla ilgili 41 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Şimdi özel olarak 40 dakika içerisinde hem normal öğrenciye hem kaynaştırma öğrencisine çok fazla, hani hem onlara öğretiyorum hem de kaynaştırma öğrencisine bir şeyler anlatmaya çalışıyorum dersek yalan olur. Bunu ben zaten sanmıyorum da bizim birçok kişinin yapabileceğini…" (K-35, K, 7)

A24 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve ölçme-değerlendirme tekniklerini düzenlemede karşılaşılan zorluklarla ilgili 23 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Bunları değerlendirme sürecinde de çok zorluk yaşıyorum ben. Şimdi konuşma bozukluğu olan çocuğumda ya da bedensel engeli olan çocuğumda değerlendirme aşamasında bakıp neye göre değerlendirecem? Neyi kıstas alacam? Şimdi ben bu bedensel engeli olan öğrencimi beden eğitimi dersine bir mi vereyim, beş mi vereyim? Hani o anlamda tıkanıklık yaşıyorum." (N.Ö.)

"Iu bize bu özel eğitim seminerini verdikleri zaman çocuklar hani kendi kapasitelerine göre değerlendireceksiniz dediler. Ama şimdi bi öğrenciyi kendi kapasitesinde aynı seviyede diğer bir öğrenci benim sınıfta değil başka sınıfta bunu seviyelerini nasıl karşılaştıracam? Diğer öğrenci benim sınıfımdayken de diğer diğer normal öğrenciyle de akademik olarak Büşra'yı karşılaştırdığım zaman tamam mı yani birine beş verirken, diğerine bir uu vermem gerekir eğer düşünürsem değil mi? Çünkü bir Büşra biri hak ediyor. Eğer sınıfta aynı sınıfta şartlarda bir öğrenci olarak düşünürsem biri hak ediyor. Ama kendi seviyesine göre düşündüğüm zaman beşi hak ediyor. Ama diğer şekilde de gelince bu haksızlık. Biz özel eğitimde de bunun tartışmasını yaptık. Ama genel olarak bakınca, bu çocuk haksız haksız yani. Bana ben bir öğretmen olarak yani ne demek yani Büşra'nın karnesinde beş gördüğüm zaman gerçekten söylüyorum belki seviyesine göre beş olabilir. Ama o zaman seviyesinde olan çocuklarla aynı sınıfta olsun da beş alsın. Eğer o zaman ben beş vermesem o zaman benim uu desinler ki yani 'Sen bu bu sen hata yapıyorsun.' O zaman tamam, o zaman değerlendiririm.

Ama sen 40-39 artı biri de aynı şeye koy, ona da beş ver ona da beş ver. Bu da ben aynı sınıfta olduğu sürece ben asla Büşra'ya beş vermem." (S.Ö.)

"Diğer öğrencilerde… Şimdi sınav tarihleri belirlendiği için önden diğer öğrencilerle aynı zamanda, diğer öğrencilerin sorularıyla sınav yapıyorum. Çünkü sorularını değiştirirsem diğer öğrenciler de bu da kendini kötü hissediyor. 'Onu yani torpil geçtiniz. Ona kolay sordunuz' gibi… Ondan sonra ayriyeten ona bir sınav daha yapıyorum ben. Değerlendirmeyi de onun davranışları ve o sınava göre yapıyorum yani. Diğer öğrencilerin seviyesine zaten olamaz. Ama işte şurda da bir karışıklık çıkıyor kaynaştırma öğrencisinin. Karneleri dağıttık bu 15 tatilde geri geldik. Herkes karnelerini karşılaştırıyor öğrenciler. Onun seviyesinden kat kat daha iyi olan öğrencinin Türkçesi mesela bir düşmüş onunki iki düşmüş. Çünkü şöyle bir kanun var. Hiç bir kaynaştırma öğrencisinin notunu 45'ten aşağı veremezsin. Çocuk diyo yani 'Ben bundan daha iyiyim, niye bunun notları böyle iyi de onun ki iyi. O zaman' diyor 'ben de bundan sonra Onur gibi yapayım. Onur ne yaparsa yapsın, nasıl olsa notlar iyi, siz Onur'u daha çok seviyorsunuz' buna bile götürüyorlar yani çünkü çocuk onlar daha…O zaman her şey kopuyor. Siz onu seviyorsunuz, bizi sevmiyorsunuz. Bakın onun karnesi, o okumayı bile yeni öğrendiği halde Matematiği üç, Türkçesi iki …ben ondan daha güzel beden eğitiminde hiç hata yapmadım, o ısırdığı halde bedeni üç." Orda açıklamayı yani ben akla mantığa yatacak şekilde yapamıyorum. Çünkü bu mantıksız bi şey. Çocuğa orda açıklama çok net yapamıyorum." (G.Ö. 1)

A25 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve ölçme-değerlendirme tekniklerini düzenlemede karşılaşılan zorluklarla ilgili 11 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Zor oluyor, birleştirilmiş sınıfta olduğu için uyarlama yapmak zor oluyor. Bu yüzden yapamıyoruz." (Öğretmen 5)

"Ona ayrı sınav hazırlıyorum. Daha yapmadım yapacağım. Daha hazırlamadım yani hazırlayacağım daha raporuna bakamadım. Zaten bir ya da iki sınav yetiyor onlara hazırlayacağım artık. Ama okuma yazma bilmiyor, arkadaşlarının yardımıyla yapıyor. Nasıl yapacağımı bilmiyorum." (Öğretmen 3)

A3 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve ölçme-değerlendirme tekniklerinin düzenlenmesine ilişkin önerileri içeren 28 fen ve teknoloji öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Sınavlarının normal akranlarından farklı ve onların anlayabileceği seviyede yapılmalıdır" (K5)

"Öğrencilerin davranışlarına bakılarak değerlendirme yapılmalıdır" (K8)

"8. sınıflara yönelik yapılan merkezi sınavların da kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak farklı olması gerekmektedir" (K2)

A18 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve ölçme-değerlendirme tekniklerinin düzenlenmesine ilişkin önerileri içeren 19 okul öncesi öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Planım var. Günlük planım. İşte uyarladığım. Yaptığımız yapamadığımız ya da işte o gün içerisinde farklı bir şey yapıyorsa. Günlük yapılmalı bence." (T.Ö.)

"Ya bu değerlendirme yine dediğim gibi öğretmen değerlendirmeli. Ama bir rehber öğretmen yine sınıfta, veli yine aynı zamanda katılımıyla naptık nasıl gitti bir düzelme var mı, evde okulda nasıl ıı bu şekilde hani değerlendirilip o şekilde doğruysa ilerleyerek değilse yöntem değiştirerek belki farklı şeyler uygulayarak yapılabilir." (H.Ö.)

Tablo 18 ve öğretmen görüşler birlikte incelendiğinde; bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) doğrultusunda düzenleme yapma temasında (1), 6 çalışmadan sadece 71 öğretmeninin bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) doğrultusunda ölçme ve değerlendirme teknikleri kullandıkları görülmektedir. Yapılan benzer araştırmalarda (Vural ve Yıkmış, 2008) da öğretmenlerin sadece bir kısmının değerlendirme yaparken BEP'ten yararlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, Silvia, Munk ve Bursuk (2005), BEP'te yer alan amaçlar doğrultusunda yapılan değerlendirmelerin kaynaştırma öğrencilerinin başarısını olumlu etkilediği vurgulamaktadır (Akt., Güven, 2009: 89). Buradan yola çıkarak, öğretmenlerin büyük bir bölümünün ölçme ve değerlendirme düzenlemelerinde, BEP'in kaynaştırma öğrencilerinin bireysel gelişimindeki önemini göz ardı ettikleri söylenebilir. Kaynaştırma sınıflarında düzenleme yapılan ölçme ve değerlendirme teknikleri temasına bakıldığında (2), kaynaştırma öğrencilerine yönelik

olarak öğretmenler tarafından, ödev, yazılı ve sözlü sınav, gözlem, performans ödevleri ve test tekniklerinin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Ancak tablo ve öğretmen görüşlerinde yer alan diğer tekniklerin ise, sınırlı sayıda kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerinin çoğu, ölçme ve değerlendirme tekniklerini kaynaştırma öğrencisine uygun düzenleyemediklerini, sınıftaki diğer öğrencilerle benzer değerlendirme tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmelerin büyük bir bölümünün herhangi bir düzenleme yapmadığı da araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Oysa Gürsel (2017: 56) ve Özyürek (2015: 34) tarafından, düzenleme yapılmadan standart değerlendirme teknikleriyle yapılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kaynaştırmada beklenen başarıyı olumsuz yönde etkileyeceği belirtilmektedir. Benzer şekilde, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) (Madde 24), BEP hazırlama ve kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesi süreci ile ilgili açıklamaların yer alması, değerlendirme sürecinin yasal olarak da yapılması gerektiğini öne çıkarmıştır. Ölçme ve değerlendirme tekniklerinin düzenlenmesine ilişkin öneriler incelendiğinde, ölçme ve değerlendirmenin, belirli zaman aralıklarında yapılması, bireyin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olarak düzenlenmesi, aile ve rehber öğretmenin katılımıyla planlanması ve farklılaştırılmış tekniklerle yapılması gerektiği önerilmektedir.

4.6. Öğretmenlerin İşbirliği ve Destek Eğitim Hizmetleri İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu temada, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında işbirliği ve destek eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 19'da öğretmen görüşlerini içeren ilgili tema, bunlara ait alt temalar, çalışma kodları, tema ve alt temaların yer aldığı çalışma sayısı; öğretmen görüşlerini frekans olarak yansıtacak şekilde sunulmuştur. Ayrıca, bu tabloda yer alan bulguları destekleyici örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bulgularda yer alan örnek öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde genel ifade belirten öğretmen görüşlerinin seçilmesine özen gösterilmiştir.

Tablo 19. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik İşbirliği ve Destek Eğitim Hizmetleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Temalar	**Alt Temalar**	**Çalışmalar**		**Öğretmenlerin İlgili Temalara/Alt Temalara Katılma Durumu**
		İlgili Çalışmalar (Tezler)	Temanın Yer Aldığı Çalışma Sayısı	
				f
1. Yardım alınan Destek Eğitim Hizmeti türleri	**1. İhtiyaç anında uzman yardımı/özel eğitim danışmanlığı**	A16, A20, A26, A2, A5, A7, A8, A15, A33	9	86
2. Kaynaştırma eğitimi sürecinde işbirliği yapılan unsurlar	**1. Aile**	A5, A7, A10, A11, A15, A18, A19, A20, A22, A24, A26, A30	12	139
	2. Rehber öğretmen/Psikolojik Danışman	A2, A3, A7, A11, A13, A15, A22, A24, A26, A27, A29, A30	12	101
	3. Okul idaresi	A3, A7, A11, A13, A19, A22, A24	7	83
	4. Rehberlik ve araştırma merkezi	A3, A7, A8, A19, A25, A27	6	53
	5. Hiçbir yardım almayanlar	A2, A3, A7, A15, A17, A22, A25	7	40
	6. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	A7, A15, A19	3	37
	7. Genel eğitim öğretmenleri	A2, A3, A22, A24	4	21

3. İşbirliği sürecinde karşılaşılan zorluklar	**1. Rehberlik servisinin etkin olmaması**	A7, A12, A13, A15, A24, A29, A33	7	288
	2. Okul yönetiminin yeterince destek olmaması	A13, A24	2	201
	3. Ailelerin durumu kabullenmemesi	A16, A17, A20, A24, A27, A29, A30, A32	8	189
	4. Öğretmen- aile- okul idaresi işbirliği yetersizliği	A2, A12, A21, A24, A26, A27, A33, A16, A20	9	125
	5. Ailelerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili bilgi yetersizliği	A12, A17, A20, A24, A32	5	123
	6. RAM hizmetlerinin yetersizliği	A11, A15, A17, A18, A20, A30, A32	7	116
	7. Destek eğitim hizmetlerinin yetersizliği	A11, A12	2	72
	8. Rehber Öğretmen eksikliği/olmaması	A24, A15	2	6
4. İşbirliği sürecine ilişkin öneriler	**1. Aileler bilgilendirilmeli**	A32, A18, A20, A23, A24, A32, A33	7	264
	2. Aileler durumu kabullenmeli	A7, A23, A32	3	129
	3. Okul idaresi tarafından bilgilendirme yapılmalı	A20, A22, A33	3	122
	4. Uzman desteği	A6, A8, A15, A22, A24,	8	119

	sağlanmalı	A25, A28, A33		
	5. Normal gelişim gösteren ile özel gereksinimli öğrenci ailelerinin etkileşimine yönelik etkinlikler düzenlenmeli	A18, A20, A23, A32	4	117
	6. Aileler sürece dâhil edilmeli	A3, A6, A7, A12, A16, A17, A18, A20, A21, A23, A24	11	99
	7. Rehber öğretmen sayısı artırılmalı	A6, A11, A12, A15, A23, A32	6	80
	8. Öğretmen, rehberlik servisi, aile, RAM ve ÖERM arası işbirliği sağlanmalı	A21, A23, A27, A33	4	54
	9. Okul idaresi desteği olmalı	A3, A16, A20, A22, A23	5	26
	10. Rehber öğretmen işbirliği içinde çalışıp, öğretmenleri bilgilendirmeli	A23, A28, A30, A15	4	20
	11. Hiçbir fikrim yok	A6, A18	2	14
	12. RAM'lar etkili çalışmalı	A3, A24	2	7
	13. Okul idaresi tarafından kurumlarla işbirliği yapılmalı	A16, A23	2	5
5. İhtiyaç duyulan destek eğitim hizmetlerine ilişkin öneriler	**1. İhtiyaç anında uzman yardımı/özel eğitim danışmanlığı olmalı**	A17, A29	2	32
	2. Uzman desteğinde	A17, A29	2	29

	sınıf içi yardım olmalı

Tablo 19'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin işbirliği ve destek eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; yardım alınan destek eğitim hizmet türleri temasında (1); ihtiyaç anında uzman yardımı/özel eğitim danışmanlığı alt temasının 9 çalışmada yer aldığı ve öğretmenler tarafından tercih edildiği (86) görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi sürecinde işbirliği yapılan unsurlar temasında (2); rehber öğretmen/psikolojik danışman ve aile alt temalarının 12, okul idaresi 7, rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM) 6, genel eğitim öğretmenleri 4, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri 3 ve hiçbir yardım almayanların ise 7 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada, öğretmenlerin, sırasıyla, aile (139), rehber öğretmen/psikolojik danışman (101), okul idaresi (83), rehberlik ve araştırma merkezi (53), özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi (37) ve genel eğitim öğretmenleri (21) ile işbirliği yaptığı görülmektedir. Ancak, 40 öğretmenin hiçbir yardım almadığı da bulgular arasında yer almaktadır. İşbirliği sürecinde karşılaşılan zorluklar teması (3) incelendiğinde; öğretmen- aile- okul idaresi işbirliği yetersizliği 9, ailelerin durumu kabullenmemesi 8, rehberlik servisinin etkin olmaması ve RAM hizmetlerinin yetersizliği 7, ailelerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili bilgi yetersizliği 5; destek eğitim hizmetlerinin yetersizliği, okul yönetiminin yeterince destek olmaması ve rehber öğretmen eksikliği/olmaması alt temalarının 2 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada, rehberlik servisinin etkin olmaması (288), okul yönetiminin yeterince destek olmaması (201), ailelerin durumu kabullenmemesi (189), öğretmen-aile-okul idaresi işbirliğinin yetersizliğinin olması (125), ailelerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi yetersizliğinin olması (123), RAM hizmetlerinin yetersiz olması (116), destek eğitim hizmetleri yetersiz olması (72) ve rehber öğretmen/psikolojik danışman eksikliğinin olması (6) öğretmenler tarafından kaynaştırma eğitimi sürecinde en çok karşılaşılan zorluklar olarak görülmektedir. Öğretmenlerin işbirliğine ilişkin önerileri teması (4) incelendiğinde; aileler sürece dâhil edilmeli 11, uzman desteği sağlanmalı 8, aileler bilgilendirilmeli 7 ve rehber öğretmen sayısı artırılmalı alt temalarının 6 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, okul idaresi desteği olmalı 5; öğretmen, rehberlik servisi, aile, RAM ve ÖERM arası işbirliği sağlanmalı ve rehber öğretmen işbirliği içinde çalışıp öğretmenleri bilgilendirmeli alt temalarının 4, normal gelişim gösteren ile özel gereksinimli öğrenci ailelerinin etkileşimine yönelik etkinlikler düzenlenmeli 4, aileler durumu kabullenmeli 3, okul

idaresi tarafından bilgilendirme yapılmalı 3, RAM'lar etkin çalışmalı 2, okul idaresi tarafından kurumlarla işbirliği yapılmalı 2; hiçbir fikri olmayanların ise 2 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada, ailelerin bilgilendirilmesi (264) ve kabullenmesi (129), okul idaresi tarafından bilgilendirilme yapılması (122), uzman desteğinin sağlanması (119), normal gelişim gösteren ile özel gereksinimli öğrenci ailelerinin etkileşimine yönelik etkinlikler yapılması (117), ailelerin sürece dâhil edilmesi (99) ve rehber öğretmen/psikolojik danışman sayısının artırılması gerektiği yönünde önerilerin yapıldığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler tarafından şu önerilerin sunulduğu görülmektedir: Öğretmen, rehberlik servisi, aile, RAM ve ÖERM arası işbirliği sağlanmalı (54), okul idaresi desteği olmalı (26), rehber öğretmen işbirliği içinde çalışıp öğretmenleri bilgilendirmeli (20), RAM'lar etkili çalışmalı (7) ve okul idaresi tarafından kurumlarla işbirliği yapılmalıdır (5). Diğer taraftan, 14 öğretmenin hiçbir fikrinin bulunmadığı da bulgular arasında yer almaktadır. Son olarak, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu destek eğitim hizmetlerine ilişkin önerileri teması (5) incelendiğinde; ihtiyaç anında uzman yardımı/özel eğitim danışmanlığı ile uzman desteğinde sınıf içi yardım olmalı alt temalarının 2 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada en çok ihtiyaç duyulan destek eğitim hizmetlerinin, ihtiyaç anında uzman yardımı/özel eğitim danışmanlığı (32) ve uzman desteğinde sınıf içi yardım (29) olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Öğretmenlerin İşbirliği ve Destek Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşleri teması altında on sekiz çalışmanın **(A2, A3, A6, A7, A11, A16, A18, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A29, A30, A31)** nitel bulguları sırasıyla (1) yardım alınan destek eğitim hizmet türü, (2) kaynaştırma eğitimi sürecinde işbirliği yapılan unsurlar (3) işbirliği sürecinde karşılaşılan zorluklar, (4) işbirliği sürecine ilişkin öneriler ve (5) ihtiyaç duyulan destek eğitim hizmetlerine ilişkin öneriler temaları altında birleştirilerek aşağıda sunulmuştur.

4.6.1. Öğretmenlerin Yardım Aldıkları Destek Eğitim Hizmeti Türleri İle İlgili Görüşleri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin yardım alınan destek eğitim hizmet türlerine ilişkin örnek görüşleri yer almaktadır.

A29 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 16 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Sınıf içi yardımın kaynaştırmanın misyonuna daha uygun olacağını düşünüyorum." (E. Öğretmen)

"Benim için kaynak oda önemli, çünkü sınıflar yani mevcutlar böyle öğrenciler için zaman yaratmamda problem yaratıyor." (K. Öğretmen)

4.6.2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde İşbirliği Yaptıkları Unsurlar İle İlgili Görüşleri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde işbirliği yapılan unsurlar ile ilgili örnek görüşleri yer almaktadır.

A2 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 12 fen ve teknoloji öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Okul rehber öğretmeninden yardım alıyoruz." (G.)

"Yani çocuğun zaten durumu ortada olduğu için, hemen direk zaten ailesi ve rehber öğretmene yöneliyoruz. Yani olay bizden çıkmış oluyor o durumda. Okul idaresi, rehber öğretmen ve veli işbirliğine bırakıyoruz biz onu." (H.)

"Sınıf öğretmeni ile görüşüyoruz" (M.)

"Uzmanlardan yararlanmak için rehber öğretmenimizle görüşüyoruz. Artı iste RAM'da çalışan yine rehber öğretmenleriyle iste yani ihtiyaç duyduğumuzda onlardan bilgi almaya çalışıyoruz ve yine Millî Eğitimin düzenlemiş olduğu seminerlerde orda semineri veren yetkiliden bilgi almaya çalışıyoruz." (A.)

"Okulumuzda sadece rehber öğretmenden yardım alıyorum. Onun haricinde diğer branş öğretmenleriyle beraber zümre yapıyoruz." (D.)

"Genelde toplanıp bütün öğretmenler, o sorun üzerinde konuşuyoruz, neler yapabiliriz seklinde. Yani o çocuğun sınıfta daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturması için neler yapabiliriz, nelerin üzerinde durmamız gerekir, ne yönde eksiklerimiz var. Bu yönde bunların üzerinde duruyoruz. Bu şekilde." (G.)

"Annesini çağırıp toplantı yapıyoruz, Rehberlik öğretmeni eşliğinde." (Z.)

“Ayrıca, ayrıca mesela bazı öğrencilerimiz ön hazırlıklı olarak geliyor. Mesela benim bu öğrencim, bahsettiğimiz öğrencim evde anne ve babası tarafından sevgi gören bir çocuk. Sevgi yoksunu bir çocuk değil. Performans ödevlerini eve veriyorum çünkü biliyorum ki evde anne, baba ve ablası tarafından yardım alacak.” (D.)

A3 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 28 fen ve teknoloji öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Genellikle okul Rehberlik biriminden faydalanıyorum" (K1)

"Okullarında Rehber öğretmen olmadığını ve bir sorun yaşadığında başka okuldaki rehber öğretmenden yardım alıyorum" (K2)

A7 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 25 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

“Okul rehber öğretmenimizden başka kimseden de bir fayda görmedim.” (A.Ö. 1)

“Okul müdürümüzle görüşmelerimiz sürmektedir. Sürekli iletişim halindeyiz. İletişim çok verimli olmaktadır, bu konuda sorun yaşamamaktayım.” (A.Ö. 2)

“Diğer öğretmenlerimizden destek alıyorum. Zaten öğrencimin gelişim konusunda da diğer öğretmen arkadaşlarımızla sürekli iletişim halindeyiz.” (D.Ö.)

“RAM’dan bu sene bir uzman arkadaş geldi. Onun desteği oldu. Sorun yasadığımızda onlarla bağlantı kuruyoruz.” (A.Ö. 3)

“Öğrencim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinden destek eğitimi alıyor. Destek eğitimi aldığı için okulda yapmış olduğu çalışmaları istiyorum. Uzman geliyor aylık var. Öğrencimin ne aşamada ben okuldaki çalışmalardan bilgi veriyorum, onlar bana oradaki çalışmalardan bilgi veriyorlar” (S.Ö.)

“Zaten aileyle birebir sürekli görüşmedeyiz. Hem annesiyle hem babasıyla mutlaka haftada bir kere olmasa bile iki hafta bir mutlaka konuşuyoruz. Öğrencinin durumunu mutlaka gözden geçiriyoruz, sürekli görüş alışverişi yapıyoruz. Yaptıklarını ve yapamadıklarını tabii ki ailesi bildiriyorum. Aile de ona göre evde öğrenciyi çalıştırıyor.” (A.Ö. 4)

"Performans ödevlerini de ablasıyla yapıyor, çok fazla gayret ederek en güzelini ben yapacağım o çaba içinde bana getirmesi ona karsı olumlu düşünmeme sebep oluyor." (E.Ö.)

A11 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 18 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Okul yönetiminden destek almaktayız. Basta okul müdürümüz özel eğitim sınıf öğretmenlerimizle bu konuda sık sık görüşmemizi istiyor. Artı bu bahsettiğimiz açılan kurslarda seminerler de almamız için kendisi de görüş belirtiyor sürekli bizlere faydalı olacağını söylüyor. Materyaller konusunda materyallerimiz her zaman hepinize açık istediğiniz zaman kullanabilirsiniz diyor." (O.)

"Okul yönetiminden sadece rama gönderirken işlemlerde destek aldım" (L.)

"Aileden destek olarak kaynak temini vs. konusunda bir kısım destek yapıyor yani kısmen alıyorum diyebilirim." (S.)

"Ailesinden destek alıyorum. Benim yönergelerimi uyguluyorlar. Yapılan çalışmaları harfiyen uyguluyorlar. İletişimimiz iyi." (H.)

A18 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 19 okul öncesi öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Ailelere de işte toplantı yaparak, anlatarak bunun bu şekilde olması gerektiğini konuşarak söyleyerek yapıyoruz yani başka bir durum ı gelmiyor elimden"(H.Ö.)

"Ee velilerle toplantılar çok faydalı oluyor. Ee onlara anlattığımızda eee çoğu veli anlıyor. Ee bazen geziye giderken özel eğitim annesi de geldiğinde bir kaç veli tepki göstermişti konuşarak hallettim." (J.Ö.)

"Aileye karşı hani şu biz şunları şunları yaptık hani sizde böyle böyle yapabilirsiniz hani şey diye söylüyorum. Konuşuyoruz işte hani sürekli iletişim halindeyiz onlarla." (A.Ö.)

"O aileye olabildiğince sınıfta belli bir etkinliğin belli bir kısmına katıp neler yaptığımızı, nasıl yapmaya çalıştığımızı ona göstermeye çalıştım." (C.Ö.)

"Hmm ıı şimdi bizim normalde ıı aile katılım çalışmalarımız var. Ama onlar ıı çok sık değil açıkçası yani. Mesela senede iki kere üç kere, mesela gezilerde bizi destekleyebiliyorlar. Sınıf içinde etkinliklere katılabiliyorlar." (L.Ö.)

A25 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 11 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Özel eğitim öğretmeni ile görüştük. Rehberlik Araştırma Merkezi sadece rapor çıkarttı, ondan sonra bir şey yok. Zaten İlçe Millî Eğitim özel eğitim bölümü son iki senedir daha iyi çalışıyorlar, ondan önce hiçbir faydasını göremiyorduk. Mesela gelip bilgilendiriyorlar bizi, çocuğun kontrolünü yapıyorlar, işte çocuk ne aşamada diye bizden bilgi alıyorlar, biz de bu aşamada diye karşılaştırıyoruz." (Öğretmen 6)

A26 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Genelde birkaç öğrencimizde mesela geç kalma olayı var. Tabi biz sürekli aileleriyle diyalog halindeyiz. Ailelerinde de sorun var. Onları da mesela zaman zaman çağırırız, görüşürüz, bir on dakika erken kalk çocuğunu erken gönder diye mesela. Onların çoğu düzeldi. Bunu yapanlarda daha çok ailenin suçu var. Dediğim gibi ailede bir takım psikolojik problemler var. Yani biz onlarla da uğraştık, sadece çocuklar değil aileleriyle de sürekli diyalog halindeyiz. Onların da büyük bir çoğunluğunu çözdük." (Ö6)

"Ben birebir rehabilitasyon öğretmeni ile görüştüm. Sık sık görüşüyoruz zaten etkileşimde bulunuyoruz. Yani biz burada ne yaptığımızı onunla paylaşıyoruz. O yaptıklarını bizimle paylaşıyor. Biz iki sınıfta işlediğimiz defterleri orada ve burada karşılaştırıyoruz. Eksik alanları beraber birbirimize gösteriyoruz. Birinci yöntem olarak bunu uygulamaya çalışıyoruz." (Ö8)

"Genelde sözlü, konuşmalarını düzeltme amaçlı uyarılar yaptım. Kötü söz söylememeleri konusunda konuştuk. Bazen de rehber öğretmenle görüşüp ona yönlendirdiğim oldu. Nasıl davranabilirim onlara diye konuştuğum oldu. Genelde sözlü, konuşmalarını düzeltme amaçlı uyarılar yaptım. Kötü söz söylememeleri

konusunda konuştuk. Bazen de rehber öğretmenle görüşüp ona yönlendirdiğim oldu. Nasıl davranabilirim onlara diye konuştuğum oldu." (Ö7)

A30 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 35 rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın örnek görüşleri şu şekildedir:

"Düzenli olarak bu çocukların aileleriyle görüşmeye çalışıyorum. Ancak bu genelde benim isteğimle oluyor ve bu görüşmelere genelde anne katılıyor. Görüşmelerde çocuğun ve sınıf öğretmeninin de olmasına dikkat ediyorum. Böylece neler yapılacağı ve nelerin olduğu hakkında daha detaylı bilgi alabiliyoruz karşılıklı olarak" (R.Ö.5)

"Aileleri genelde tek tek alıyorum. Zaten aileyi okula getirmek çok zor. Grup olarak yapmaya çalıştım bir kaç seferinde ama başarılı olamadım. Zaten çocukların sorunları ve ihtiyaçları çok farklılık gösterdiği için bireysel görüşmek daha iyi oluyor kanaatindeyim" (R.Ö.23).

A31 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 62 karma öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Çok fazla görüşmüyoruz ama öğretmenlere BEP gönderiliyor. Neler yapılıyor neler yapılmıyor konusunda öğrenciye verilen eğitim hakkında öğretmenlere bilgi verilmesi amacıyla iletişim kuruluyor." (S24)

4.6.3. Öğretmenlerin İşbirliği Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar İle İlgili Görüşleri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin işbirliği sürecinde karşılaşılan zorluklar ile ilgili örnek görüşleri yer almaktadır.

A2 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 12 fen ve teknoloji öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Şu ana kadar hiçbir uzmanla iletişim kurmadım." (D.)

"Kesinlikle bu öğrencinin ailesiyle hiçbir şekilde bir yardımlaşmamız söz konusu değil. Çünkü demin de söylediğim gibi parçalanmış bir aile. Çocuk

geçmişte çocuk yuvasında kalmış. Sonra dede koruyucu aile olarak almış bunu. Dede ve babaanne var. Onlar da tamamen yani bu şekilde yardım alabileceğimiz insanlar değil yani." (H.)

"Babası, bazılarının ailesi ilgili ama bazılarının ailesini getirmek mümkün olmuyor." (Ö.)

A3 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 28 fen ve teknoloji öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"RAM'dan destek almaya çalıştığını; ancak gelen yetkililerin öğrencilerde çok fazla bir şey olmadığını söyleyip ilgilenmediler" (K3)

"Okul rehber öğretmenine sorduğunu; ancak Rehber öğretmen yardımcı olabilecek bir fikirde bulunmadı" (K27)

A7 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 25 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Hiç kimse de yardım etmiyor. Dediğim gibi artık değerlendirmeleri de biz kendimiz işte gözlemle yapıyoruz, yazılıları basite indiriyoruz." (Y.Ö.)

A11 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 18 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Okul yönetiminden hiç destek alamadım çünkü bu konuda bir şey bilmiyorlar." (B.)

"RAM dan bep aldık başka destek yok" (A.)

"Ailesinden destek almıyorum." (M.)

"Birinin ailesinden destek hiç almadım diğerinden alıyorum. Buda çok fark etti mesela destek aldığım ailenin çocuğu çok ilerledi. Yazması okuması her şeyi ilerledi ama diğeri bir gün gelip bir gün gelmeyen bir çocuk çok fazla bir şey gözleyemiyorum." (B.)

"Ramlar gerçek anlamda öğretmenlerle diyalog içerisine girmesi gerekir." (L.)

A16 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 okul öncesi öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Velinin öğrencinin özrünü saklaması sorunlar yaratıyor." (E.Ö.)

"Ailelerin olumsuz tepkilerinden dolayı da sorun yasıyoruz."(Z.Ö.)

A20 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın örnek görüşleri şu şekildedir:

"Aileler çevrenin de etkisiyle çocuklarının durumunu kabullenmek istememekte, birçoğunun çocuğunun etiketlenmesinden rahatsız olmakta; ancak, aileler durumu kabullenmedikçe, doğru ve etkili sonuçlar elde edilememektedir." (İ.Ö.)

"Çocuğunun durumunu kabul etmek istemeyen bir aile, çocuğuyla ilgilenmediği için okuma-yazmayı öğrenemiyor. Aileler çocuğunun durumunu kabul ederse, problemin yarısı çözülür." (M.Ö.)

"Okula sonradan gelen bir öğrencinin durumunu ailesi saklamakta, geldiği okulunu arayarak öğrencinin kaynaştırma öğrencisi olduğunu öğrendik, ailenin bu duruma 'her gittiğim yerde çocuğumu etiketliyorsunuz', burada yine aynı şey…tepkisi vermiştir." (K.Ö.)

A21 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 100 sosyal bilgiler öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Dediğim gibi sene başında oturulup ailenin hani benim bildiğim bir bireyselleştirilmiş eğitim programı raporu hazırlanması gerekiyor yasal olarak da bu böyle. Aile oturacak, sınıf öğretmeni oturacak, o dersi veren oturacak, okul rehber öğretmeni oturacak ve beraber hazırlanacak. Ve ben çocuğun ailesini hiç görmedim mesela. O çocuğa ne tanı konuldu bilmiyorum. . . . Bu konuda ailenin iletişime geçmesi lazım… İkincisi bu okulda rehber öğretmenimiz var ama bu okulda da benim kaynaştırma öğrencilerimden Kasım ayıydı sanırım hani yanlış söyleyip hocayı da suçlamak istemem ama geçti yine. Sene başında haberi olması gerek bir hocanın. Rehber öğretmenin öğrenciyi bildirmesi lazım bir de ikinci bir noktada çok koordineli çalışıldığını düşünmüyorum çok bu anlamda eksik. Aileler de, rehber öğretmenler de çok etkili değil çok yardımcı değil. RAM'dan uzmanlar geldi ben birkaç kez bu sene başı, sene sonu hizmetler olduğunda RAM'dan

yetkililer gelip bizlere bir şeyler anlattılar hani. Ben sorular soruyorum ama hiçbir sorduğum soruya doyurucu cevaplar alamadım mesela rehber öğretmen arkadaşla konuşuyorum sekizinci sınıflarla ben problem yaşıyorum, hani sorun yaşıyorum ilgisizlik sorunu yaşıyorum. Bana verdiği cevap, üzülmeyin hocam herkes yaşıyor."(2)

"Yeterli seviyede rehberlik desteği alamamak." (91)

"Yönlendirmeyi tercih ediyorum ama yani bunları şöyle bir sıkıntısı var. Rehberlik seviyesinde bizim okulumuz çok kalabalık olduğu için rehberlik servisine yönlendirebiliyoruz sadece. Onlar bunları ne kadar ölçüyor? Takip edebildiğim kadarını ediyorum ama hepsinde maalesef arkasına bakamayabiliyorum. . . . Öncelikle bu konuda çok büyük bir eksikliği var rehberlik servisimizin. Rehberlik servisi sene başında bir tane hazır olan bir Türkçe kaynaştırma programını bize verir. Bizim de onun üzerinden plan hazırlamamızı ister."(55)

A23 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 22 ilköğretim öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Bu çok zor, çünkü kaynaştırma uygulamalarında aileye belli şeyleri kabul ettirmek bana göre çok zor. Niye çok zor? Çünkü çocuğunun o seviyede olduğunu veli kabul etmeyebiliyor. Diğer çocuklardan farklılığını kabul etmeyebiliyor…" (A.Ö.)

A24 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 23 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Bir de onları buna ikna etmek. Babanın, erkek oğul evlat doğuda çok önemli, oğlunda bir bozukluk oluğunu kabul etmesi ve bunun kaynaştırma olarak geçmesi ancak, bunu öyle çok kötü bir kusur olmadığını fark etmesi çok önemli. İlk onu RAM'a göndereceklerı zaman babası kesinlikle kabul etmemiş. „Benim oğlumun nesi varmış ki? Benim oğlum herkesten zekidir." (G.Ö.)

"Şimdi 1.sınıftayız. '1.sınıfın sonuna kadar belki okuruz.' diye bile düşünüyo yani ki, Merve'nin kasları zaten gelişmemiş, yazı hiç yazamıyoruz. Konuşmakta güçlük çekiyoruz, ifadede güçlük çekiyoruz. Yani bunları aş…

aşmaktan ziyade okumaya geçmeyi düşünüyo annesi. ,,Ha niye yapamıyo, niye geçemedi?" (Ö.Ö.)

"Söyleyeni de bu sefer kural koymadığımız için bi çok şeyi de yaptıramıyorum yani benim de öğretmen olarak yaptırım gücüm kalmıyor çocuğun karşısında" dedim. Çünkü ee sürekli kızan ve red… onu şey yapan öğretmende olmak istemiyorum." (S.Ö.)

"Anneden sonra abisi var ikinci sınıfta. Abisiyle ben okula biraz daha diyalog kurmaya çalışıyorum. Bak diyorum, 'Memet işte bugün böyle böyle şeyler yaptı. Akşam sen derslerini, ödevlerini yaparken Memet'e de defterine bak, benim gösterdiklerimden yapmasını söyler misin?', falan. 'Annen unutabilir' falan. Iıı abisi o anlamda şey olumlu yaklaşıyor bize. Sorumluluk alıyor sahip te çıkıyo ona." (M.Ö.)

"Ya aileler yani biz hiç aileyi hiç hep sürekli yok sayıyoruz nedense. Ya o belki o bölgenin özelliğindendir." (H.Ö.)

A25 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 11 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Açıkçası eğitim de almadığımız için rehber hocamız da yok zaten köylerde olmaz, merkezde bile olmuyor."(Öğretmen 7)

"Yeterliliğim çok azdı. Kaynaştırma öğrencisinin bile kaynaştırma öğrencisi olduğunu anlayamadım. Köyde yalnızım ve ne yapmam gerektiğini sorabileceğim uzmanlara çok ihtiyacım oldu ama maalesef…"(Öğretmen 11)

"Ben çocukların kaynaştırma olduğunu tesadüfen öğrendim. Bize millî eğitimden söylendi, bu öğrenciler kaynaştırma diye. Şunu yapalım, bunu yapalım ya da sizce çocukların durumu nedir diye kimse bana sormadı" (Öğretmen 5)

"Mesela rehberlik servisinden gelip öğrenciyi alıyorlar ama benimle hiç iletişime geçmiyorlar. Bazen öğrencinin defterine yazı yazmış oluyor ben şunları yapıyorum diye o kadar…"(Öğretmen 2)

A26 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Mesela arkadaşlarıyla iyi geçinmeyen bir öğrencim vardı. Ailesini çağırdık, ailesiyle görüştük. Pek bir kar etmedi." (Ö9)

A27 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 40 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

''Velilerin durumu kabullenme sürecinde yaşadıkları sıkıntılar ve süreç esnasında öğretmenden beklentinin fazla olması, çoğunlukla veli-öğretmen işbirliğinin tam sağlanamamasına sebep oluyor'' (Ö49).

A29 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 16 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Bir kere aile bunu kabullenmiyor, çocuğun aileyi düşündüğü kadar aile çocuğu düşünmüyor. Rehberlik zaten anne-baba ne der diye 'aman kızma, aman yapma' diyor. Çocuk üzerinde bir otorite olmaz." (G. Öğretmen)

"Bu çocuklar daha küçük yaşta özel eğitime başlamalı, hocam bakın durumu gerçekten içler acısı çocuklar var. Anne baba kabullenmiyor, özel eğitime gerek duymuyor. Çocuğu bu şekilde kazandıklarını sanıyorlar ama kaybediyorlar." (J. Öğretmen)

"Hayır, rehberlik dünyadan bihaber, tek tabanca savaşıyoruz hocam." (F. Öğretmen)

"Çok fazla değil çünkü rehberlik ailelerin sıkboğaz etmesinden bıkmış, ilgisiz ve uzak durumda, hocam herkes her şeyi biliyor, bir bırakında herkes işini yapsın değil mi? Herkesin her konuda fikri var" (G. Öğretmen)

"Kısmen evet, her zaman olmayabiliyor. Rehberlik aslında öğretmen-öğrenci-veli üçgeninde biraz zayıf, çoğu sadece öğrenciye şartlanıyor ama bu çok yanlış, öğretmen olarak ben olmadan öğrencinin ilerleme şansı çok zayıf, öncelikle öğretmenle iletişim diye düşünüyorum." (İ. Öğretmen)

"Onlar elinden geleni yapıyor ama okul kayıt yaparken rehberlik ile çocuğun durumunu konuşmadan yapılması gereken testlerin yapılmasına fırsat vermediği için rehberlik bir yerde yetersiz kalıyor, burada metropoliten testleri çocuk alındıktan sonra yapılıyor bu olmaz." (K. Öğretmen,)

"Rehberliğin bu konu ile ilgili ayrı bir desteği yok." (M. Öğretmen)

A30 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 35 rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın bazı görüşleri şu şekildedir:

"Rehberlik araştırma merkezine göndermede rehberlik araştırma merkezi çalışanlarıyla ilgili bir sıkıntıyla karşılaşmıyoruz. Fakat aylar sonraya randevu verilmesi bizi ve öğrenciyi zor durumda bırakıyor"(R.Ö.20)

"Anne baba çocuğun durumunu kabul etmek istemiyor. Dolayısıyla onları okula getirmek çok büyük bir uğraş oluyor. Zaten anne ve babayı bir arada okula getirmek imkân sız gibi bir şey. Genelde anneler geliyor ve gelen annelerin çoğu ev islerinden ve farklı sıkıntılarından dolayı çocuklarıyla ilgilenemediklerini belirtiyorlar" (R.Ö.21)

"Aileye ulaşmak çok sıkıntılı. Aile kendisine ödevler verilmesini istemiyor bu yüzden okula gelmek istemiyor. Her şeyi okuldaki öğretmenlerden bekliyor." (R.Ö.7)

"Aile zaten çocuktan vazgeçmiş durumda. Okulu bitirsin alacağım diyor. Fazla bir şey istemiyorum okuma yazma öğrensin yeter diyor. Aile kendini bu şekilde kapatınca bizde bir şey yapamıyoruz. Bunu genelde eğitim seviyesi düşük ailelerden duyuyoruz." (R.Ö.28)

"Bizim en büyük sıkıntımız özel eğitime muhtaç çocuğun hep öyle kalacağı düşüncesi eğitimin ona bir şey kazandırmayacağı düşüncesi. Bu yanılgıyla hareket edince ne aile ne öğretmen neden çocuk hiçbir şey yapamıyoruz" (R.Ö.17)

A31 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 62 karma öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Okul, rehabilitasyon merkezi ve RAM'lardaki öğretmenlerin neden işbirliği içinde olduğunu söylüyorum. Rehabilitasyon ticaret yapıyor. Okul müdürleri de ticaret yapıyor. Okul müdürleri bazı ÖERM'lerle işbirliği yapabiliyor. Geçen yıl Esentepe'de (kod isim kullanılmıştır) okul müdürü rehabilitasyon merkezi müdürü ile anlaşmış. Bu davalık oldu. Bunun gibi çok ÖERM var. Okul öğretmeni anlaşmalı olmadığı ÖERM'in öğretmeni ile görüşmek istemiyor." (İA13)

"Kaynaştırma öğrencilerinin devam ettiği okullardaki sınıf öğretmenleri ve rehberlikçiler bizden çocuğun BEP'i talep etmiyor."(C15)

"Bizi davet etmelerini bir tarafa bırakın, gittiğimizde kovuluyoruz. Geçen sene okul ziyaretine gittik, bizi almadılar bile. Bize öğretmen gözü ile bakmıyorlar ama kendi rahatlarını bozmamak için de bizimle iletişime geçmiyorlar. Memur zihniyetiyle bakıyorlar duruma, mesaim bitsin de evimize gidelim mantığıyla bakıyorlar." (İA14)

"Devlet okullarında BEP kurul toplantılarına kesinlikle katılmıyoruz." (İA11)

"Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenler olarak devlet okullarında çalışan öğretmenler ile çok fazla iletişime geçmiyoruz. Sadece bir defa BEP toplantısına gittim. Bizi önemsemiyorlar. Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenleri gereksiz buluyorlar." (İD21)

"ÖERM'de çalışan öğretmenler olarak okullardaki öğretmenlerden şikayetçiyiz. Çocuk için bireysel gelişim raporu hazırlamak bile zorlarına gidiyor." (H10)

"Okuldaki BEP toplantılarına bizi davet etmiyorlar. Bizi davet etmelerini bir tarafa bırakın, gittiğimizde kovuluyoruz. Geçen sene okul ziyaretine gittik, bizi almadılar bile. Bize öğretmen gözü ile bakmıyorlar ama kendi rahatlarını bozmamak için de bizimle iletişime geçmiyorlar. Memur zihniyetiyle bakıyorlar duruma, mesaim bitsin de evimize gidelim mantığıyla bakıyorlar." (IA14)

"...RAM personeli istenilen düzeyde bizimle iletişim kurmuyor. Bu da onların (çocukların) akademik performansının düşük çıkmasına sebep oluyor." (B5)

"Devlet kurumlarının birbirleriyle iletişim halinde olmaması, çocukların eğitimleri için alışveriş mümkün olmuyor." (C6)

4.6.4. Öğretmenlerin İşbirliği Sürecine İlişkin Önerileri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin işbirliği sürecine ilişkin önerilerini içeren örnek görüşleri yer almaktadır.

A6 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 25 İngilizce öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Ailelerden beklentim, biraz daha çocuklarının durumlarının farkında olmaları; bazıları çok güzel farkında ama bazıları bunun farkında değil,

kabullenmek istemiyor. Çocuğun raporu olmasına rağmen, sadece işte benim çocuğum tembel, biraz zorlanması lazım gibi düşünenler var. Daha ilgili olabilirler, daha işin içerisinde olabilirler, iletişim içinde olabilirler. Olaya dâhil olmaları bizim için daha faydalı olacaktır. Mesela görev veriyorum çocuğa evde yapması için, bunu göremiyorum. Aileyi çağırıyorum, aile gelmiyor. Hani bir tek bizimle değil, çocuğun öğrenmesi için evde destek lazım; ailenin de buna destek olması bizim için çok faydalı olacak. Beklentim bu yönde." (F.Ö.)

"İdare ve öğretmenlerin her zaman velilerle iş birliği yaparak hep birlikte çalışmamız gerekiyor, bu çocukları bir yere getirebilmek için önemli olan iş birliği." (H.Ö.)

"Aileyle de tabii ki iletişim çok önemli. Aileyle de görüşülmesi, iletişim içerisinde olunması, çocuğun gidişinin bildirilmesi, hani bu sürecin onlarla birlikte ilerletilmesi çok önemli." (F.Ö.)

"Öğretmenler ailelere eğitimleri konusunda maddi manevi her türlü yönden destek olmalıyız. Çünkü ailelerin yanında olmamız lazım. Aileler dışarıya yansıtmıyor ama çok sıkıntı çekiyorlar. Onları en azından okulda güler yüzle karşılamalıyız. Onlara moral vermeliyiz." (D.Ö.)

"Okul dışında özel eğitim kurumlarından da faydalanabilirler." (S.Ö.)

"Önce çocuğun belirli bir şeye gelinceye kadar, en azından okuma yazma öğreninceye kadar, sınıf kurallarını ya da okulda ne yapması gerektiğini, derste ne yapması gerektiğini öğreninceye kadar bir özel eğitim almasını öneriyorum; sonrasında bize bir Özel Eğitim Öğretmeni'nin ya da bir Rehber Öğretmen'in ne yapabileceğimiz konusunda yardımcı olmasını, bu yüzden de bu tür kişilerin görevlendirilmesini. Bir de velilerin bilinçlendirilmesini. Yani sadece aynı Özel Eğitim Öğretmeni hem bize destek vermeli, bizim sorunlarımızı azaltmalı hem de veliyle konuşarak, veliyle görüşmeler yaparak çocuğun kabullenilmesini sağlamalı ve veliye de danışmanlık yapmalı." (Ş.Ö.)

A16 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 okul öncesi öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Millî eğitimden RAM'larla okul arasında iletişimi, işbirliğini sağlamasını isterim." (E.Ö. 1)

"Kaynaştırma öğrencisinin hem anasınıfına hem rehabilitasyona gitmesini sağlamasını isterim." (M.Ö.)

"Rehberlik araştırma merkeziyle diyalog kurup, öğrencileri takip edip, onlarla ilgili uzmanlardan bilgi almalarını isterim. İdare Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve doktorla iletişim kurup öğretmene bilgi vermeli." (E.Ö. 2)

"Diğer öğretmenlerle bilgi alışverişi olmasını, görüşülmesini, tecrübelerden yararlanılmasını isterim." (Ş. Ö.)

"Aile okulla, öğretmenle, çocukla daha çok ilgili olmalı. Ailenin öğretmenle sürekli diyalog halinde olmasını isterim." (P.Ö.)

"Ailelerden öğretmenle işbirliği yapmalarını, paylaşımcı olmalarını isterim." (E.Ö. 2)

A18 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 19 okul öncesi öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Aile katılımı şeklinde olabilir. Diğer ailelerle yaptığımız gibi sınıfta gelip işte etkinlik uygulayabilir. Çocuğunun yanında hani durup ona yardımcı olabilir. Eğer uygunsa ee sınıftaki etkinlikleri gözlemler. Hem ıı onlar benzer evde de uygulama yapabilir. O yönde hani bir öneride bulunabiliriz böyle." (R.Ö.)

"Ya öncelikle ailelerin psikolojik olarak gerçekten bu süreci kabullenmiş olmaları gerekiyor psikolojik olarak çocuklarını kabullenmiş olmaları gerekiyor. Hani bunun gerçekten uzman bir kişi tarafından ailenin yönlendirilmesi gerekiyor." (B.Ö.)

A20 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın bazı görüşleri şu şekildedir:

"Aileye sağlanacak destek çok önemli. Çocuğa sadece akademik beceriler değil, öz bakım becerileri gibi evde kazandırılması gereken birçok davranış bulunmaktadır. Bu yüzden aile ile daha sık görüşme ve iletişim şart!" (M.Ö.)

A23 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 22 ilköğretim öğretmeninin görüşleri şu şekildedir:

"Rehber öğretmen bu kaynaştırma öğrencisine düzenli bi biçimde periyodik olarak görüşmeli, sınıf öğretmenine bilgi vermeli, onunla beraber bir yıllık plan hazırlamalı ve bunun uygulamasına yardımcı olmalıdır. " (G.Ö.)

"Çocuğa yararı olacak kişilerle en iyi şekilde rehber öğretmenin iletişime geçmesi gerekir diye düşünüyorum. Açıklayıcı aydınlatıcı bilgiler vermesi gerektiğini düşünüyorum ve o çocuğun en iyi şekilde hayata nasıl hazırlanacağı okulda çevresindeki kişilere bilimsel verileri sunması gerekir diye düşünüyorum, açıklayıcı bilgiler, kitap olabilir. Uzmanların görüşlerini içeren birtakım yazılar olabilir…" (Z.Ö.)

A27 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 40 sınıf öğretmeninin görüşleri şu şekildedir:

''Okul idaresi-öğretmen-aile sürekli bilgi alışverişinde bulunmalıdır. Bu tarz öğrencilerin güçlü yönleri ortaya çıkarılıp, bu alanda desteklenmeliler'' (Ö5).

A29 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 16 sınıf öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Hocam kısacası aile çok önemli ve çevre aileden daha duyarlı, rehberliğin desteğine çok fazla ihtiyaç var. Bu sorun ancak el ele verilerek çözülebilir." (Ö)

A31 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 62 karma öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"ÖERM, okul, aile ve RAM ile işbirliği halinde olmalı. Bu olmadığı zaman öğretmen olarak çok sıkıntı yaşıyoruz." (Y13)

"Özel eğitim okulları ile iletişim halinde değiliz. Kurumlar okul, aile ve RAM ile işbirliği halinde olmalı. Bu olmadığı zaman öğretmen olarak çok sıkıntı yaşıyoruz. Kadrolu olmadığı için sözümüz geçerli değil." (Y13)

"Biz rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenler olarak özel eğitim okulları yani eğitim uygulama okulları ve normal okullar ile iletişim halinde değiliz. ÖERM'ler, okul, aile ve RAM ile işbirliği halinde olmalı. Bu olmadığı zaman öğretmen olarak çok sıkıntı yaşıyoruz." (Y13)

A11 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 18 sınıf öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"En azından kaynaştırma sınıfı açılması imkân sız ama her okulda bir tane rehberlik öğretmeni olsa ve ben bu konuyu bilmiyorum demeden kenara çekilmeden uğraşsa." (B.)

4.6.5. Öğretmenlerin İhtiyaç Duyulan Destek Eğitim Hizmetlerine İlişkin Önerileri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin ihtiyaç duyulan destek eğitim hizmetlerine ilişkin önerilerini içeren örnek görüşleri yer almaktadır.

A6 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 25 İngilizce öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Yani aslında bunun hepsine ihtiyaç duyuyoruz biz ama tabii ki seminere öncelikle. Ya da mesela kaynaştırmaya yönelik bununla sorumlu olan Özel Eğitim Öğretmenleri; haftanın belli günlerinde belli saatlerinde kaynaştırma öğrencisi olan okullara gelip, sorunları algılayıp, çocuklarla birebir görüşerek çok faydalı olabilirler." (Y.Ö.)

A22 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 41 sosyal bilgiler öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Uzman kişiler kaynaştırma öğrencilerine yönelik söz konusu kaynaştırma öğrencilerini gruplarına göre ayırarak, bunlara yönelik temel eğitim-öğretim, metot, plan, etkinlik çalışmaları yaparak, öğretmenlere yol gösterici ve rehberlik yapmalıdır." (K-4, E, 19)

"RAM' dan uzmanlar okullara sık sık gelip, derse giren öğretmenlere bilgi vermeli ve işbirliği sağlanmalıdır." (K-20, K, 2)

"Uzman kişiler bu materyalleri mesela hazırlayabilirler. Çünkü ben çok fazla anlamayabilirim. Ya da bu işte kitapları dediniz ya, kılavuz kitaplarını

ayarlayıp okullara gönderebilirler. Onun dışında, fiziksel ortamın nasıl olması gerektiği konusunda mesela idarecilere bu konuda bilgi verebilirler."(K-35,K,7).

"Destek olmalılar. Bütün hocalarımız aynı düşünüyorlar pek faydalı olamıyoruz. Kişiye özel eğitimler olmalı onu çok iyi tanımalı. Ben o çocuğu tanıyana kadar yanlış davranabilirim. Onu iyi tanıyan iyi bir uzman olmalı o çocuk hakkında bilgilendirilmeliyiz. Çok sınıfa girince çocukları tanıyamıyoruz. Tanıya kadar yıl geçiyor. Aile ve uzman desteğiyle çocuk tanınmaya çalışılmalıdır." (K-39, K-8)

A29 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 16 sınıf öğretmeninin örnek görüşleri şu şekildedir:

"Sınıfta 25 tane çocuk varken bununla uğraşamıyorsunuz yardımcı öğretmen şart bir kere" (A. Öğretmen)

"Her kaynaştırma çocuğu birbirinden farklı, yani uzman desteği tabi ki şart ama sınıf içi destek asla, orası benim mahremim diye düşünüyorum. Kimse öğrencim ile benim aramdaki iletişime müdahale edemez ya da doğrumu, yanlış mı yargılayamaz, buna müsaade etmem." (G. Öğretmen)

"Ben bir uzman desteği isterdim ama sınıfa değil, sınıf dışı bir odada uzman desteği isterdim. Bu eminim rehberliğin işini de öğretmenin işini de kolaylaştıracaktır" (L. Öğretmen)

"Burada kesinlikle destek olması açısından, belli zamanlarda sınıf dışında bir uzman danışmanlığı şart" (F. Öğretmen)

Tablo 19 ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde; yardım alınan destek eğitim türleri temasında (1) yer alan bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma uygulamalarında ihtiyaç anında özel eğitim uzmanından yardım aldığını ortaya koymuştur. Kaynaştırma uygulamalarının vazgeçilmez unsuru olan destek özel eğitim hizmetleri; öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde özel eğitim uzmanından yardım alması, kaynak oda ve sınıf içi yardım süreçlerini içermektedir (Batu ve Topsakal, 2003: 20). Bu araştırmadaki öğretmenlerin büyük bölümünün uzman desteğini alması alanyazında da desteklenmektedir. Yapılan benzer araştırmalarda (Yıkmış ve Bahar, 2002; Batu, 1998; Yavuz, 2005), araştırmanın bu sonucu ile örtüşen sonuçlar elde edilmiştir. Yıkmış ve Bahar (2002) "Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırma

Becerilerini Gerçekleştirme Durumlarının Saptanması" adlı çalışmalarında, benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Aynı çalışmada, öğretmenler; özel gereksinimli öğrencilerle sorun yaşadıklarında uzman yardımına başvurduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Batu (1998) tarafından gerçekleştirilen "Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri" adlı araştırmada, görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun uzman yardımını tercih ettiği tespit edilmiştir. Kaynaştırma eğitimi sürecinde işbirliği yapılan unsurlar (2) teması incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun aile, rehber öğretmen ve okul idaresi ile işbirliği yaptıkları; bir kısmının ise RAM, ÖERM ve genel eğitim öğretmenleri ile işbirliği yaptıkları görülmektedir. Ayrıca tabloda, herhangi bir işbirliğinde bulunmayanların da olduğu görülmektedir. Bu temadaki bulgulara benzer bulgulara Batu (1998); İlk (2014) ve Makoelle (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da rastlanmaktadır. Makoelle (2014) tarafından gerçekleştirilen "Kaynaştırmada Öğretmen İnançlarını ve Tutumlarını Değiştirmek" adlı eylem araştırmasında, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarının işbirliği sürecinden olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Batu (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin işbirliği yaptığı kaynakların aile, özel eğitim uzmanı, normal gelişim gösteren öğrenciler ve rehber öğretmenler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan, özel gereksinimli öğrencilere; bireysel özelliklerine uygun eğitim fırsatlarının sağlanmasında, öğretmenlerin işbirliğini sağlayıcı kilit role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Atkın, 2013: 27; Batu, 2000: 40; Sucuoğlu, 2006: 6-7). Ayrıca, işbirliği sürecinde öğretmenlerin gözlem yapması, öğrenci uyumunu artırmaya yönelik rehberlik servisi ve diğer uzmanlarla işbirliği yapması görevleri arasında yer almaktadır (MEB, 2010: 32). Dolayısıyla, öğretmenlerin işbirliği içinde olması, kaynaştırma uygulamalarının başarısını artmasını sağlayacaktır (Smith ve ark., 2006: 65-69). İşbirliği sürecinde karşılaşılan zorluklar teması (3) incelendiğinde; öğretmenlerin en çok karşılaştıkları zorluklar, sırasıyla, rehber öğretmenlerin etkin olmaması, okul yönetiminin destek olmaması, ailelerin kaynaştırma öğrencisini kabullenmemesi, öğretmen-aile-okul işbirliğinin yetersiz olması, ailelerin yeterince kaynaştırma eğitimi bilgisine sahip olmaması, RAM hizmetlerinin yetersiz olması, ailelerin ilgisiz olması, destek eğitim hizmetlerinin yetersiz olması ve rehber öğretmen eksikliğinin olması şeklinde olduğu görülmüştür. Genel olarak işbirliği konusunda yaşanan sorunların merkezinde rehber

öğretmenler, okul yönetimleri ve ailelerin olduğu görülmüştür. Daha önce yapılan bazı araştırmalar (İlk, 2014; Vural ve Yıkmış, 2008; Demir ve Açar, 2011; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Saraç ve Çolak, 2012; Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul, 2012) kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan zorlukları ortaya koyması bakımından mevcut çalışma ile benzemektedir. Örneğin Vural ve Yıkmış (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin ailelerden, RAM'dan ve okul yönetiminden yeterli destek alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine, Demir ve Açar (2011) gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlerin rehber öğretmenlerden ve okul yönetiminden yeterli destek alamadıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da kaynaştırma uygulamalarında okul yönetimleri ile rehber öğretmenlerin yeterli desteği sağlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma uygulamaları bir ekip çalışması olarak yürütülür. Dolayısıyla, kaynaştırma ancak, öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, aile, rehber öğretmen ve diğer personellerin işbirliği neticesinde başarılı olur (Salend, 2008; Akt., Batu ve Diken, 2015: 6; Kargın, 2004: 13-14; Batu, 2000: 36; MEB, 2010: 40-54). Araştırmadan elde edilen bulgular ve ilgili araştırmalar, kaynaştırma eğitiminde yeterli işbirliğinin yapılmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin işbirliği sürecine ilişkin önerileri teması (4) incelendiğinde; öne çıkan önerilerin, ailelerin durumu kabullenip bilgilendirilmesi ve işbirliğine dâhil edilmesi, okul idaresinin kaynaştırma uygulamalarında öğretmenler ve kurumlarla işbirliği yapması ve öğretmenleri bilgilendirmesi, rehber öğretmen sayısının artırılması ve sürece aktif olarak dâhil olması, normal gelişim gösteren öğrenci aileleri ile özel gereksinimli öğrenci ailelerin etkileşimine yönelik etkinliklerin yapılması yönünde olduğu görülmektedir. İlgili literatürde aile katılımının kaynaştırma eğitiminin başarısında vazgeçilmez bir unsur olduğu ve kaynaştırma uygulamalarında ailelerin sürece dâhil edilmesi yönünde desteklenmeleri gerektiği sıkça vurgulanmaktadır (Haring, 1974: 13; Friend, 2006: 32-33; Mitchell, 1974: 78-79; Smith ve Rose, 1992: 2-3 ; Leatherman ve Niemeyer, 2005: 31-33; Sucuoğlu, 2006: 6-7). Bu temadaki bulguları desteler nitelikte Sarı ve Bozgeyikli'nin (2003) gerçekleştirdiği araştırmada, kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okul yöneticilerinin destek vermesi gerektiği belirtilmektedir. Yine Uysal (1995) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, başarılı kaynaştırma eğitimi için aile katılımının desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Çuhadar (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, rehber öğretmen eksiğinin giderilmesi, okullarda

görevli rehber öğretmen sayısının artırılması gerektiği önerilmektedir. Temada, rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında işbirliği yapmaları ve öğretmenleri bilgilendirmeleri gerektiği öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu pek çok araştırmanın bulgusuyla paralellik gösterir niteliktedir (Uzun, 2009; Saraç ve Çolak, 2012; Batu, 1998). Saraç ve Çolak (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, rehber öğretmen sayısı ve aktif işbirliğine vurgu yapılmaktadır. Yine Uzun (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenler tarafından işbirliğinin merkeze alındığı görülmüştür. Bu çalışmada, öğrenci, aile ve öğretmen işbirliğinin kaynaştırma uygulamalarındaki önemine dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları destek eğitim hizmetlerine ilişkin öneriler (5) genel olarak değerlendirildiğinde; önerilerin, ihtiyaç anında uzman yardımı ve uzman desteğinde sınıf içi yardıma yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bir bölümü tarafından kaynak oda desteğinin de olması gerektiği önerilmiştir. Yapılan benzer çalışmalarda (Batu, 1998; Gürgür ve Uzuner, 2010; Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 1998), öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında uzman desteğine ihtiyaç duydukları ifade ettikleri görülmektedir.

4.7. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Temel Problemler İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu temada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları temel problemlere ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 20'de öğretmen görüşlerini içeren ilgili tema, bunlara ait alt temalar, çalışma kodları, tema ve alt temaların yer aldığı çalışma sayısı; öğretmen görüşlerini frekans olarak yansıtacak şekilde sunulmuştur. Ayrıca, bu tabloda yer alan bulguları destekleyici örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bulgularda yer alan örnek öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde genel ifade belirten öğretmen görüşlerinin seçilmesine özen gösterilmiştir.

Tablo 20. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Temel Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	**Alt Temalar**	**Çalışmalar**		**Öğretmenlerin İlgili Temalara/Alt Temalara Katılma Durumu**
		İlgili Çalışmalar (Tezler)	Temanın Yer Aldığı Çalışma Sayısı	

				f
1. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştıkları temel problemlere ilişkin görüşleri	**1. Fiziki koşulların yetersiz olması**	A5, A11, A12, A13, A15, A16, A21, A27, A28, A30,A32, A33	12	470
	2. Zaman problemi	A3, A6, A11, A15, A21, A22, A25, A26, A27, A28, A32	11	175
	3. Sınıfın fiziki koşullarının yetersiz olması	A5, A11, A12, A13, A19, A27	6	125
	4. Özel eğitim/ destek eğitim odasının olmaması	A11, A27, A33	3	120
	5. Uzman sayısının yetersiz olması	A27, A32	2	75
	6. Sınıf mevcutlarının fazla olması	A3, A6, A11, A14, A15, A16, A18, A21, A27, A30, A32	11	51

Tablo 20'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları temel problemlere ilişkin görüşleri teması (1) incelendiğinde; fiziki koşulların yetersiz olması 12, sınıf mevcutlarının fazla olması ve zaman problemi 11, sınıfın fiziki koşullarının yetersiz olması 6, özel eğitim/destek eğitim odasının olmaması 3 ve uzman sayısının yetersiz olması alt temasının 2 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada, öğretmenlerin en fazla problem yaşadıkları alt temaların, fiziki koşulların yetersiz olması (470), zaman problemi (175), sınıfın fiziki koşullarının yetersiz olması (125) ve özel eğitim/destek eğitim odasının olmaması (120) olduğu görülmektedir. Ayrıca,

öğretmenlerin, uzman sayısının yetersiz olması (75) ve sınıf mevcutlarının fazla olması (51) gibi problemler yaşadıkları tablodaki verilerden anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları temel problemlere ilişkin görüşleri teması altında on çalışmanın **(A3, A6, A11, A15, A16, A21, A25, A26, A27, A30)** nitel bulguları (1) kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan temel problemler teması altında birleştirilerek aşağıda sunulmuştur.

4.7.1. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Temel Problemlere İlişkin Görüşleri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları temel problemlere ilişkin görüşlerini içeren örnek görüşleri yer almaktadır.

A3 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 28 fen ve teknoloji öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Sınıfın dar ve sınıf mevcudunun çok fazla olması" (K1)

A6 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 25 İngilizce öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Kalabalık sınıflarda pek uygun olmadığını düşünüyorum, yani 35-40 ya da 50 kişilik bir sınıfta öğretmenin onunla birebir ilgilenemeyeceğini düşünüyorum. Sınıf mevcudu az ise kaynaştırma eğitiminin yapılmasını destekliyorum, yani sınıf mevcuduna göre açıkçası." (Z.Ö.)

"Zaman yetersizliği olduğunu düşünüyorum. Müfredat konularım çok ağır, yetiştirmemiz gereken konular var, o çocuk için özel bir zaman çok fazla ayıramıyoruz." (M.Ö.)

A11 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 18 sınıf öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Zaman yetersiz, sınıf kalabalık öyle olunca da bu sene de beşiz bir devlet parasızlığımız var onunla koşuşturmaktan öbürlerine çok fazla zaman kalmıyor." (B.)

"26 tane çocuk var. Onlarla ilgilenirken sınıfta bir karışıklık oluyor tabi öyle bir sorunumuz var. Konsantre olamıyoruz çocuğun dikkati dağılıyor o sırada öyle sorunlar var." (A.)

"Normal sınıf öğrencileri için uygun değil sınıflarımız kaynaştırma öğrencileri için çok daha zor durumda." (O.)

A15 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 26 karma öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Kaynaştırma öğrencisi için fiziki koşulların yetersiz olduğunu düşünüyorum." (12)

"Ders içinde kaynaştırma öğrencilerine ayrıca zaman ayırmakta zorlanıyorum. Boş dersleri ve teneffüsleri kullanıyorum. Bu da performansımı olumsuz etkiliyor." (7)

"Öğrenci sayısı daha az olursa güvenlik önlemi almak daha kolay olur. Bazı sınıflarda 11. Sınıfta 5 öğrenci var." (4)

A16 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 okul öncesi öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Sorunların nedeni imkânsızlıklardır. Yardımcının olmaması, öğrenci sayısının fazla olması."(H.Ö.)

"Sorunların nedeni imkânsızlıklar. Devlet okulu olduğu için bir sınıf iki şube tarafından kullanılıyor, müsait sınıf yok. İmkânlar, etkinlikler öğrenme güçlüğü olan çocuğa göre değil" (P.Ö.)

A21 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 100 sosyal bilgiler öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Öğrencilerle birebir ilgilenecek vaktimiz olmuyor." (25)

"Kaynaştırma öğrencisine ders içerisinde gerekli olan zamanı ayıramadığımı düşünüyorum." (36)

"En büyük sorun zaman sıkıntısı çekiyorum. Çünkü sınıf içinde ona ayıracak vakit bulamıyorum." (118)

"Buradaki en büyük sıkıntı aslında bizim kaynaştırma öğrencisine verebileceğimiz çok fazla bir zamanımız yok." (55)

"... bir öğrenciye ne kadar zaman ayırabileceğimizi düşünüyorsunuz? Özellikle sınıf içinde bir öğrenciye kaç dakika ayırabiliriz ki; en fazla beş dakika, on dakika ayırırsak sıkıntı... Bu öğrencilere her ders saatinde zaman ayırması çok zor yani bunları yapması zor dediğim gibi..." (86)

"Yok. Ders dışında oluyor zaten sınıf kalabalık ve ders içinde böyle özel bir zaman ayıramıyorum." (87)

"En büyük problem kaynaştırma öğrencileri için yapılan planların uygulanması sınıf mevcutları dikkate alındığında oldukça zor. Çünkü mesela 40 kişilik bir sınıfta 40 dakikalık bir derste bir öğrenci özel bir eğitim verebilmek imkânsıza yakın." (22)

"En büyük ve tek sıkıntım mevcutların kalabalık olması."(33)

"Evet birçok sorun var. Örneğin kaynaştırma öğrencilerine fazla vakit ayıramıyorum. Elimden gelen her şeyi yapıyorum. Kazanımları yapması için hepsinde ayrı ayrı çaba sarf ediyorum. Ancak sınıfların kalabalık olması bu zor durumu daha da zorlaştırıyor." (71)

"Kaynaştırma uygulamalarındaki amaç; ileri düzeyde zihinsel geriliği olmayan orta düzeyde gerilik yaşayan öğrencilerin sınıf ortamında kaynaşıp, sosyalleşmesi ve topluma kazandırılması iken sınıfların kalabalıklığı sebebiyle bu durum tam aksi halde seyretmektedir." (124)

"Başka bir problem de maalesef raporsuz kaynaştırma öğrencileri. Bu tür öğrenciler okulumuzda maalesef raporlu öğrencilerimizin sayısını zorlayacak şekilde. Burada aile oldukça sıkıntı çıkarıyor. Çocuğunun etiketlenmesini istemiyor ya da RAM" a götürmüyor, ilgilenmiyor. Bu da maalesef eğitim ortamını ve öğretmeni oldukça fazla etkiliyor." (55)

"Bir sınıfta 3-4 tane kaynaştırma öğrencisinin olması..." (46)

"Bir sınıfta 6 tane kaynaştırma öğrencisi oluyordu." (121)

"MEB" in bu konudaki alt yapısı yetersiz." (105)

"Genel anlamıyla kaynaştırma eğitim ortamının sınıflarda çok uygun olmadığını…" (5)

A25 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 11 sınıf öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Birleştirilmiş sınıfta vakit ayırmak yani kaynaştırma öğrencisi ile özel olarak ilgilenmem gerekiyor ama ilgilenemedim. Onun için ders saatleri dışında yani okuldan çıktıktan sonra bir saat, yarım saat zaman ayırdım. Ders içinde çok vakit ayıramadım ama ders çıkışlarında birebir ders yaptım." (Öğretmen 1)

"Benim özel gereksinimli öğrencim ile yaptığım tek şey ona kitap vermek, onu okuyup gelmesini sağlamak. Geldikten sonra bir kez okutuyorum bakayım güzel okuyabiliyor mu okuyamıyor mu diye. Ondan sonra kitabını değiştiriyorum okuması ilerlesin diye uğraşıyorum ki arkadaşlarına yetişebilsin diye. Birleştirilmiş sınıf olduğu için özel gereksinimli öğrencime çok fazla zaman ayıramıyorum" (Öğretmen 2).

"Ben öğretmenliğe başlamadan önce kaynaştırma öğrencileriyle ilgilenilmediği için çok kızıyordum. Ama birleştirilmiş sınıf olunca daha farklı oluyor. Mesela ben diğer özel gereksinimli öğrencimi müstakil sınıfta okuttum. Onunla ilgileniyordum, hem tek alıyordum okutuyordum, Şimdi bu öğrencime zaman ayıramıyorum"(Öğretmen 3).

"Birincisi birleştirilmiş sınıf olduğu için zaman ayırmak müthiş problem. Zaten birinci sınıflar ayrı bir dünya. Zaman konusunda büyük bir problem yaşıyorum." (Öğretmen 7).

"Kaynaştırma öğrencisine ekstradan özel bir eğitim vermem zor oluyor sınıf ortamında. Çünkü 20 öğrencim var; 11 tanesi ikinci sınıf, 9 tanesi üçüncü sınıf. Ayrı olarak diğerleri teneffüsteyken kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenmek zorunda kalıyorum. Çünkü derste onunla ilgilenirsem diğer çocuklara sakıncalı bu kez. Ekstradan teneffüsümden feragat edip yapıyorum." (Öğretmen 6)

A26 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 sınıf öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Tabi ki kaynaştırma öğrencisinin olması derste zamanı çok iyi kullanmayı engelliyor. Öncelikle tabi diğer öğrencilere dersi anlatıyorsunuz. O anlattığınız şeyi o öğrencilere ayrıca tekrar ediyorsunuz. Tabi bunu ders saati içerisinde değil ya teneffüslerde ya da bizim 4. Sınıftan itibaren branş derslerinde, mesela beden eğitimi gibi, onların bir tanesi beden eğitimi yapmıyordu zihinsel engelli olan koşamıyordu yürüyemiyordu. Beden eğitimi gibi derslerde onu alıp o gün işlediğimiz konuların tekrarını anlatıyordum." (Ö1)

A27 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 40 sınıf öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

''Velilerin durumu kabullenme sürecinde yaşadıkları sıkıntılar ve süreç esnasında öğretmenden beklentinin fazla olması, çoğunlukla veli-öğretmen işbirliğinin tam sağlanamamasına sebep oluyor'' (Ö49).

''Kaynaştırma eğitiminde en önemli sorun, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf mevcutlarının müfredatta belirtilen sayıda olmaması. Bu tür çocuklar bireysel ilgiye muhtaç olduğu için kalabalık ortamlarda bu ilgiyi bulamazlar'' (Ö6).

''Zamanı iyi kullanamıyoruz. Öğrencinin düzeyini nereden nereye götüreceğiz? Bu sorunun net bir yanıtı yok. Bir de velinin evde çocuğuyla nasıl verimli zaman geçireceğine yönelik bir yönlendirme yapacak yeterliliğimiz yok'' (Ö9).

''Kaynaştırma eğitimi ile ilgili gerekli altyapı ülkemizde maalesef oluşturulmamış ve yeterli maddi-manevi devlet desteği verilmemektedir'' (Ö10).

''İki farklı eğitimin aynı sınıf ve zaman diliminde verilmesi gerekliliği, dersin bölünmesine ve aksamasına sebep oluyor'' (Ö24).

''Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması ve kaynaştırma eğitimi öğrencisi sayılarının fazla olması sebebiyle, eğitime yeterli süreyi ayıramıyoruz'' (Ö25).

A30 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 35 rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın bazı görüşleri şu şekildedir:

"Sınıflar çok kalabalık. Altmış kişilik sınıflar öğretmen ancak aylar sonra öğrencinin akranlarından geride olduğunu ya da uyumsuzluk olduğunu fark edebiliyor. Sonuç olarak ta servisimize çok geç geliyor." (R.Ö.17).

"Yönetmelik çok güzel ama uygulaması olmuyor. Destek eğitimin uygulanması zaten hiç ortada yok. Bu durumda sınıf öğretmenin yükü artıyor. Bazen onarla da hak veriyoruz çünkü o kadar öğrenci arasında kaynaştırma öğrencisi ve ilgili birçok prosedürün arasında boğuluyor öğretmen ve verimi de doğal olarak düşüyor" (R.Ö. 27).

"Kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşması için altyapısının tam anlamıyla oturtulması gerektiğini düşünüyorum. Sadece yönetmelikte geçtiği için prosedürü uygulamak o öğrencileri kaynatmak demek" (R.Ö.2).

Tablo 20 ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde; kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştıkları temel problemlere ilişkin görüşleri temasında (1); kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunların, fiziki alt yapı yetersizliği, zaman problemi, destek eğitim odasının olmaması, uzman sayısının yetersiz olması ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Benzer şekilde Vural ve Yıkmış (2008), Demir ve Açar (2011), Cankaya (2010), Kara (2016), Cankaya ve Korkmaz'ın (2012) gerçekleştirdiği araştırmalarda da öğretmenler tarafından, sınıf mevcutlarının fazla olması, zaman yetersizliği ve okulun fiziksel yapısının yetersizliği nedeniyle kaynaştırma uygulamalarında sorun yaşandığı belirtilmiştir. Yine, Akay, Uzuner ve Girgin (2014), Saraç ve Çolak (2012), İlk (2014), Yavuz (2005) ve Uysal (1995) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, sınıflarda birden fazla kaynaştırma öğrencisi olmasının ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının kaynaştırma eğitimi için uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Vuran (2008) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencisine zaman ayırmada zorlandığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Batu (2000: 44) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, başarılı bir kaynaştırma uygulaması için sınıflarda en fazla iki kaynaştırma öğrencisi bulunması gerektiği belirtilmiştir. Benzer şekilde, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) (Madde 23), özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrencinin bulunduğu sınıfların 25, bir öğrencinin bulunduğu sınıfların ise 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Sınıf mevcutlarının düzenlenmesi Yönetmelikte açık olarak yer almasına rağmen, okul yöneticilerinin sınıflardaki öğrenci sayılarının kaynaştırmaya uygun olarak planlanmadığı görülmektedir. Yapılan benzer araştırmalarda (Timuçin, 1998) da okul yöneticilerinin, kaynaştırma öğrencilerini sınıflara yerleştirirken sınıf mevcudunu dikkate almadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, kalabalık sınıflarda öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yeterince zaman

ayırması, kaynaştırma öğrencisinin ihtiyaç duyduğu ilgi ve desteğin verilmesini engellemektedir (Yigen, 2008: 82).

4.8. Öğretmenlerin Etkili Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu temada, öğretmenlerin etkili kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri yer almaktadır. Tablo 21'de öğretmen görüşlerini içeren ilgili tema, bunlara ait alt temalar, çalışma kodları, tema ve alt temaların yer aldığı çalışma sayısı; öğretmen görüşlerini frekans olarak yansıtacak şekilde sunulmuştur. Ayrıca, bu tabloda yer alan bulguları destekleyici örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bulgularda yer alan örnek öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde genel ifade belirten öğretmen görüşlerinin seçilmesine özen gösterilmiştir.

Tablo 21. Etkili Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	**Alt Temalar**	**Çalışmalar**		**Öğretmenlerin İlgili Temalara/Alt Temalara Katılma Durumu**
		İlgili Çalışmalar (Tezler)	Temanın Yer Aldığı Çalışma Sayısı	
				f
1. Millî Eğitim Bakanlığı'na yönelik öneriler	**1. Kaynaştırma öğrencisi ayrı okulda eğitim almalı**	A1, A5, A6, A12, A16, A21, A23, A24, A28, A32, A33	11	522
	2. Destek eğitim odası/kaynak oda yaygınlaştırılmalı	A1, A3, A6, A12, A15, A20, A21, A22, A24, A27, A29, A33	12	216
	3. Öğretmenler kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirilmeli	A14, A15, A16, A18, A23, A24, A27, A28, A29, A32, A3, A6	12	208
	4. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim düzenlenmeli	A6, A11, A15, A20, A21, A22, A23, A24, A29, A33	10	132

	5. Kaynaştırma öğrencisi ayrı sınıfta eğitim almalı	A7, A9, A14, A21, A24, A28, A29, A32, A15, A12	10	125
	6. Kaynaştırma öğrencisi aynı sınıfta eğitim almalı	A1, A5, A6, A9, A17, A23	6	118
	7. Sınıf mevcutları azaltılmalı	A15, A20, A21, A24, A27, A28	6	112
	8. Fiziki koşullar düzeltilmeli	A12, A16, A21, A32, A33	5	84
	9. Uzmanlar tarafından kaynaştırma öğrencisine eğitim verilmeli	A20, A22, A28, A32, A15	5	30
	10. Ek zaman sağlanmalı	A15, A21	2	18
	11. Özel gereksinimli öğrenci oranı az olmalı	A12, A15	2	7
2. Üniversitelere yönelik öneriler	**1. Lisans eğitimi sürecinde kaynaştırma eğitimi verilmeli**	A14, A20, A21, A30, A11	5	12

Tablo 21'de, öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; Millî Eğitim Bakanlığı'na yönelik öneriler temasında (1); öğretmenler kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirilmeli ve destek eğitim odası/kaynak oda yaygınlaştırılmalı alt temalarının 12, kaynaştırma öğrencisi ayrı okulda eğitim almalı 11, kaynaştırma öğrencisi ayrı sınıfta eğitim almalı ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim düzenlenmeli alt temalarının 10, kaynaştırma öğrencisi aynı sınıfta eğitim almalı ve sınıf mevcutları azaltılmalı alt temalarının 6, fiziksel koşullar düzeltilmeli ve uzmanlar tarafından kaynaştırma öğrencisine eğitim verilmeli alt temalarının 5, özel gereksinimli

öğrenci oranı az olmalı ve ek zaman sağlanmalı alt temalarının 2 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu temada, öğretmenler tarafından en çok sunulan önerilerin sırasıyla, kaynaştırma öğrencisinin ayrı okulda eğitim alması (522), destek eğitim odasının yaygınlaştırılması (216), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirilmesi (208), öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim düzenlenmesi (132), kaynaştırma öğrencisinin ayrı sınıfta eğitim alması (125), kaynaştırma öğrencisinin aynı sınıfta eğitim alması (118) ve sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği yönünde olduğu görülmektedir. Ayrıca, sunulan öneriler arasında; fiziki koşulların düzeltilmesi (84), uzmanlar tarafından eğitim verilmesi (30), ek zaman düzenlemeleri (18) ve özel gereksinimli öğrenci oranının azaltılması (7) gerekliliği de yer almaktadır. Son olarak, üniversitelere yönelik öneriler teması (3) incelendiğinde; lisans eğitimi sürecinde kaynaştırma eğitimi verilmeli alt temasının 5 çalışmada öğretmenler (12) tarafından önerildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin etkili kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri teması altında on çalışmanın **(A3, A6, A11, A15, A16, A21, A25, A26, A27, A30)** nitel bulguları sırasıyla (1) Millî Eğitim Bakanlığı'na yönelik öneriler ve (2) üniversitelere yönelik öneriler temaları altında birleştirilerek aşağıda sunulmuştur. Ayrıca, okul idaresine yönelik öğretmenlerin sundukları önerilere yer verilerek aşağıda sunulmuştur.

4.8.1. Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Önerileri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı'na yönelik kaynaştırma uygulamalarına ilişkin önerilerini içeren örnek görüşleri yer almaktadır.

A3 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 28 fen ve teknoloji öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Ayrı bir destek sınıfında birebir çalışılması gerekiyor" (K17)
"Her okulda özel eğitim sınıfı olmalı" (K25)

"Onların gelişimi ile ilgilenebilecek özel eğitim öğretmenlerinin olması gerekmektedir" (K5)
"Özel eğitim alanında bilgili öğretmenlerin her okulda bulunması gerekmektedir" (K25)

"Öğrencinin engel durumuna göre uzmanlardan seminer alınması gerekmektedir" (K6)

"Branşı ne olursa olsun tüm öğretmenlerin özel eğitimle ilgili seminer alması gerekmektedir" (K25)

"Aile, öğretmenler ve öğrencilere yönelik özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında bilinçlendirme çalışması yapılması gerekmektedir" (K8)

A6 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 25 İngilizce öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Yani kaynaştırma eğitimi olması gereken bir eğitim bence, bu çocukların da sonuçta eğitime ihtiyacı var, onlar da bizim çocuklarımız. Ve normal sınıflarda diğer öğrencilerden ayırmadan eğitim almaları, onlardan biriymiş gibi eğitim almaları gerekli bence. Çünkü ayırdığınız zaman çocuklar bunun farkına daha çok varır, kendilerini daha çok soyutlayabilirler ileriki zamanlarda, topluma girdiklerinde kendilerini daha çok soyutlayabilirler, o yüzden kaynaştırma olması gereken bir şey diye düşünüyorum" (Z.Ö.)

"Yani onun en doğal hakkı eğitim almak diye düşünüyorum. Sınıftan onu soyutlamıyoruz, aksine onu derse katmaya çalışıyorum. Sıkıntılar yaşıyorum ama onun da en doğal hakkı diye katlanıyorum, memnunum yani." (F.Ö.)

"Kaynaştırma öğrencimin arkadaşları ile birlikte olması mutluluk verici. Mutlu oluyoruz ondaki gelişmeyi görünce. Bize hiçbir rahatsızlık vermiyor, çok da seviliyor" (Ö.Ö.)

"Yani sınıfımda bulunmaması gerektiğini düşünüyorum. Daha kendine göre, daha başka türlü eğitim veren okullarda bulunması gerektiğini düşünüyorum. Bu şekilde daha iyi olacağını düşünüyorum." (İ.Ö.)

"İngilizce dersi Türkçe dersi gibi değil, yani Türkçe anlatılan bir ders değil, öğrencilerin birikimleri çok önemli. Söz konusu öğrencilerle ayrı zaman geçirmek gerekmekte, birebir çalışmak gerekmekte ama sınıf içinde bu mümkün olmuyor maalesef. Yani kaynaştırma öğrencilerinin sınıfımda bulunmasını tercih etmiyorum." (G.Ö.)

"Aslında çok sağlıklı gelmiyor bana sınıf içinde bulunması. Çünkü dikkat dağıtıyorlar, kendi dikkatlerini toparlayamıyorlar. Dikkat dağıttıklarında sınıfın dikkati dağılıyor. Kendisinin de çok iyi eğitim öğretim aldığını düşünmüyorum bu

okulda. Sınıfımda bulunmasına çok olumlu bakmıyorum, onun özel bir eğitime ihtiyacı olduğunu düşünüyorum." (Y.Ö.)

A11 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 18 sınıf öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimler ya da kurslar verilse çok güzel olur ama bazen oluyor sunu da belirteyim çok donanımlı bilgili kişiler gelmiyor. Bilmiyorum ben yeterli bulmuyorum. Yani üniversiteden mesela gelseler çok daha güzel olur bu konuda araştırma yapmış biri hatta yurt dışındaki çalışmalara katılmış bu konuda çok daha kapsamlı insanların gelip eğitim vermesini isterdim. Bana bir şeyler katmalı alabilmeliyim. Boşu boşuna gidip orada iş olsun diye bir şeyle yapılmamalı." (E.)

"Tek isteğim teknik anlamda yapılamıyorsa sınıf öğretmenlerini hizmet içi eğitime almalarını istiyorum." (S.)

"Sadece bu öğrencilerin toplu olduğu bir sınıf oluşturulabilir diye düşünüyorum. Bütün kaynaştırma öğrencilerinin bir araya toplandığı bir sınıf oluşturulabilir. Çünkü sınıfta bir kaynaştırma öğrencisi olduğu zaman diğer öğrencilere ayrılan zamandan da çalmış gibi hissediyor kendisini düşüncelerim bunlar bu noktada." (O.)

"Rehabilitasyonlarda eğitilmesi aynı ortamda kendi seviyesine uygun okulda eğitilmesi gerekir bence. Okuma yazması varsa eğer belki o zaman kaynaştırmaya sıcak bakabilirim. Okuma yazma yok benimkinde. Bu öğrenciye eğitim vermek asıl islerimin dışında gibi geliyor bana." (S.)

A15 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 26 karma öğretmenin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Ek zaman ve daha az mevcutlu sınıflara ihtiyaç var. " (11,18,25)

"Verilen eğitim hizmetlerinin kaliteli olarak devam edebilmesi için eğitim materyalleri artırılmalı ve destek eğitim odaları açılmalıdır. " (13)

"Daha fazla zamana ve bilinçlendirmeye ihtiyaç var. " (19)

"Destek eğitim odaları açılmalıdır. İşitme engelli öğrenciler için okullar artırılmalı ve kaynaştırma uygulaması yapılan okullara işitme engelli öğretmeni atanmalı. " (20)

"Rehber öğretmen ve ya alan uzmanı tarafından bize bu öğrencilerin özellikleri ile ilgili seminerler düzenlenmeli. " (24,26)

"Özel eğitim odaları olabilir. " (5,6,17,19,16,22)

"Kaynaştırma öğrencilerinin bir sınıfta toplanması gerektiğini düşünüyorum. " (6,16)

"Öğretmenlere bu konu ile ilgili hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılmasını öneriyorum." (7,19)

"Öğretmenlere özel eğitim kursları verilmeli, BEP eğitimi verilmeli. Sınıfta bulunan yada gelecek öğrenci hakkında ayrıntılı rapor verilmeli. " (22)

"Rehber öğretmenleri bu konuda yeterli bulmuyorum. Aileler çocuklarını nereye götüreceğini bilmiyor. Onlara ve bizlere yol gösterecek uzmanlara ihtiyaç var. " (23)

A16 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 okul öncesi öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Bu öğrenciler için ayrı, özel anasınıfları isterim. Bu çocuklara her şeyi onların özrüne uygun olan özel anasınıfı hatta anaokulu olmasını isterim Millî Eğitimden." (P.Ö.)

"Bize eğitim vermesini isterim. Böylece empati gücümüz artar ve çocuklara daha fazla yararlı olabiliriz."(A.Ö.)

"Bana eğitim, seminer vermesini isterim. Bize herkesin katılabileceği hizmet içi eğitim vermesini isterim." (E.Ö. 2)

A18 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 19 okul öncesi öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Kaynaştırma uygulaması eee olumlu bir uygulama yani hem ee kaynaştırma öğrencisi için hem normal öğrenciler için kaynaştırma öğrencisi için

sosyal becerileri gelişiyor ee akranlarıyla bulunduğu ortamda ee sosyal toplumsal kuralları ediniyorlar" (R.Ö.)

"Anne ya da baba veli yani özel eğitim öğretmeni de olmalı çünkü biz çok fazla bilmiyoruz hazırlamayı ıı yani araştırmalar yapıyoruz ama çok doğruda olmuyor çoğu zaman ee bide işte idareciden biri olursa en azından bilgi sahibi olur." (J.Ö.)

A21 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 100 sosyal bilgiler öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"...Bunun dışında konuya çok hâkim değiliz. Eğer öğretmenler bu işi yapacaksa bu konuda mutlaka eğitim almalıdırlar." (3)

"Kaynaştırma öğrencileri daha iyi verim alınabilecek özel ortamlarda özel öğretmenlerle olmalı!" (48)

"Veya bunların üzerine belki sadece özel eğitimi kapsayan okulların sayısı arttırılabilir. . . Ağır düzeydeki veya mesela her şekilde özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin kendini kaynaştırma gibi hissetmeyecekleri bir okul olabilir, belki kaynaştırma okulları diye bir çözüm üretilebilir." (103)

"Kaynaştırma sınıflarının oluşturulması, çocuğun topluma kazandırılmasıdır." (21)

"Kaynaştırma eğitimi okullarda uygulanamamakta, amacına ulaşamamaktadır. Özel eğitim sınıflarının arttırılması ve bu konuda uzman öğretmenlerin dersleri vermesi gerekmektedir." (46)

"Çözüm önerim yok. Çözülebileceğine inanmıyorum çünkü. Ama ilköğretimde daha özenli ayrı bir eğitim almaları bu düşük seviyeyi engelleyecektir. Her okulda özel eğitim sınıfı olsun ve derslerine yine biz girelim ayrıştırılmasınlar. Ama diğer türlü sınıf içine kaynaştırıldıklarında hiçbir kazanım elde edilemiyor, aksine zararı oluyor." (96)

"Bence öğretmenlere bu konuda ciddi eğitimler verilebilir. Çünkü tüm öğretmenlerin böyle bir eğitime ihtiyacı olduğunu görüyorum." (36)

"Belki de kilit noktası ve en büyük eksiklik öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip olmaması... Kaynaştırma eğitimiyle ilgili güncel gelişmelerin takip edilmesi ve kazandırılması açısından hizmet içi eğitimin bu konuda yoğunlaşması gerektiğini düşünüyorum." (95)

"Bence öğretmenlere bu konuda ciddi eğitimler verilebilir. Çünkü tüm öğretmenlerin böyle bir eğitime ihtiyacı olduğunu görüyorum." (36)

"Onun dışında gerçekten öğretmenlere iyi bir bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulayıcısı olacak öğretmenlere iyi bir eğitim verilmeli. Yani ben 2009 mezunu olmama rağmen ki biz 2005 girişliyiz. 2006 yılından sonra girenler için şey verilmiş. Kaynaştırma eğitimi konusunda sanırım sadece 4.sınıfta bir ders verilmiş galiba. Tam emin değilim yani ama ben almadığım için bilmiyorum. Onlar var ama onun dışındaki zaten o bile yeterli değil çünkü uygulamayla teori çok farklı şeylerdir. Uygulama konusunda özellikle de öğretmenlere önce iyi bir eğitim verilmeli…" (55)

"Rehberlik servisi işin içine daha fazla katılmalı, öğrenciler için seviyelerine uygun dokümanların rehberlik servislerince hazırlanması gerekir." (91)

"… en azından bu öğrencilerin olduğu fark ediliyor ama bu konuya biraz daha ağırlık verilirse biraz da RAM'ların çalışması artırılırsa; onların çalışma kaliteleri veyahut bilinçlilikleri, yeterlilikleri hizmet içinde daha da arttırılırsa; daha verimli çalışır hale getirirlerse ve sayıları da artarsa daha da az sıkıntı yaşacağımızı umuyorum. . ." (103)

"Ayrıca sınıflardaki öğrenci sayıları da azaltılırsa programı uygulamak daha kolay olacak." (71)

"Öğretmen kılavuz kitaplarında kaynaştırma öğrencileri için yapılacak çalışmalara da geniş bir şekilde yer verilmeli." (56)

"Haftada bir ya da iki ders (ders formatında) ayrıca düzenleme gerekmektedir. Gelişimini takip etmeyi kolaylaştıracak bu düzenleme-uygulamayla daha çok katkı sağlanabilecektir." (70)

"Kaynaştırma öğrencileri için psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik açıdan kendilerini daha sağlıklı ifade edebilecekleri, gelişimlerini sürdürebilecekleri eğitim programları geliştirilmelidir." (3)

"MEB gerekli alt yapıyı kurmalı. Öğrencilerin kaynaştırması hepsi aynı düzeyde değil. Kimisi hafif düzeyde, kimisi ağır düzeyde zihinsel yetersiz... MEB kaynaştırmalı öğrenciler için ayrı okullar yapmalı ve seviye grupları oluşturmalı…" (104)

"Çalışma odası uygulaması yaygın olarak kullanılırsa faydalı olabilir. Geçen yıl çalışma odasında bire bir çalışmadan verim alındı." (48)

A27 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 40 sınıf öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

''Devletin bu konuda daha çok tedbir alması gerekir. Bu sebeple kurslar, paneller düzenlenmelidir. Sivil toplum örgütleri konuyla ilgili daha fazla çalışabilir, aile ve toplumsal bütünleşme eğitimleri düzenleyebilir'' (Ö1).

''Kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim veren kurum sayısı arttırılmalı, bu kurumlar için gerekli maddi olanaklar sağlanmalı, bilgili öğretmen sayısı arttırılmalı, çocuğun sosyalleşebileceği ücretsiz sosyal kulüpler açılmalıdır'' (Ö10).

''Sınıf fiziki şartları kaynaştırma öğrencisine göre düzenlenmelidir. Öğretmene asistan öğretmen yardımı sağlanmalıdır'' (Ö13).

''24. yılımda tecrübelerime dayanarak söylüyorum, sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisi istemiyor. Bu öğrenciler kesinlikle istekli ve vicdan sahibi öğretmenlere verilmelidir. Böyle öğretmenler maddi-manevi desteklenmeli ve sınıf mevcutları az tutularak kaynaştırma öğrencisine yeterli vakti ayırabilmesi sağlanmalıdır'' (Ö14).

''Kaynaştırma eğitiminden yana değilim, bu sebeple de etkili bir eğitimin olabileceğini düşünmüyorum. Bu öğrenciler ayrı okullarda, yetersizlik türlerine göre düzenlenen sınıflarda eğitim görmeliler'' (Ö17).

''İlk olarak kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıflarda öğrenci sayısının (en çok 20-30 arası olmalı) azaltılması gerekiyor. Ayrıca sınıflarda kaynaştırma öğrencisi sayısının 1-2 kişiyi geçmemesi gerekir. Bu konuda öğretmenlerle de belirli zaman aralıklarıyla toplantılar yapılması doğru olacaktır'' (Ö25).

''Kaynaştırma öğrencileri için spor ve sanatsal etkinlik alanları yaratılmalıdır'' (Ö35).

A30 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 35 rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın bazı görüşleri şu şekildedir:

"Kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşması için altyapısının tam anlamıyla oturtulması gerektiğini düşünüyorum. Sadece yönetmelikte geçtiği için prosedürü uygulamak o öğrencileri kaynatmak demek"(R.Ö.2).

"Bilgilendirme yapılmalı ve bilirkişiler tarafından yapılmalı. Örneğin üniversite bu işin en başı. Oradaki öğretim elemanlarıyla bağlantıya geçip mutlak bilgilendirme yoluna gidilmesi lazım" (R.Ö.31).

"Millî eğitim Müdürlüğü diğer kurum ve kuruluşlarla özellikle üniversiteyle işbirliği içinde seminerler düzenlemeli ve bunu sürekli yapmalı " (R.Ö.13).

A7 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 25 sınıf öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Rehber öğretmenin değerlendirme konusunda kesinlikle sınıf öğretmenine danışman olması gerekiyor. Kesinlikle bilgi vermesi gerekiyor. Öğretmenin bu konuda bir kursa gitmesi gerekiyor. Seminerde bulunması gerekiyor bence. Çünkü gerçekten diğerleriyle beraber çok zor yani o bir tane ama 27 tane öğrenciye bedel oluyor." (N.Ö.)

"Rehberlik anlamında diğer öğrencilere de nasıl ve ne şekilde davranmamız gerektiği konusunda sınırlı kalıyoruz. Keşke bu konuda danışabileceğimiz bir rehber öğretmenimiz olsaydı diyorum." (D.Ö.)

"Eğitim alması gereken öğrencilerin her şeyden önce özel alt sınıflara yönlendirilmesi gerekiyor. Fakat aile istemezse hiçbir şekilde bunu yapamıyoruz."(D.Ö.)

"Değerlendirme konusunda bilgi eksikliğim var; bana bir bilgi verilebilir daha doğrusu kaynaştırma öğrencisinin değerlendirilmesi ile ilgili bir kursa, seminere katılsak aslında çok daha iyi olurdu." (E.Ö.)

A9 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 30 sınıf öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Kaynaştırma eğitimi çocuğun psikolojisine ve eğitimine uygun olduğunu düşünüyorum. Bu şekilde devam etmesi gerektiğini düşünüyorum evet ayrı bir sınıfsa tabi tutulsalar da çocuk başarısız bir öğrenciyi örnek alacak ama benim öğrencim başarılı bir öğrenciyi örnek alarak biraz daha çalışması gerektiğini hissediyor ve çalışıyor". (öğretmen 25).

A20 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 10 rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın bazı görüşleri şu şekildedir:

"Kaynaştırma uygulamaları konusunda rehber öğretmene çok büyük iş düşmektedir ve onun yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir. Ayrıca rehber öğretmenler kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgilendirilmelidir." (M.Ö.)

"Okullardaki sisteme müdahale edebilecek birimler oluşturulmalıdır. MEB'in daha geniş kapsamlı ve yaygın çalışması ve denetlemenin olması gerekmektedir." (D.Ö.)

"Kaynaştırma uygulamalarının daha iyi olması için gönüllülük esasına dayandırmaktan başka yapılabilecek bir şey yok…" (O.Ö.)

"Sınıf mevcutları çok kalabalık. Kaynaştırmanın daha verimli uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerekmektedir." (B.Ö.)

"Kaynaştırma uygulamalarında hala çok net sonuçlar alamıyorsak, hala kaynaştırmanın işlevselliğini sorguluyorsak, önce kaynaştırmanın temel koşullarını gözden geçirmemiz gerekmektedir ve bu konudaki en iyi çözüm kesinlikle her okulda bir kaynak oda ve özel eğitim öğretmeni bulundurulmasıdır." (G.Ö.)

A24 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 23 sınıf öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Ya bizim herhangi bir destek yapmamıza gerek yok. Yani sadece sistemin bunu kabullenmesi lazım. Sistem bunu göz ardı ediyor." (H.Ö.)

"Ülkemizde mevcut olan sınıf koşulları da bunu destekliyor daha geçerliliği yüksek bir yaklaşım da bulunulmalı, özel eğitim sınıfları oluşturulmalı. Bu gereksinimdeki çocuklara öznel bir ortam sağlanıp bu işin eğitimini almış eğitimci ya da uzmanlarla çalışılmalı. Yapılan çalışmaların denetimi de gerektiği biçimde sağlanmalı" (U.Ö.)

"Yani bunlar için gerçekten eğer bizimle aynı ortamda bina içinde olacaklarsa özel sınıflar yapın kardeşim. Onlara özel bir öğretmen, işin uzmanı öğretmenler verin, onların sınıfları onlara göre olsun. Zaman zaman bizim

sınıflarımıza da gelsinler misafir olsunlar, bizim sınıfımızın listesinde de görünsünler." (S.Ö.)

"Benim önerim her kaynaştırma öğrencisinin seviyesinin belirlenerek onlar için özel okulların ıı olması ve o özel okullarda o eğitimi almasıdır. Ha sosyal açıdan ıı ne kadar doğru bilmiyorum ama ıım çocuğun sosyalleşmesi açısından belki bizim sınıflarımız daha uygun, kaynaştırma olması daha uygun ama ı bunun bi de diğer öğrenciler için düşünmek lazım. Mesela 36 öğrencilik öğrencinin 35tane öğrenci bi öğrenci yüzünden ıı dersten geri kalabiliyor." (S.Ö.)

"Bize ağır düzeydeki öğrenciler de verilebiliyor. Kaynaştırma adı altında ağır düzeydeki öğrenciler de. Gerçekten özel eğitime muhtaç olan öğrenciler de veriliyor. Bize bunlar verilecekse her şeyden önemlisi ...özel eğitim seminerlerini böyle bir haftalık yerine, üç günlük yerine değil de uygulamalı olarak, bu hepimizi bir almasın... almayabilirler, dönem dönem alabilirler. ... Ama bu göstermelikten çıksın. Ben bunu önerebilirim." (M.Ö.)

"Iıı öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir. Iı bu konuda ben hiç yazıları da takip ediyorum ama bi seminer falan hiç düzenlenmiyo. Iı bu konuda bi seminerler düzenlenebilir. Öğretmenler ıı aydınlatılabilir. Rehber öğretmenler de düzenleyebilir bu konuda" (A.Ö.)

A29 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 16 sınıf öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Bu çocuklar okula belli günlerde gelmeli, bakanlık böyle bir düzenleme yapmalı, normal okullarda her gün kaynaştırma uygulaması olmamalı çünkü özel eğitim şart bu çocuklar için" (A. Öğretmen)

"Tabi ki hizmet içi eğitim şart" (B. Öğretmen)

"Kaynak öğretmen şart" (D. Öğretmen)

"Bu çocuklar için daha fazla okul açılmalı ki doğru olanda bu diye düşünüyorum" (F. Öğretmen)

"Bu çok özel bir iş, yani yapılanmakta çocuklar gibi özel bir çaba gerektiriyor. Bir kere bunlar için özel bir program hazırlanması gerekiyor ve her duruma karşı yani, benim böyle öğrencilerim olmaz deme lüksünüz yok. Kendi

çabamız da şart tabi, ama öğretmenlerimizin eğitime çok ihtiyacı var." (G. Öğretmen)

"Bakanlığın bir kere her okula özel-alt sınıf açması ve kaynaştırma öğrencileri, donanımlı öğretmenle bu sınıfta derse sokması gerekiyor. Yani bu kadar görmezden gelinmemeli artık, bu çocukların hali, inanın üzülüyorum." (J. Öğretmen)

"Hocam bu özel bir konu, bence bu tür eğitim veren okulların yaygınlaşması için çalışmalar yapılabilir. Normal çocuklar burada olmuyor çünkü." (K. Öğretmen)

A31 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 62 karma öğretmenin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma konusunda eğitim almaları gerekiyor." (B18)

A22 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 41 sosyal bilgiler öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Kaynaştırma öğrencelerine yönelik araç-gereçleri arttırmalı, bu öğrencilerle öğretmenlerin ayrıntılı ilgilenebilmesi için öğretmene kolaylık sağlamalı." (K-20, K, 2)

"Destek eğitim odalarını kullanılır hale getirerek yardımcı olabilirler." (K-16, K, 19)

"Her sınıfa bir kaynaştırma öğrencisi verilmelidir. ." (K-8,K,4).

"Uzman kişiler kaynaştırma öğrencilerine yönelik söz konusu kaynaştırma öğrencilerini gruplarına göre ayırarak, bunlara yönelik temel eğitim-öğretim, metot, plan, etkinlik çalışmaları yaparak, öğretmenlere yol gösterici ve rehberlik yapmalıdır." (K-4, E, 19)

"RAM' dan uzmanlar okullara sık sık gelip, derse giren öğretmenlere bilgi vermeli ve işbirliği sağlanmalıdır." (K-20, K, 2)

"Destek olmalılar. Bütün hocalarımız aynı düşünüyorlar pek faydalı olamıyoruz. Kişiye özel eğitimler olmalı onu çok iyi tanımalı. Ben o çocuğu tanıyana kadar yanlış davranabilirim. Onu iyi tanıyan iyi bir uzman olmalı o çocuk

hakkında bilgilendirilmeliyiz. Çok sınıfa girince çocukları tanıyamıyoruz. Tanıya kadar yıl geçiyor. Aile ve uzman desteğiyle çocuk tanınmaya çalışılmalıdır." (K-39, K-8)

4.8.2. Öğretmenlerin Üniversitelere Yönelik Önerileri

Bu temada, meta-senteze dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin üniversitelere yönelik önerilerini içeren örnek görüşleri yer almaktadır.

A31 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen 62 karma öğretmenin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Ben üniversitede kaynaştırma dersi almadım. Bu dersin mutlaka verilmesi gerekiyor. Çocuğun kaynaştırma öğrencisi olduğunu not verme zamanında öğreniyorum. Hocam o kaynaştırma öğrencisi düşük not vermeyin diyorlar. Bunun böyle olmaması gerekiyor, bilgilendirmelerin olması gerekiyor bu konuda." (E17)

Araştırma bulgularını etkileyeceği düşünülen, öğretmenlerin okul idaresine yönelik sundukları öneriler aşağıda birlikte sunulmuştur.

A22 kodlu tezin çalışma grubunda bir araya getirilen ve okul idaresine yönelik önerileri içeren 41 sosyal bilgiler öğretmeninin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Şimdi okul yöneticileri de, bu öğrencilerle ilgili bizi sürekli her değişiklikten haberdar etmeliler bana göre. Bu konuda daha hoşgörülü olmalılar ki bizim okulumuz hoşgörülü zaten. Okulumuzun idaresi ile ilgili bir sorun yok zaten." (K-37, K, 14)

"Bunun için idareciler ayrı sınıflar oluşturup özel eğitim hocalarının derse girmelerini sağlamalıdırlar." (K-19,E ,14)

Tablo 21 ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde; öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamalarına yönelik sundukları öneriler temasında (1); destek eğitim odasının yaygınlaştırılması, öğretmenlere yönelik kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirme çalışmasının yapılması, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, kaynaştırma öğrencisinin aynı sınıfta eğitimlerine devam etmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, fiziki koşulların düzeltilmesi, uzmanlar tarafından kaynaştırma

öğrencisine eğitim verilmesi, ek zaman düzenlemesinin yapılması ve öğretim programlarında kaynaştırma uygulamalarına yönelik düzenlemelerin yapılması gerektiği sıklıkla yapılan öneriler arasında yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenler tarafından yapılan öneriler arasında en fazla göze çarpanı ise, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma öğrencilerinin ayrı okullarda ve ayrı sınıflarda eğitim almaları gerektiğini belirtmesidir. İlgili araştırmalar da öğretmenlerin büyük bir bölümünün benzer algılara sahip olduklarını göstermektedir. Demir ve Açar (2011), Varlıer (2004), tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenler ilk sırada kaynaştırma uygulamalarına yönelik ayrı eğitim ortamlarını önermişlerdir. Bu sonuç, ülkemizde hem yasal olarak hem de uygulamalarda kabul görmesine karşın, kaynaştırma uygulamalarının öğretmenler tarafından hala benimsenmediğini ve desteklenmediğini göstermektedir. Diğer taraftan, MEB istatistiklerine göre, ülkemizde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan toplam öğrenci sayısı 2002 yılında 53.306 iken, 2017 yılında 306.097 sayısına ulaştığı görülmektedir (MEB, 2002; 2017a). Bu veriler, öğretmenlerin savundukları "ayrı okullarda eğitim" ve "ayrı sınıflarda eğitim" önerilerinin aksine, kaynaştırma uygulamalarının ülkemizde yaygınlaştığını göstermektedir. Bunlara ek olarak Sucuoğlu (2006: 10) ve Friend (2006: 21), kaynaştırma eğitiminde; her öğrencinin, akranlarıyla birlikte eğitim fırsatlarından eşit yararlanması ve potansiyellerine ulaşmasının amaçlandığını ifade ederek, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler için vazgeçilmez bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Bu temada öne çıkan alt temalardan biri de öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin aldıkları eğitimi yeterli görmedikleri, bilgi yetersizliklerinden dolayı farklı stratejiler geliştirmede yetersiz kaldıkları ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim almalarının gerektiğini vurgulamaları olmuştur. Bu bulgu çok sayıda araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir (Diken, 1999; Batu, 2000; Şahbaz, 1997; Uysal, 2004; Temel, 2000; Yavuz, 2005; İzci, 2005, Nacaroğlu, 2014; İlk, 2014; Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul, 2012; Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004; Orel, Zerey ve Töret, 2004). Bu bulgunun aksine, Battal'ın (2007) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma uygulamalarında yetersiz olduklarını belirtmesi; kaynaştırma eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen eğitim düzenlemelerinin ne derece yetersiz kaldığını göstermesi açısından dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim almaları ve bunun

sonunda kaynaştırma uygulamalarını başarılı bir şekilde yürütmeleri; öz yeterlik inançlarını da olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Battal, 2007; Dolapci, 2013 ve Yavuz, 2005). Bu bulgular ve alanyazın birlikte değerlendirildiğinde, etkili kaynaştırma eğitimi için öğretmenlerin, hizmet öncesi dönemde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders almaları (Orel, Zerey ve Töret, 2004: 31); hizmet sırasında kurs, seminer, bilgilendirme çalışmaları ve hizmet içi eğitim almaları gerektiği söylenebilir (Avcı, 2013: 56; Güzel, 2014: 75; Seçer, Sarı ve Çetin (2010: 22). Araştırmadan elde edilen diğer önemli alt temaların fiziksel alt yapı, sınıf mevcutları ve uzman desteği konularına yoğunlaştığı görülmektedir. Benzer bulgulara Şen (2016), Kasalı (2002), Batu (1998), Baykoç-Dönmez, Avcı ve Aslan (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da rastlanmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, kaynaştırma eğitiminde hedeflenen kazanımların gerçekleşmesi ve yaşanan problemlere doğru çözümlerin üretilebilmesi için; sınıf mevcutlarının okul idaresi tarafından Özel Eğitim Hizmetleri'ne (2006) göre düzenlenmesi, fiziki alt yapı koşullarının kaynaştırma öğrencisinin gereksinimlerine göre uyarlanması, özel eğitim uzmanı ve rehber öğretmen/psikolojik danışman tarafından genel eğitim öğretmenlerine desteğin sunulması, okul idaresi ve öğretmenler arasında işbirliğinin kurulması, öğrenci gereksinimlerine uygun materyallerin sağlanması, üniversitelerde kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders sayısının artırılması ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Sonuçları

Araştırmada, kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan okullarda görev yapan öğretmenlerin; düzenleme yaptıkları öğretim içeriği, yaptıkları öğretim ortamı düzenlemeleri, kaynaştırma eğitiminde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, düzenleme yaptıkları materyaller, ölçme ve değerlendirme tekniklerinde yaptıkları düzenlemeler, kaynaştırma uygulamalarında işbirliği yaptıkları kurumlar ve yardım aldıkları destek eğitim hizmetleri, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları temel problemler ve etkili kaynaştırma uygulamaları ile ilgili önerilerini içeren tezler incelenmiştir.

Araştırmaya 20 farklı üniversitede, 2007-2017 yılları arasında yayınlanmış 32 Yüksek Lisans, bir Doktora Tezi dâhil edilmiştir (Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5).

Araştırmaya dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan toplam öğretmen sayısı 2506 olup; 25 farklı branşa sahip öğretmen grubundan oluşmaktadır (Tablo 8).

Dâhil edilen araştırmaların çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin, en az 0-5 (499) en çok 30 ve üstü (22) yıl aralığında mesleki deneyime sahip oldukları tespit edilmiştir (Tablo 9).

Araştırmaya dâhil edilen tezlerin çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin sadece bir bölümünün kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir (Tablo 10).

Dâhil edilen araştırmaların çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin 314'ü hizmet içi eğitim, 131'i hizmet öncesi eğitim, 3'ü kurs ve 2'sinin seminer yoluyla kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 11).

Meta-senteze dâhil edilen çalışmalardan elde edilen 8 tema ve bunlara ait alt temalara ilişkin sonuçlara bakıldığında;

(1) “Öğretmenlerin Öğretim İçeriği Düzenleme İle İlgili Görüşleri” tema ve alt temalarına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerin büyük bir bölümünün BEP hazırladığı; ancak az sayıda öğretmen tarafından BEP uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim içeriğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun herhangi bir düzenleme yapmadığı; düzenleme yapanların ise, yardıma dayalı çalışma, etkinlik basitleştirme, öğrencilere uygun etkinlik hazırlama ve içerik belirleme çalışmalarına yoğunlaştıkları; diğer çalışmaları ise sınırlı sayıda yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim içeriğini düzenlemede karşılaştıkları sorunların, BEP hazırlama bilgilerinin yetersiz olması, BEP ile ilgili çok sayıda doküman olması, genel eğitim programının yoğun olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, zaman yetersizliği ve öğretim programlarındaki kazanımların hedefe ulaşmasında zorlukların yaşanması olduğu görülmüştür.

Öğretim içeriğini düzenleme ile ilgili öğretmenler, öğrenci gereksinimlerine uygun uzmanlaşmış kişiler tarafından BEP hazırlanması, BEP hazırlamada işbirliği yapılması, öğrenciler uzun süre gözlemlendikten sonra BEP hazırlanması ve genel öğretim programları ile BEP kazanımları arasında bağlantıların olması gerektiğini vurgulamıştır.

(2) “Öğretmenlerin Öğretim Ortamı Düzenlemelerine İlişkin Görüşleri” tema ve alt temalarına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerin bir bölümünün, sınıflarında uyarlama yaptıkları, kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabulü için normal gelişim gösteren öğrencileri bilgilendirdikleri ve akran desteğinden yararlandıkları; az sayıda öğretmenin ise herhangi bir düzenleme yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, kaynaştırma sürecinde normal gelişim gösteren öğrencilerle zorluklar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirilmesi gerektiğini bildirmişlerdir.

(3) “Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Görüşleri” tema ve alt temalarına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin, soru-cevap, dramatizasyon, birebir öğretim, akran öğretimi, sık sık tekrar yapma, okuma-yazma çalışması, grupla öğretim ve düz anlatım yöntem ve tekniklerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bir bölümünün, kaynaştırma uygulamalarına uygun öğretim yöntem ve tekniklerini düzenlemede zaman sorunu yaşadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesine ilişkin önerilerinde ise, bireysel öğretim, öğrencinin düzeyine uygun çalışma yapma ve sık sık tekrar yapma öne çıkmıştır.

(4) "Öğretmenlerin Materyal Düzenleme İle İlgili Görüşleri" tema ve alt temalarına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerin büyük bir bölümünün kaynaştırma öğrencilerine yönelik herhangi bir düzenleme yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınırlı sayıda düzenleme yapan öğretmenlerin ise, farklı materyaller, teknolojik araç-gereçler, görsel materyaller, çalışma kâğıtları ve kaynak kitaplar kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğretim araç-gereçleri ve materyal eksikliklerinin olması, materyal düzenlemede karşılaşılan zorluklar olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenler tarafından kaynaştırma uygulamalarında öğretim araç-gereçleri ve materyallerin temin edilmesi ve uzman desteği ile materyallerin geliştirilmesi gerektiği önerilmiştir.

(5) "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinde Yaptıkları Düzenlemelere İlişkin Görüşleri" tema ve alt temalarına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerin bir bölümünün BEP'te yer alan kazanımları ölçüt alarak ölçme ve değerlendirme tekniklerinde düzenleme yaptıkları tespit edilmiştir. Kaynaştırma sınıflarında düzenleme yapılan diğer ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ise, ödev, yazılı sınav, sözlü sınav, gözlem, test, performans ödevleri, bireye özgü teknik ve sınıf içi performans olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, herhangi bir düzenleme yapmayan öğretmenlerin de olduğu görülmüştür.

Başarılı ölçme ve değerlendirme süreci için öğretmenler tarafından yapılan önerilere bakıldığında; kaynaştırma öğrencilerine yönelik değerlendirmenin normal gelişim gösteren akranlarından ayrı olarak ve belli aralıklarla yapılması, değerlendirmenin işbirliği dâhilinde yapılması, öğrencilerin düzeyine uygun soruların hazırlanması ve merkezi sınavlarda kaynaştırma öğrencilerine uygun olarak soruların uyarlanması öne çıkmıştır.

(6) "Öğretmenlerin İşbirliği ve Destek Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşleri" tema ve alt temalarına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenler tarafından yardım alınan destek eğitim hizmetleri olarak, ihtiyaç anında uzman yardımı/özel eğitim danışmanlığı ön plana çıkmıştır.

Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenlerin işbirliği yaptıkları unsurların; sırasıyla, aile, rehber öğretmen/psikolojik danışman, okul idaresi, RAM, ÖERM ve genel eğitim öğretmenleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin işbirliği sürecinde, rehberlik servisinin etkin olmaması, okul yönetiminin yeterince destek olmaması, ailelerin durumu kabullenmemesi, öğretmen-aile-okul yönetimi arasında işbirliğinin yetersiz olması, ailelerin kaynaştırma eğitimi hakkında yetersiz bilgiye sahip olması ve RAM hizmetlerinin yetersiz olması gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

İşbirliği sürecine ilişkin yapılan önerilerde ise; ailelerin durumu kabullenmesi için kaynaştırma sürecine dâhil edilmesi ve bilgilendirilmesi, öğretmenlerin okul yönetimi tarafından bilgilendirilmesi, uzman desteğinin sağlanması, öğrenci ailelerinin etkileşimine yönelik etkinliklerin düzenlenmesi, okullarda rehber öğretmen/psikolojik danışman sayısının artırılması, öğretmen-rehberlik servisi-aile-RAM ve ÖERM arası işbirliğinin artırılması ön plana çıkmıştır.

Ayrıca, ihtiyaç anında uzman yardımı, uzman desteğinde sınıf içi yardım ve uzman desteğinde kaynak oda olması gerektiği öğretmenler tarafından önerilmiştir.

(7) "Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Temel Problemlere İlişkin Görüşleri" tema ve alt temalarına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştıkları temel problemlerin sırasıyla, fiziki koşulların yetersiz olması, zaman problemi, özel eğitim/destek eğitim

odasının olmaması, uzman sayısının (özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen/psikolojik danışman vb.) yetersiz olması ve sınıf mevcutlarının fazla olması şeklinde olduğu belirlenmiştir.

(8) "Öğretmenlerin Etkili Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Önerileri" tema ve alt temalarına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Millî Eğitim Bakanlığı'na yönelik yapılan önerilerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kaynaştırma öğrencisinin ayrı okullarda ve ayrı sınıflarda eğitim almasının önerilmesi, bu araştırmada elde edilen en önemli sonuçtur.

Bu temada yer alan diğer sonuçların ise, destek eğitim odasının yaygınlaştırılması, kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmenlerin eğitilmesi, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, kaynaştırma öğrencilerinin aynı sınıfta eğitim alması, sınıf mevcutlarının azaltılması, fiziki koşulların düzeltilmesi, uzmanlar tarafından kaynaştırma eğitimi verilmesi, ek zaman düzenlemesi ve öğrenciye özel eğitim desteğinin sağlanması gerektiği yönünde olduğu tespit edilmiştir.

Okul idaresine yönelik yapılan önerilerde, kaynaştırma uygulamalarının denetlenmesi gerektiği ön plana çıkmıştır.

Üniversitelere yönelik yapılan önerilerde ise, öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alması gerektiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle, etkili kaynaştırma uygulamalarına yönelik öneriler başlıklar altında sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Kaynaştırma eğitimi ile ilgili merkezi ve yerel düzeyde hizmet içi eğitim sayısı artırılmalıdır.
- Okulların fiziki alt yapı, araç-gereç ve materyalleri kaynaştırma eğitimine uygun olarak düzenlenmelidir.
- Kaynaştırma öğrencilerine sunulan destek eğitim hizmetlerinin verimli olması için her okulda kaynak oda/destek eğitim odası faaliyete geçirilmelidir.

- Öğretim programları, eğitim materyalleri ve bilgi teknolojileri kaynaştırma uygulamalarını destekleyecek nitelikte olmalıdır.
- Kaynaştırma eğitiminde başarılı olan okul iş görenleri ödüllendirilmelidir.
- Geçerliliği ve güvenirliği kanıtlanmış Web temelli BEP hazırlama programı hazırlanmalı ve kaynaştırma öğretmenlerinin kullanımına açılmalıdır.
- RAM'lar tarafından özel gereksinimli öğrencilerin tanılanması işlemleri kısa sürede yapılmalı ve değerlendirme kurulunda kaynaştırma sınıfı öğretmenleri de bulunmalıdır.
- Aile, RAM, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, rehberlik servisleri ile işbirliği yapılmalıdır.
- Fiziki alt yapı ve donanımların sağlanmasında Millî Eğitim Müdürlükleri ile işbirliği yapılmalıdır.
- Destek eğitim odasının iş ve işlemleri kolaylaştırılmalı ve okulda BEP geliştirme ekibi kurulmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Aşağıda kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yapılabilecek çalışma önerileri sunulmuştur:

- Farklı ülkelerde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar incelenip, ülkemizdeki uygulamalarla karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.
- Kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda, uygulamanın etkililiği ve verimliliği incelenebilir.
- Kaynaştırma eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda, uygulamanın yapıldığı branş derslerin diğer derslere göre verimliliği incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerle Gerçekleştirilen Destek Eğitim Odası Uygulamasındaki Sorunlar ve Çözüm Gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2 (2)*

Akcan, E. (2013). Genel Eğitim Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencileri İçin Millî eğitim Bakanlığı Tarafından Belirlenen Eğitim-Öğretim Etkinliklerinin Uygulanma Düzeyinin Araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Akkoyun, A.K. (2007). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Aküzüm, C. (2012). Türkiye'de İlköğretim Okullarında Eğitim Denetimi (Bir Meta-Sentez Çalışması). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ

Altun, F. (2015). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları, Psikolojik Danışma Yaşantıları ve Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Yeterlik Düzeyleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Aspfors, J. ve Fransson G. (2015). Research on Mentor Education for Mentors of Newly Qualified Teachers: A Qualitative Meta-Synthesis. *Teaching and Teacher Education, 48, 75-86*

Ataman, A. (2003a). Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim, (Ed.: Ataman, A.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş.* Ankara: Gündüz Yayıncılık

Ataman, A. (2003b).Gelişimi Tehlike Altında Olan Çocuklar, (Ed.: Ataman, A.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş.* Ankara: Gündüz Yayıncılık

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

Atkın, N. (2013). Kaynaştırma, (Ed.: Avcıoğlu, H.), *İlköğretimde Özel Eğitim.* Ankara: Nobel Yayınevi

Avcı, Ü. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) Müdürlerinin Tanılama, Yerleştirme-İzleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme ve Kaynaştırma Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,12(3), 2009-2031*

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G. vd. (2015). Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Bakışını Etkileyen Etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı), 218-230.*

Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18 (2), 345-354*

Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (1), 1-15*

Bateman, D. ve Bateman, C.F. (2001). *A Principal's Guide To Special Education.* Virginia: Council for Exceptional Children

Batu, S., Kırcaali-İftar G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 5 (2), 33-50*

Batu, E.S. (1998). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskaşehir.

Batu, S. ve Topsakal, M. (2003). Özel Eğitim Danışmanlığı Süreci ve Bir Danışmanlık Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4 (1), 19-29*

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

Bilen, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Bondas, T. ve Hall, O.C. (2007). A Decade of Metasynthesis Research in Health Sciences: A Meta-Method Study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 2, 101-113*

Cagran, B. ve Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene Teachers Towards The Inclusion of Pupils with Different Types of Special Needs in Primary School. *Educational Studies, 37 (2), 171-195*

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

Canöz, Ş. (2013). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel eğitim, (Ed.: Avcıoğlu, H.), *İlköğretimde Özel Eğitim*, Ankara: Nobel Yayınları

Cavkaytar, A. (2017). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim, (Ed.: Diken, İ.H.), *Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Chiner-Sanz, E. ve Cardona-Moltó, M.C. (2013). Inclusive Education in Spain: How do Skills, Resources, and Supports Affect Regular Education Teachers' Perceptions of Inclusion?. *Faculty of Education, University of Alicante*

Coşkun, Y.D., Tosun, Ü. ve Macaroğlu, E. (2009). Classroom Teachers Styles of Using and Development Materials of Inclusive Education, *Procedia Social and Behavioral Sciences 1, 2758–2762*

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, Zonguldak.

Demir, C. (2015). Kaynaştırma Eğitiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesine Yönelik nitel Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

Demir, M.K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (3), 719-732*

Diken, İ.H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi, 2 (3), 25-29*

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

Diken, İ.H. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Gösteren Öğrenciler, (Ed.: Diken, İ.H.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

DSM-IV. (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disordes). (2005). *Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı* (E. Köroğlu Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği

EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı). (2010). *İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi, (http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf).* Erişim Tarihi: 25.11.2017

Erişkin, A.Y., Kıraç, S.Y. ve Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 193, 200-212*

Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The State of the Art-So Far. *Qualitative Health Research, 13(7), 893-904.*

Friend, M. (2006). *Contemporary Perpectives for School Professionals*. USA: Pearson Education

Gök, G. (2009). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Gün, Z. (2013). Ülkemizdeki Kaynaştırma Eğitiminin Matematik Eğitiminde Yeri ve Önemi. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Gürgür, H. (2015). İşbirliği Süreci, (Ed.: Diken, İ.H.), *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma Sınıfında İşbirliği İle Öğretim Uygulamalarına Bakışın Fenomonolojik Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 10 (1), 275-333*

Gürsel, O. ve Vuran, S. (2015). Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını Geliştirme, (Ed.: Diken, İ.H.), *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Gürsel, O. (2005). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), (Ed.,:Gürsel, O.), *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları*. (https://books.google.com.tr/books?id=LqZvb1V-PoUC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Erişim Tarihi: 15.04.2018

Gürsel, O. (2017). Özel Eğitimde Değerlendirme, (Ed.: Diken, İ.H.), *Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Güven, D. (2009). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

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

Güzel, N. (2014). Kaynaştırma Öğrencisi Olan İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Haring, N.G. (1974). *Behavior of Expectional Children: An introduction to special education.* Ohio: Charles E. Merrill Publishing

Hasting, R.P. ve Oakford, S. (2010). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology, 23 (1)*

İlk, G. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin ve Deneyimlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

İlknur, M. (2017). Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler, (Ed.: Diken, İ.H.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

İmrak, H.Ç. ve Sığırtmaç, A. (2011). Kaynaştırma Uygulanan Okul Öncesi Sınıflarında Akran İlişkilerinin İncelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3(1), 38-65*

Irving, M.M., Nti, M. ve Johnson, W. (2007). Meeting the Needs of the Special Learner in Science. *International Journal of Special Education, 3 (22), 109-118*

İzci, E. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Özel Eğitim" Konusundaki Yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (14), 106-114*

Kaner, S. (2003). Duygusal ve Davranış Bozuklukları Olan Çocuklar, (Ed.: Ataman, A.), *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Yayıncılık

Karasu, N. (2015). Üstün Zeka/Yetenek, Dil ve Konuşma Bozukluğu, Otizm Spektrum Bozukluğu, (Ed.: Diken, İ.H.), *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

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

Kargın, T. (2017). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi, (Ed.:Diken, İ.H.), *Özel Eğitimime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

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 için Yapılması Gereken Uyarlamalara İlişkin Sınıf

Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10 (4), 2431-2464*

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. Research Gate, (file:///C:/Users/!/Downloads/Kircaali-Iftar1998-AOFunite2.pdf). Erişim Tarihi: 22.12.2017

Kobal, G. (2003). Ortopedik ve Sürekli Hastalığı Olan Çocuklar, (Ed.: Ataman, A.), *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Yayıncılık

Konrot, A. (2003). İletişim Yetersizliği Olan Çocuklar, (Ed.: Ataman, A.), *Özel Eğitime Giriş.* Ankara: Gündüz Yayıncılık

Leatherman, J.M. ve Niemeyer, J.A. (2005). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 26, 23-36*

Leatherman, J. (2007). I Just See All Childdren as Children: Teacher's Perceptions About Inclusion. *The Qualitative Report, 12* (4), 594-611.

Maxwell, J.A. ve Barbara, A.M. (2008). Handbook of Emergent Methods, (Ed.: Hesse-Biber, S.N. ve Leavy, P.), *Categorizing And Connecting Strategies In Qualitative Data Analysis,* London: The Guilford Press

MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı). (2017a). *2016-2017 Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı,* (http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf). Erişim Tarihi: 15.11.2017

_____(2017b). Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, (http://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm). Erişim Tarihi: 13.01.2018

_____(2015b). *Destek Eğitim Odası Kılavuzu, (http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_destekodasi2.sra.pdf).* Erişim Tarihi: 05.11.2017

_____(2010). *Okullarımızda neden nasıl niçin kaynaştırma, (*http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf). Erişim Tarihi: 16.02.2018

_____ (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, (https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf). Erişim Tarihi: 22.11.2017

_____ (2002). 2001-2002 *Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı,* (http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018). Erişim Tarihi: 15.11.2017

_____ (1997). *573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, (*http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf*)*. Erişim Tarihi: 20.02.2018

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

Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies.* Newyork: Routledge

Nacaroğlu, G. (20149. Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Tutumlarına Göre İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Paterson, B.L. ve Thorne, S. (2003). The Potential of Meta-synthesis for Nursing Care Effectiveness Research. *CJNR, 35, 39-43*

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

OECD. (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2007). *Students With Disabilities, Learning Difficulties And Disadvantages*. Policies, Statistics and Indicators, (http://www.oecd.org/education/school/40299703.pdf). Erişim Tarihi: 05.01.2018

Olufemi, S., Josiah, O. ve Kehinde, O. (2015). Determinants of Successful Inclusive Education Practice in Lagos State Nigeria. *World Journal of Education, 5 (2)*

Orakçı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç., Çevik, H. (2016). *The Influence of Gender and Special Education Training on Attitudes Towards Inclusion*. International Journal of Instruction, 9 (2), 107-122.

Oral, B. ve Sözer, Y. (2016). *Sorularla Eğitim Araştırmalarında Meta-Sentez Yöntemi.* Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Yayınları

Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 5 (1), 23-33*

Özdemir, S. (2017). Duygu Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler, (Ed.: Diken, İ.H.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Özen, A. (2017). Aile Eğitimi, (Ed.: Diken, İ.H.), *Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Özgür, İ. (2008). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi: Özel Eğitim.* Adana: Karahan Kitabevi

Özmen, R.G. (2017). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler, (Ed.: Diken, İ.H.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Özokçu, O. (2015). Zihinsel Yetersizlik, Görme Yetersizliği, İşitme Yetersizliği, (Ed.: Diken, İ.H.), *İlköğretimde Kaynaştırma.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Özyürek, M. (2015). *Özel Eğitimde Ölçümleme ve Değerlendirme.* Ankara: Kök Yayıncılık

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z. ve Patsiaouras A. (2004). Attitudes of Greek Physical Educatıon Teachers Toward Inclusıon of Students with Disabilities. *International Journal of Special Education, 19 (2)*

Pınar, E.S. (2015). Öğrenme Güçlüğü, Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu, Duygu/Davranış Bozukluğu, Ed.: Diken, İ.H.), *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Sadioğlu, Ö. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Sak, U. (2017). Üstün Zekalı Öğrencilerin Eğitimi, (Ed.: Diken, İ.H.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Salter, K., Hellings, C., Foley, N. ve Teasell, R. (2008). The Experience of Living With Stroke: A Qualitative Meta-Synthesis. *J Rehabil Med, 40, 595-602*

Sandelowski, M. ve Barroso, J. (2003). Classifying the Findings in Qualitative Studies. *Qualitative Health Research, 13 (7), 905-923*

Sandelowski, M., Docherty, S. ve Emden, C. (1997). Qualitative Metasynthesis: Issues and Techniques. *Research in Nursing & Health, 20, 365-371*

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*

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 183-203*

Sart, Z.H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F.K. (2004). Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede?: Eğitimciye Öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.* Malatya

Seçer, Z., Sarı, H. ve Çetin Ş. (2010). Okul Öncesi Dönemde Çocukların Bedensel Engelli Akranları İle Birlikte Eğitim Almalarına İlişkin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 12-24*

Shani, M. ve Hebel, O. (2016). Educating Towards Inclusive Education: Assessing A Teacher-Training Program for Working with Pupils with Special Educational Needs and Disabilities (SEND) Enrolled in General Education Schools. *School of Education, Levinsky College of Education and Tel Aviv University*

Smith, T., Polloway, E., Patton, J. ve Dowdy, C. (2006). *Teaching Students With Special Needs In Inclusive Settings*. Boston: Allyn and Bacon.

Smith, B.J. ve Rose, D.F. (1992). Attıtude Barriers and Strategies For Preschool Mainstreaming. *Policy and Practice in Early Childhood special Education Series,* (https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350758.pdf). Erişim Tarihi: 17.02.2018

Sucuoğlu, B. (2003). Otizm ve Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar, (Ed.: Ataman, A.), *Özel Eğitime Giriş.* Ankara: Gündüz Yayıncılık

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

Şahbaz, Ü. & Kalay, G. (2010). Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (19), *116-135*

Şahbaz, Ü. (1997). Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Şen, R. (2016). Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Çözüm Önerileri ve Beklentileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Talas, S., Kaya F., Yıldırım N., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ. ve vd. (2016). Destek Eğitim Odaları Ve Öğretmenler Üzerine Betimsel Bir Çalışma: Tokat İli Örneği. *Journal of European Education, 6 (3)*

Temel, Z.F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 148-155*

Timuçin, E.U. ve Özyürek, M. (20179. Genel Eğitim Sınıfına Yerleştirilmiş Özel Gereksinimli Öğrencilerin Problem Davranışlarını Azaltmada Doğrudan Davranışsal Danışmanlığın Etkililiği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 6 (2)*

Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S. ve Djigic, G. (2011). Attitudes Towards Inclusive Education and Dimensions of Teacher's Personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29, 426 – 432*

TOV. (2017). *Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel eğitim Raporu*, (http://www.tohumotizm.org.tr/sites/default/files/rapor_tohum_kitap_baski.pdf). Erişim Tarihi:15.02.2018

Turhan, C. (2007). Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

UNESCO (1994). World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. *(Final Report). Salamanca: Author*.

Uysal, A. (1995). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Uysal, H. (2017). Fiziksel Yetersizliği/Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler, (Ed.: Diken, İ.H.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Uzun, G. (2009). Kaynaştırma Uygulamalarında İlköğretim Okulu Müdürlerinin Rolü ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Vural, M. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Vural, M. ve Yıkmış, A. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (2)*

Vuran, S. (2005). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi, (Ed.,:Gürsel, O.), *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları*. (https://books.google.com.tr/books?id=LqZvb1V-PoUC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Erişim Tarihi: 15.04.2018

Yavuz, C. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıkmış, A. ve Bahar, M. (2002). Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırma Becerilerini Gerçekleştirme Durumlarının Saptanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (1)*

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

Yılmaz, M. (2012). Öğrenme Güçlüğünün Değişen Tanımları, (Ed.: Sarı, H.), *Öğrenme güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri*, Ankara: Nobel Yayınevi

Yigen S. (2008). Çocuğu İlköğretim Kademesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-Babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Beklentileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Zeybek, Ö. (2015). İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Xu, Y. (2008). Methodological Issues and Challenges in Data Collection and Analysis of Qualitative Meta-Synthesis. *Asian Nursing Research, 2 (3), 173-183*

Wals, D. ve Downe, S. (2005). Meta-Synthesis Method For Qualitative Research: A Literature Review. *Journal of Advanced Nursing, 50 (2), 204-211*