

T.C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**GENEL EĞİTİM SINIFLARINDAKİ
KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİ İÇİN MİLLİ
EĞİTİM BAKANLIĞI TARAFINDAN
BELİRLENEN EĞİTİM-ÖĞRETİM
ETKİNLİKLERİNİN UYGULANMA DÜZEYİNİN
ARAŞTIRILMASI**

Emrullah AKCAN

2501100270

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Lütfü İLGAR

İSTANBUL, 2013



T.C. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER
1982 ENSTİTÜSÜ



Y Ü K S E K L İ S A N S T E Z ' O N A Y I

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : Emrullah AKCAN

Numarası : 250100270

Anabilim/Bilim Dalı : Sınıf Öğretmenliği

Danışman Öğretim Üyesi : Yrd.Doç.Dr.Lütfü İLGAR

Tez Savunma Tarihi : 19.06.2013

Tez Savunma Saati : 11.00'da

Tez Başlığı : Genel Eğitim Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencileri İçin Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Belirlenen Eğitim-Öğretim Etkinliklerinin Uygulanma Düzeyinin Araştırılması

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış, sorular sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜ'NE OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-Prof.Dr.A.Gülnihal KÜKEN		KABUL
2-Prof.Dr.Sefer ADA		KABUL
3-Yrd.Doç.Dr.Lütfü İLGAR		KABUL

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- Doç.Dr.Ömer ÇAKILOĞLU		
2- Yrd.Doç.Dr.Nurcan GÜDER		

GENEL EĞİTİM SINIFLARINDAKİ KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİ İÇİN MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TARAFINDAN BELİRLENEN EĞİTİM-ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN UYGULANMA DÜZEYİNİN ARAŞTIRILMASI

Emrullah AKCAN

ÖZ

Bu araştırma genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyini ve kaynaştırma uygulamaları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'un Bağcılar, Fatih ve Gaziosmanpaşa ilçelerinde görev yapan 452 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma bulgularına göre; kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf mevcutları oldukça kalabalıktır. Aynı zamanda öğretmenlerin yarısından fazlasının herhangi bir özel eğitim dersi almadığı, özel eğitim dersi alan öğretmenlerin de büyük bir kısmının, aldıkları bu eğitimi yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

Kaynaştırma sınıf öğretmenleri, görev yaptıkları okulların büyük çoğunluğunda Psikolojik Danışman ve Rehberlik (PDR) uzmanı bulunduğunu, ancak bu uzmanların kaynaştırma konusunda kendilerine yeterince yardımcı olmadıklarını belirtmiştir. Okulların yarıya yakınında BEP Geliştirme Birimi oluşturulmadığı, bu birimin oluşturulduğu okullarda ise birim çalışmalarını yetersiz gören öğretmenlerin oranı oldukça yüksek bulunmuştur. Yine aynı şekilde katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının Rehberlik Araştırma Merkezleri'nden destek almadığı, destek alan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının aldığı bu desteği yetersiz gördüğü belirlenmiştir.

Araştırma bulguları arasında öğretmenlerin kaynaştırma konusunda kitap okuma düzeylerinin çok düşük olduğu görülmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da, velilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında öğretmenlere yeterince destek olmadıklarıdır. Bunun yanında sınıf ğretmenliği yapan öğretmenlerin bir kısmı eğitim fakültesi çıkışlı değildir.

Araştırma sonucunda, genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-ğretim etkinliklerinden teknolojiyi kullandırma, kaynaştırma öğrencisinin sınavını gerektiğinde bireysel yapma ve sınavlarda kaynaştırma öğrencisine ek süre verme etkinliklerinin uygulanma düzeyinin en az olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Kaynaştırma Uygulamaları, Sınıf ğretmeni, Genel Eğitim Sınıfları, Bireysel Eğitim Planı.

AN INVESTIGATION OF LEVEL OF IMPLEMENTATION OF EDUCATION ACTIVITIES DETERMINED BY MINISTRY OF EDUCATION FOR INCLUSIVE STUDENTS IN GENERAL CLASSROOMS

Emrullah AKCAN

ABSTRACT

This study aims to investigate relationship between level of implementation of education activities determined by Ministry of Education for inclusive students in general classrooms and inclusive education implementations; and several variables. The sample under this study consists of 452 classroom teachers in Bağcılar, Fatih, Gaziosmanpaşa.

According to findings, classrooms having inclusive students are overcrowded. While most of teachers participated in this study have not taken special education training; teachers who have taken special education training considered their training as inadequate.

Inclusive classroom teachers indicated that there were psychological counseling and guidance experts in their school; however, these experts did not support classroom teachers enough about inclusive education. Almost half of school did not have IEP Development Department; proportion of teachers in schools having IEP who considered these department's services as inadequate was very high. In addition, it is investigated that while participant teachers have not been supported by Counseling and Research Center; teachers supported by Counseling and Research Center did not considered these support as adequate.

Findings show that teachers' reading level on inclusive education was very low. Another finding was that parents did not support teachers about inclusive

education. In addition, some of classroom teachers participated in this study were not graduated from faculties of education.

As a result of this study, it was indicated that level of implementations of education activities determined by Ministry of Education for inclusive students in general classrooms such as making inclusive students use technology, preparing individual exams for inclusive students and giving extra time to inclusive students in exams was very low.

Keywords: Inclusion, Inclusive Implementations, Classroom Teachers, General Classrooms, Individualized Education Plan.

ÖNSÖZ

Her insanın beden, kişilik, ilgi, duygu, düşünce, yetenek gibi birçok yönden diğer insanlardan ayrıldığı farklılıklar vardır. Ancak bu farklılıkların birçoğu (boy, göz-saç rengi vb.) eğitim-öğretim açısından önemli değildir. Bununla beraber bazı bireysel farklılıklar var ki, görmezden gelindiği takdirde o kişinin bütün eğitim yaşamını etkileyecek sonuçlar doğurur. Örneğin; sözel ifadeleri takip etmekte zorlanan bir öğrencinin bulunduğu sınıfta, bu öğrenciye bilgisayar kullanarak dersi çok daha iyi anlaması ve bir üst kazanıma geçmesi daha kolay sağlanabilir.

Bu çalışmanın başından sonuna kadar, her aşamasında bilgi ve tecrübesi ile yönlendiren, desteğini her an yanımda hissettiğim, değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Lütfü İLGAR’a sonsuz teşekkür ederim.

Gerek lisans gerekse lisansüstü eğitimimde, yol göstericiliği ve yakınlığıyla bende ayrı bir yeri olan, özellikle istatistikî bilgiler konusunda tezime büyük yardımcı dokunan Yrd. Doç. Dr. Yasemin DERELİOĞLU’na teşekkürü borç bilirim.

Eğitimimde emeği geçen Prof. Dr. A. Gülnihâl KÜKEN, Yrd. Doç. Dr. Şengül İLGAR, Yrd. Doç. Dr. Nurcan GÜDER ve diğer bütün hocalarımdan her birine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Anketin uygulanmasına yardımcı olan okul yöneticilerine, zaman ve emek harcayarak anketi cevaplayan değerli öğretmenlere ve tezin her aşamasında yanımda olan değerli arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca, çok zor şartlar altında bile “sen yeter ki oku” diyerek ihtiyaç duyduğum maddi-manevi desteklerini ve dualarını bir an olsun esirgemeyen, çok değerli anneme, babama, abim Mehmet Salih AKCAN ve bütün kardeşlerime ne kadar teşekkür etsem azdır.

İÇİNDEKİLER

ÖZ/ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxi

GİRİŞ	1
-------------	---

BÖLÜM I

1.1. Problem	6
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.6. Tanımlar	10

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	12
2.1. Kuramsal Temeller	12
2.1.1. Kaynaştırma Nedir?	14
2.1.2. Kaynaştırma Grupları.....	17
2.1.2.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler.....	17
2.1.2.1.1. Tanım.....	17
2.1.2.1.2. Türleri.....	18

2.1.2.1.2.1. Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey.....	18
2.1.2.1.2.2. Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey.....	20
2.1.2.1.2.3. Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey.....	21
2.1.2.1.2.4. Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey.....	22
2.1.2.1.3. Nedenleri.....	23
2.1.2.1.4. Özellikleri	24
2.1.2.1.5. Eğitilmelerinin Amacı.....	24
2.1.2.1.6. Öğretmenlere Öneriler.....	25
2.1.2.2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler.....	27
2.1.2.3. Görme Yetersizliği Olan Bireyler.....	27
2.1.2.4. Bedensel Yetersizliği Olan Bireyler.....	27
2.1.2.5. Dil ve Konuşma Yetersizliği Olan Bireyler.....	28
2.1.2.6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler	28
2.1.2.7. Otistik Bireyler.....	29
2.1.2.8. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler.....	29
2.1.3. Kaynaştırma Eğitim Uygulamasının Amacı.....	29
2.1.4. Kaynaştırma Eğitimini Başarıya Ulaştıran Etmenler.....	30
2.1.5. Kaynaştırma Eğitim Sürecinde Dikkat Edilecek Genel İlkeler.....	32
2.1.6. Kaynaştırma Eğitiminin Olumlu Etkileri.....	34
2.1.7. Kaynaştırma Eğitim Türleri.....	35

2.1.7.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma.....	35
2.1.7.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma	36
2.1.7.3. Tersine Kaynaştırma.....	37
2.1.8. Destek Özel Eğitim Hizmetleri.....	38
2.1.8.1. Özel Gereksinimli Öğrenci Sınıftan Ayrılmadan Sağlanan Destek Hizmetleri.....	39
2.1.8.1.1. Danışman Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı.....	39
2.1.8.1.2. Özel Eğitim Öğretmeni Yardımı İle Genel Eğitim Sınıfı.....	40
2.1.8.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Sınıf Dışında Aldığı Destek Hizmetleri.....	40
2.1.8.2.1. Kaynak Oda.....	40
2.1.8.2.2. Gezici Özel Eğitim Öğretmeni.....	41
2.1.9. Kaynaştırma Uygulamasının Tarihi Gelişimi.....	41
2.1.9.1. Dünyada Kaynaştırma.....	41
2.1.9.1.1. Kaynaştırma Uygulamaları İle Bağdaştırılan İlk Belgeler.....	42
2.1.9.2. Türkiye’de Kaynaştırma	43
2.1.9.2.1. Günümüz Türkiye’sinde Kaynaştırma Uygulamaları.....	45
2.1.10. Bireysel Eğitim Planı (BEP) ve BEP Geliştirme Birimi	48
2.1.11. Kaynaştırma Yoluyla Eğitimde Öğretimsel Uyarlamalar.....	48
2.1.11.1. Öğretim Öncesi Yapılan Uyarlamalar.....	49
2.1.11.2. Öğretim Sırasında Yapılan Uyarlamalar.....	51

2.1.11.3. Öğretim Sonu Yapılan Uyarlamalar.....	54
2.2. Kaynaştırma Konusunda Yapılan Araştırmalar.....	54
BÖLÜM III	
YÖNTEM	60
3.1. Araştırma modeli	60
3.2. Evren ve Örneklem	60
3.3. Verilerin Toplanması	60
3.4. Sınıf Öğretmenleri için Bilgi ve Anket Formları.....	61
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	61
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUMLAR.....	63
BÖLÜM V	
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	124
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	124
5.2 Öneriler	132
KAYNAKÇA	134
EKLER	144

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo-1: Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	63
Tablo-2: Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	63
Tablo-3: Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	64
Tablo-4: En Son Mezun Olunan Okul Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	64
Tablo-5: Kaç Yıllık Öğretmen Olma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Tablo-6: Öğretmenlikteki Görev Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Tablo-7: Formasyon Derslerini Alıp Almama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	66
Tablo-8: Öğretmenlerin Kaçınıcı Sınıfları Okuttukları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	66
Tablo-9: Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Mevcutları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	67
Tablo-10: Öğretmenlerin Daha Önce Okuttukları Sınıflardaki Zihinsel Engelli/Öğrenme Güçlüğü olan Öğrenci Mevcut Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	67
Tablo-11: Öğretmenlerin Özel Eğitim Dersini Alıp Almama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	68
Tablo-12: Öğretmenlerin Aldıkları Özel Eğitim Dersinin Yeterli Olup Olmama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	68
Tablo-13: Öğretmenlerin Kaynaştırma Konusunda Kitap Okuma Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	69
Tablo-14: Özel Eğitim Almamış Olan Öğretmenlerin Kaynaştırma Konusunda Kitap Okuma Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	69

Tablo-15: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki PDR Uzmanının Mevcut Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	70
Tablo-16: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki PDR Uzmanının Kaynaştırma Eğitiminde Etkin Olup Olmadığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	70
Tablo-17: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullarda Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirme Biriminin Oluşturulup Oluşturulmadığı Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	71
Tablo-18: Oluşturulan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirme Biriminin Çalışmalarının Yeterli Görülüp Görülmediği Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	71
Tablo-19: Öğretmenlerin Rehberlik Araştırma Merkezlerinden (RAM) Destek Alıp Almadığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	72
Tablo-20: Öğretmenlerin Rehberlik Araştırma Merkezlerinden (RAM) Aldıkları Desteği Yeterli Görüp Görmeme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	72
Tablo-21: Velilerden Gördükleri Destek Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	73
Tablo-22: Öğrenciyi Tahtayı ve Öğretmeni Rahat Görebileceği Şekilde Sınıfın Ön Tarafına Oturtma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	73
Tablo-23: Öğrenciye Her Dersin Konusunu, Sürecini ve Beklentilerini Açık ve Net Olarak İfade Etme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	74
Tablo-24: Her Dersin Başında Daha Önce Öğrenilen Konuları Kısaca Tekrarlama, Dersin Sonunda İse Önemli Konuları Özetleme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	74
Tablo-25: Ders İçeriğindeki Teknik Terimleri ve Öğrenci İçin Yeni Sözcükleri Açıklama, Yeni Terim ve Sözcüklerin Açıklamasının Yer Aldığı Çalışma Kağıdını Ders Öncesinde Öğrenciye Vererek Derse Hazır Olmasını Sağlama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	75

Tablo-26: Sınıf Kurallarını Belirleme, Sınıf Kurallarını Tek Tek Öğretme ve Kuralların Yazılı/Görsel Olarak Yer Aldığı Bir Pano Hazırlama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	75
Tablo-27: Öğrencinin Çalışma Gruplarına Katılımını Destekleme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	76
Tablo-28: Öğrenciye Başarabileceği Görev ve Sorumluluklar Verme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	76
Tablo-29: Öğrencinin Soru Sormasına, Gerektiğinde Konuların Tekrar Edilmesine Fırsat Tanıma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	77
Tablo-30: İşlenen Konuların Pekiştirilmesi ve Öğrencinin Sınava Hazırlanmasını Sağlamak Amacıyla Konu İçeriğine Uygun Sorular Hazırlama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	77
Tablo-31: Ders Anlatımında Jest ve Mimikleri Kullanma, Abartılı Jest ve Mimiklerden Kaçınma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	78
Tablo-32: Öğrenci Etkinlik Sırasında Başarısızlık Yaşadığında ya da Yönergeyi Anlayamadığında Verdiği Tepkilere Dikkat Ederek Gerekli Önlemleri Alma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	78
Tablo-33: Dersi Anlatırken Çok Uzun ve Karmaşık Cümlelerden Kaçınma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	79
Tablo-34: Araştırma Projesi, Sınıf İçi Sunum, Grup Çalışması Gibi Farklı Yöntem ve Tekniklerle Derste İşlenen Konuları Daha İyi Anlamasına İmkân Tanıma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	79
Tablo-35: Sınıf İçinde Öğretimi Etkileyecek Ses, Işık Gibi Uyaranların Olmamasına Dikkat Etme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	80
Tablo-36: Sınavlarda Öğrenciye Ek Süre Verme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	80

Tablo-37: Öğrenci Yazılı Anlatımda Güçlük Yaşıyorsa Sözlü Sınavları, Kısa Yanıtlı ve Boşluk Doldurmalı Sınavları Tercih Etme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	81
Tablo-38: Öğrencinin Sınavını Gerektiğinde Bireysel Yapma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	81
Tablo-39: Sınava Başlamadan Önce Öğrencinin Sınav Sorularını Anlayıp Anlamadığını Kontrol Etme, Sınav Sorularını Kendi Cümleleri ile İfade Etmesine İmkân Tanıma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	82
Tablo-40: Matematik, Fen ve Teknoloji Gibi Derslerde Sınav Sonuçlarını Değerlendirirken, Yalnızca Sonuca Değil, Yaptığı İşlemlere de Puan Verme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	82
Tablo-41: Öğrencinin Ders Sırasında Konuyu Anlayabilmesi için, Hesap Makinesi, Bilgisayar vb. Teknolojik Aletleri Kullanmasına İmkân Tanıma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	83
Tablo-42: Sınav Sonrasında Zaman Kaybetmeden Öğrenciye Geribildirim Vermeye Dikkat Etme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	83
Tablo-43: Öğrenci ile Konuşurken Olumsuzdan Çok Olumlu İfadeler Kullanma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	84
Tablo-44: Aile ve Uzmanlarla İşbirliği Yaparak Öğrenciye Yönelik Alınacak Önlem ve Stratejiler Belirleme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	84
Tablo-45: Öğrenciyi Kendi İçinde Gösterdiği Gelişme İle Değerlendirme ve Öğrencinin Yapamadıklarına Değil Yapabildiklerine Yoğunlaşma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	85
Tablo-46: Öğrencinin Başarılarını Anında Ödüllendirme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	85

Tablo-47: Sosyal İletişimin ve Etkileşimin Arttırılması Amacıyla Öğrencinin Sınıf Arkadaşlarıyla Uyum Sağlaması İçin Etkinlik Planlama ve Bu Etkinliklere Katılmasını Sağlama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	86
Tablo-48: Öğrencinin Okula Uyumda Yaşadığı Güçlüklerin Üstesinden Gelmesi İçin Okul Rehber Öğretmeni ve Aile İle İşbirliği Yaparak Alınacak Önlemleri Belirleme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	86
Tablo-49: Öğretmenlerin, Anket Maddelerine Verdikleri “Hiç” Cevabının Yüzde (%) ve Frekans (f) Değerleri.....	87
Tablo-50: Öğretmenlerin, Anket Maddelerine Verdikleri “Nadiren” Cevabının Yüzde (%) ve Frekans (f) Değerleri.....	89
Tablo-51: Öğretmenlerin, Anket Maddelerine Verdikleri “Hiç” ve “Nadiren” Cevapları için Toplam Yüzde (%) ve Frekans (f) Değerleri.....	91
Tablo-52: Öğrencilere Her Dersin Konusunu, Sürecini ve Beklentileri Açık ve Net İfade Etme Durumunun Özel Eğitim Dersini Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları...93	93
Tablo-53: Öğrencilere Her Dersin Konusunu, Sürecini ve Beklentileri Açık ve Net İfade Etme Durumunun Çalışılan Okulda PDR Uzmanının Bulunma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	94
Tablo-54: Öğrencilerin Çalışma Gruplarına Katılımını Destekleme Durumunun Cinsiyet Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	95
Tablo-55: Öğrencilerin Çalışma Gruplarına Katılımını Destekleme Durumunun Özel Eğitim Dersini Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	96
Tablo-56: İşlenen Konuların Pekiştirilmesi ve Öğrencinin Sınava Hazırlanmasını Sağlamak Amacıyla Konu İçeriğine Uygun Sorular Hazırlama Durumunun	

RAM'dan Destek Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....97

Tablo-57: Araştırma Projesi, Sınıf içi Sunum, Grup Çalışması gibi Farklı Yöntem ve Tekniklerle Derste İşlenen Konuların Daha İyi Anlaşılmasına İmkân Tanıma Durumunun Çalışılan Okulda PDR Uzmanının Bulunma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları...98

Tablo-58: Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrencilere Sınavlarda Ek Süre Verme Durumunun Sınıf Öğretmeninin Okuldaki Görev Durumu Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları...99

Tablo-59: Sınav Sonrasında Zaman Kaybetmeden Öğrenciye Geri Bildirim Vermeye Dikkat Etme Durumunun RAM'dan Destek Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları..100

Tablo-60: Öğrenciyi Kendi İçinde Gösterdiği Gelişme ile Değerlendirme ve Öğrencinin Yapamadıklarına Değil Yapabildiklerine Yoğunlaşma Durumunun Cinsiyet Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....101

Tablo-61: Sosyal İletişimin ve Etkileşimin Arttırılması Amacıyla Öğrencinin Sınıf Arkadaşlarıyla Uyum Sağlaması için Etkinlik Planlama ve Bu Etkinliklere Katılmasını Sağlama Durumunun RAM'dan Destek Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları..102

Tablo-62: Öğrencinin Okula Uyumda Yaşadığı Güçlüklerin Üstesinden Gelmesi için Okul Rehber Öğretmeni ve Aile ile İşbirliği Yaparak Alınacak Önlemleri Belirleme Durumunun RAM'dan Destek Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....103

Tablo-63: Her Dersin Konusunu, Sürecini ve Beklentileri Açık ve Net Olarak İfade Etme Durumunun Öğretmenin Formasyon Eğitimi Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları..104

Tablo-64: Ders İçeriğindeki Teknik Terimleri ve Öğrenci için Yeni Sözcükleri Açıklama, Yeni Terim ve Sözcüklerin Açıklamasının Yer Aldığı Çalışma Kağıtlarını Ders Öncesinde Öğrenciye Vererek Derse Hazır Olmasını Sağlama Durumunun Öğretmenin Çalıştığı Okulda BEP Biriminin Oluşturulma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları..105

Tablo-65: Sınıf Kurallarını Belirleme, Sınıf Kurallarını Tek Tek Öğretme ve Kuralların Yazılı/Görsel Olarak Yer Aldığı Bir Pano Hazırlama Durumunun Öğretmenin Çalıştığı Okulda BEP Biriminin Oluşturulma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları..106

Tablo-66: Öğrenciye Başarabileceği Görev ve Sorumluluklar Verme Durumunun Cinsiyet Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....107

Tablo-67: Öğrenci Etkinlik Sırasında Başarısızlık Yaşadığında ya da Yönergeyi Anlayamadığında Verdiği Tepkilere Dikkat Ederek Gerekli Önlemleri Alma Durumunun Öğretmenin Çalıştığı Okulda BEP Biriminin Oluşturulma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....108

Tablo-68: Öğrencinin Sınavını Gerektiğinde Bireysel Yapma Durumunun Öğretmenin Formasyon Derslerini Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....109

Tablo-69: Sınava Başlamadan Önce Öğrencinin Sınav Sorularını Anlayıp Anlamadığını Kontrol Etme, Sınav Sorularını Kendi Cümleleriyle İfade Etmesine İmkân Tanıma Durumunun Öğretmenin Formasyon Derslerini Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....110

Tablo-70: Matematik, Fen ve Teknoloji gibi Derslerde Sınav Sonuçlarını Değerlendirirken Yalnızca Sonuca Değil, Yaptığı İşlemlere de Puan Verme Durumunun Öğretmenin RAM'dan Destek Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları..111

Tablo-71: Öğrencinin Ders Sırasında Konuyu Anlayabilmesi için, Hesap Makinesi, Bilgisayar vb. Teknolojik Aletleri Kullanmasına İmkan Tanıma Durumunun Çalışılan Okulda PDR Uzmanının Bulunma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	112
Tablo-72: Öğrenci ile Konuşurken Olumsuzdan Çok Olumlu İfadeler Kullanma Durumunun Öğretmenin Çalıştığı Okulda BEP Biriminin Oluşturulma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	113
Tablo-73: Öğrencinin Başarılarını Anında Ödüllendirme Durumunun Özel Eğitim Dersini Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	114
Tablo-74: Öğrenci Yazılı Anlatımda Güçlük Yaşıyorsa Sözlü Sınavları, Kısa Yanıtlı ve Boşluk Doldurmalı Sınavları Tercih Etme Durumunun Öğretmenin Kaynaştırma Konusunda Öğrenci Velilerinden Destek Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları..	115
Tablo-75: Aile ve Uzmanlarla İşbirliği Yaparak Öğrenciye Yönelik Alınacak Önlem ve Stratejileri Belirleme Durumunun Öğretmenin Eğitim Durumu Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	116
Tablo-76: Ders İçeriğindeki Teknik Terimleri ve Öğrenci için Yeni Sözcükleri Açıklama, Yeni Terim ve Sözcüklerin Açıklamasının Yer Aldığı Çalışma Kağıdını Ders Öncesinde Öğrenciye Vererek Derse Hazır Olmasını Sağlama Durumunun Öğretmenin İlkokul Kaçınıcı Sınıfı Okuttuğu Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	117
Tablo-77: Dersi Anlatırken Çok Uzun ve Karmaşık Cümlelerden Kaçınma Durumunun Öğretmenin Yaşı Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	118

Tablo-78: Sınıf İçindeki Öğretimi Etkileyecek Ses, Işık gibi Uyaranların Olmamasına Dikkat Etme Durumunun Öğretmenin Yaşı Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları..	119
Tablo-79: Sınıf İçindeki Öğretimi Etkileyecek Ses, Işık gibi Uyaranların Olmamasına Dikkat Etme Durumunun Öğretmenin Meslekte Geçirdiği Zaman Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	120
Tablo-80: Sınavlarda Öğrencilere Ek Süre Verme Durumunun Öğretmenin Yaşı Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	121
Tablo-81: Öğrenciyi, Tahtayı ve Öğretmeni Rahat Görebileceği Şekilde Sınıfın Ön Tarafına Oturtma Durumunun Öğretmenin İlkokul Kaçınıcı Sınıfı Okuttuğu Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	122
Tablo-82: Öğrencinin Soru Sormasına, Gerektiğinde Konuların Tekrar Edilmesine Fırsat Tanıma Durumunun Öğretmenin İlkokul Kaçınıcı Sınıfı Okuttuğu Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	123

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1: Tam Kaynaştırma (Inclusion) – Kısmi Kaynaştırma (Mainstreaming) karşılaştırması.....	16
Şekil-2: Kaynaştırmadan Beklenen Yararlar.....	34

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

BEP : Bireysel Eğitim Planı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

PDR : Psikolojik Danışman ve Rehberlik

RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi

GİRİŞ

İnsanlar arasındaki bazı bireysel farklılıklar öğrenme özelliklerine yansıyabilmektedir. Her bireyin öğrenme biçimi, hızı ve öğrendiklerini uygulamaya dökmesi farklılıklar gösterebilmektedir (Diken ve Batu, 2010:2). Okullardaki öğrenci profilleri göz önünde bulundurulduğunda, tüm öğrencilerin aynı özelliklere sahip olmadığı, dolayısıyla, öğrenim ihtiyaçlarının, farklı özellikteki öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun bir şekilde giderilmesi bir zorunluluk halini almıştır. Bu zorunluluk beraberinde başka bir zorunluluğu getirmiştir: Özel Eğitim. Bryant, Smith ve Bryant (2008)'a göre Özel eğitim; bilişsel, davranışsal, sosyal-duygusal, fiziksel, duygusal alanlarda yetersizlikleri ya da üstünlükleri olan öğrencilere kapsamlı, araştırma temelli değerlendirme ve öğretimin ve destek hizmetlerinin özel hazırlanmış programlar dâhilinde sunulması olarak tanımlanmaktadır (Akt. Diken ve Batu, 2010:2). Özel eğitim; ayrı ve birlikte eğitim olmak üzere iki farklı şekilde göze çarpmaktadır. Ayrı eğitim; özel gereksinimli bireylerin, özür türüne ve derecesine bağlı olarak geliştirilen özel programlar çerçevesinde, özel eğitim personeli tarafından gerçekleştirilen eğitimidir. Birlikte eğitim ise; özel gereksinimli ve normal bireylerin bir arada, normal sınıf öğretmenleri tarafından eğitilmelerini kapsamaktadır (Kırcaali-iftar ve Batu, 2005).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördükleri başlıca ortamlar; en az kısıtlayıcı olandan en fazla kısıtlayıcı olana doğru; normal sınıf, kaynak oda, özel sınıf, özel okul, yatılı okul, ev/hastane şeklinde sıralanmaktadır (Eripek, 2003).

Bryant, Smith ve Bryant (2008)'a göre özel eğitimin en temel özelliklerinden biri özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin kendilerini en az kısıtlayan eğitsel ortamlarda eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmelidir (Akt. Diken ve Batu, 2010:6). 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre en az sınırlandırılmış eğitim ortamı; “Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan

akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı” olarak tanımlanmıştır.

En az kısıtlayıcı ortam, öğrencinin engelli olmayan yaşlılarıyla olabildiğince bir arada bulunmasını, hem de eğitim gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak ortama yerleştirilmesini ifade eder (Kargın, 2004).

Normal sınıf ortamı; özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını normal sınıflarda (Genel eğitim sınıfları) almasını ifade eder. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin kaydı normal sınıftadır; öğrenci tam gün boyunca normal sınıfta eğitim almaktadır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı). Zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranları ile benzer özelliklere sahip olan çocuklar ülkemizde normal okul ya da normal sınıf olarak adlandırılan ‘genel eğitim okulları ya da sınıfları’nda eğitim görmektedirler (Kargın, 2006a:29).

Kaynak oda; özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının en az %21, en fazla %60’ını özel eğitim sınıflarında karşılanmasıdır. Geriye kalan zamanlarında da genel eğitim sınıflarında eğitim görür. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır. Başarılı olabileceği derslerde genel eğitim sınıflarında yer alır (Kargın, 2006a:51; Eripek, 2003).

Özel sınıf uygulaması ise; özel gereksinimi olan öğrenci okuldaki vaktinin %60’ından fazlasında özel eğitim ve ilişkili hizmetler almasıdır. Özel gereksinimi olan öğrencinin eğitim ihtiyacı genel eğitim sınıflarında değil, kendileri için hazırlanmış özel sınıflarda tam zamanlı olarak karşılanır. Bu öğrenciler ders dışı etkinliklerde genel eğitim sınıflarındaki normal arkadaşlarıyla kaynaşırlar (Vural, 2008).

Özel okul ortamı; özel gereksinimi olan öğrencilerin okuldaki zamanlarının yarısından fazlasında (%60’ından fazlasında), yetersizliği olan öğrencilere yönelik ayrı gündüzlü okullarda eğitim alma şeklidir. Akranları ile ancak okul dışı saatlerde birlikte olmaları söz konusudur (Yatılı olmayan fen liseleri, Görme engelliler, İşitme engelliler okulları). (Deretarla-Gül, 2010:21).

Yatılı okul ortamı; özel gereksinimi olan öğrencilerin, eğitimlerini okuldaki zamanının tamamında (%100'ünde) özel yatılı okullarda, özel donanımlı eğitim ortamları ve özel yetiştirilmiş personellerle eğitim ihtiyaçlarının karşılanma biçimidir (Vural, 2008; Deretarla-Gül, 2010:21).

Ev/hastane ortamı ise; süregelen bir rahatsızlığı sebebiyle bulunduğu eve veya hastaneye bağımlı olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının özel hazırlanmış programlarla ev veya hastane ortamında giderilmesidir (Vural, 2008; Deretarla-Gül, 2010:21).

Bir toplumun uygarlık düzeyi o toplumun çocuklarına verdiği değer ve eğitim hizmetleri ile yakından ilgilidir. Bu eğitim hizmetleri normal çocuklara sağlanan eğitim hizmetlerinden özel eğitime muhtaç çocukların da aynı ölçüde veya daha fazla yararlandığında bir anlam taşır. Bu durumu eğitime muhtaçlık olarak düşündüğümüzde, onlara 'pozitif ayrımcılık' yapılması gereği daha da belirgin olarak ortaya çıkar.

Anayasamızın 42. maddesi, devletin, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alacağını belirtir. 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanununun 7. maddesi, eğitim hakkı başlığı altında, "İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır" ibaresini içermekte; yine aynı sayılı kanunun 8. maddesinde ise, fırsat ve imkân eşitliği başlığı altında, "Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır" ibaresi yer almaktadır.

Son yıllarda ülkemizde özel eğitime verilen önemle birlikte normal gelişim gösteren çocuklarla, özel eğitim gereksinimi olan çocukların kaynaştırılması konusu eğitim tedbiri olarak ağırlık kazanmaya başlamıştır.

Öncül (2003)'e göre özel eğitimde öğrencinin gereksinimine dayalı olarak en iyi eğitimin verilmesi kaynaştırma uygulaması yoluyla sağlanmaktadır (Akt. Vural, 2008).

Friend ve Bursuck (2006:4)'a göre kaynaştırma; engelli öğrencilerin, minimal yardımla, sadece geleneksel akademik beklentilerle değil, bu beklentilerden farklı

olarak, örneğin; tipik sosyal etkileşimler veya okul gruplarında genel eğitim içerisine yerleştirilmesini ifade eden bir terimdir. Akçamete (1998)'ye göre Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, normal öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarında (normal anaokulu, normal ilköğretim okulu, vb.) eğitilmesidir.

Kaynaştırma eğitim uygulaması, uygulanma biçimine göre tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma olarak 3 gruba ayrılır. Tam zamanlı kaynaştırma, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğunu ve eğitimini tüm gün boyunca normal sınıfta aldığını; Yarı zamanlı kaynaştırma, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin kaydının özel eğitim sınıfında olduğunu ve başarılı olabileceği bazı dersler ile sosyal etkinliklerde yetersizliği olmayan akranları ile birlikte normal sınıfta eğitim aldığını; Tersine kaynaştırma ise, yetersizliği olmayan öğrencilerin, istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabileceklerini ifade eder (MEB, 2010).

Kaynaştırmada esas olan, destek hizmet sağlanmasıdır. Özel eğitim destek hizmetleri sağlanmadan gerçekleştirilen kaynaştırma ise, özel gereksinimli öğrenciyi sadece normal eğitim sınıfına yerleştirmekten ibarettir. Oysa ki, ancak gerektiğinde özel gereksinimli öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine destek sağlanarak kaynaştırma uygulaması gerçekleştirildiğinde kaynaştırmanın tam anlamıyla uygulandığı söylenebilmektedir (Batu, 2000).

Destek eğitim hizmetleri denildiğinde, iki ya da daha fazla bireyin bir arada çalışması söz konusu olmaktadır. Bir projenin tamamlanması, bir amacın gerçekleştirilmesi, bir ürünün ortaya çıkarmak ya da bir probleme çözüm bulmak için bir arada çalışmak, destek hizmetleri sınırları içerisinde gerçekleşebilir (Meyen, Vergason ve Whelan, 1996).

Kaynaştırma eğitim uygulamalarının başarıya ulaşmasını sağlayan bazı temel etmenler söz konusudur ve Dikici-Sığırtmaç (2010a:31)'a göre bu etmenler; okul yönetimi, sınıf öğretmeni, fiziksel ortamın düzenlenmesi, normal gelişim gösteren çocuk aileleri, özel gereksinimli çocuk aileleri, özel gereksinimli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocuklardır.

Sınıftaki tüm öğrencilerin gelişimini hedefleyen bir öğretmen, öğrencilerinin gereksinimlerine göre sınıfın fiziksel çevresini, işleyişini, öğretimsel materyalleri değerlendiren ve uygun düzenlemeleri/uyarlamaları yapan öğretmendir (Friend ve Bursuck, 2006:6).

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2006) 23. maddesinin c, e, h, ve i bendlerine göre; özel gereksinimli öğrencinin eğitim hizmetleri, öğrencinin eğitim performansı ve öncelikli ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiğinin yanında, öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri, destek eğitim hizmetlerinin gerektirdiği düzenlemeler, araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır

BÖLÜM I

Bu bölümde, problem, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlamalar yer almaktadır.

1.1. Problem

Eğitim, her insanın doğuştan sahip olduğu temel insan haklarından biridir. Hiç kimse bu haktan mahrum bırakılamaz. Ancak bazı çevresel veya içsel şartlar, bazı bireylerin belirli imkânlardan tam anlamıyla faydalanamamasına sebep olmaktadır. Eğitim de bu noktalardan biridir ve kişinin bireysel farklılıkları, bireyin eğitim sürecini etkilemektedir. Bireyin eğitim yaşamını etkileyen en önemli sorunların başında, sahip olduğu yetersizlik alanı gelmektedir. Bu anlamda tüm bireylerin, özellikle bazı yetersizlik alanına sahip kişilerin eğitimden maksimum verim alabilmeleri için bazı düzenleme ve uygulamalara gidilmiştir. Kaynaştırma eğitim uygulaması, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim hakkından tam fayda sağlaması için uygulamaya sokulmuştur. Ancak ne yazık ki bazı etkenler sonucunda bu uygulamanın tam anlamıyla yerine getirilemediği görülmektedir. Türk Milli Eğitiminde, genel eğitimde olduğu gibi özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimi konusunda da önemli sıkıntılar yaşandığı bir gerçektir.

Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanabilirliği ne düzeydedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın 2 temel amacı vardır. Bunlar;

1. Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyini belirlemek,
2. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim-öğretim uygulamaların çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyi nedir?
- İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim-öğretim uygulamaları ile;
 - Kaynaştırma konusunda özel eğitim alışı
 - Cinsiyet
 - Yaş
 - Eğitim durumu
 - Öğretmenlikteki görev durumu
 - Mesleki deneyim (Öğretmenlikte geçirilen zaman)
 - Pedagojik Formasyona sahip oluş
 - Sınıf öğretmenin okuttuğu sınıf düzeyi
 - Velilerden aldığı destek düzeyi
 - Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin RAM'lerden aldıkları destek düzeyleri
 - Görev yapılan okullarda BEP geliştirme birimi oluşturulma durumu
 - Görev yapılan okullarda PDR uzmanının mevcut olma durumu

arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin en son mezun oldukları okullar hangileridir?
- Görevde bulunan öğretmenlerin pedagojik formasyona sahip olma oranı nedir?
- Görevde bulunan öğretmenlerin kaynaştırma konusunda kitap okuma oranı nedir?
- Görev yapılan okullarda sınıf mevcutları nasıldır?
- Cinsiyet durumu nasıldır?
- Kaynaştırma uygulamalarında velilerden alınan destek düzeyi nedir?

- Rehberlik Araştırma Merkezlerinden (RAM) destek alma durumu nedir?
- Öğretmenlerin, RAM’lardan alınan desteğin yeterli veya yetersiz görmeye ilişkin görüşleri nasıldır?
- Okullarda Bireysel Eğitim Planı (BEP) Geliştirme Birimlerinin oluşturulma düzeyi nedir?
- Öğretmenlerin, oluşturulan BEP Geliştirme Birimlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda etkinliğinin yeterli veya yetersiz görmeye ilişkin görüşleri nasıldır?
- Okullarda Psikolojik Danışman ve Rehberlik uzmanı mevcut olma durumu nedir?
- Öğretmenlerin, PDR uzmanlarının kaynaştırma uygulamaları konusunda etkinliğinin yeterli veya yetersiz görmeye ilişkin görüşleri nasıldır?
- Kaynaştırma sınıf öğretmenleri, ilköğretim kaçınıcı sınıfı okutmaktadır?
- Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri zaman durumu nedir?
- Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin görev durumları nedir?
- Sınıf öğretmenlerinin daha önce zihinsel yetersizliği/öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma durumları nedir?
- Sınıf öğretmenleri kaynaştırma konusunda özel eğitim konulu ders veya dersler alma durumları nedir?
- Özel eğitim konusunda ders veya dersler alan öğretmenlerin bu eğitimi yeterli veya yetersiz görmeye ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerine MEB’nca uygulanması gereken eğitim-öğretimin ne kadarının uygulandığı ve yapılan çalışmaların eksik yönlerinin tespiti, bunlar sonucunda oluşan eksikliklerin giderilmesi için önlemler alınması açısından önemlidir.

Türkiye’de kaynaştırma ile ilgili birçok araştırma olmasına rağmen (Eripek, 2004; Sucuoğlu, 2004; Orel, Töret ve Zerey, 2004; Gözün ve Yıkılmış, 2004) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim uygulamalarının uygulanma düzeyinin ne olduğuyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma eğitim-öğretim uygulamalarının belirlenmesine yönelik çalışma yapılması planlanmıştır.

Araştırma, üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören sınıf öğretmenleri adaylarının, öğretmen olduklarında, kaynaştırma sınıflarında görev yapma ihtimalleri göz önünde bulundurularak, hangi konularda daha fazla öğrenim görmeleri ve kazanmaları gereken yeterlilik alanlarının belirlenmesi açısından da önemlidir. Ayrıca, bu araştırma kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğretimin uygulanması hususunda durum tespiti yaparak, durum hakkında bir fikir verebilmesi ve yapılması gerekenler hakkında ilgili olan kurum (MEB, RAM vb.) ve kişilere (okul müdürü, öğretmen, PDR uzmanı, müfettiş vb.) önerilerde bulunması açısından da önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

a. Uygulanan anket soruları kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim-öğretim uygulamalarını ortaya koyacak niteliktedir.

b. Anket uygulanan kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin sorulara içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

c. Anket soruları araştırmanın amacını gerçekleştirecek verileri toplayıcı niteliktedir.

d. Örneklemenin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

a. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görev yapan 452 kaynaştırma sınıfı öğretmeni ile sınırlıdır.

b. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ve daha öncesinde sınıfında Zihinsel Yetersizliği/Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilere sahip kaynaştırma sınıfı öğretmenleriyle sınırlı tutulmuştur.

c. Araştırmanın örnekleme, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, İstanbul'un tesadüfi olarak seçilmiş Bağcılar, Fatih ve Gaziosmanpaşa ilçelerinde yer alan kaynaştırma sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

d. Araştırmada elde edilecek veriler öğretmenlerin kişisel bilgi formuna ve ankete verdikleri bilgi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

I. Eğitim-Öğretim Etkinlikleri: Akranlarından farklı eğitim gereksinimleri olan öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere daha fazla katılımını sağlayacak olan düzenlemelerin yapılması sürecidir (Kargın, 2006).

II. Zihinsel Yetersizliği Olan Birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi ifade eder (MEB Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 2006).

III. Öğrenme Güçlüğü Olan Birey: Dili ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (MEB Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 2006).

IV. Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini, akranlarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesidir (Kargın, 2006a:29).

V. Genel Eğitim Sınıfı: Normal okul ya da normal sınıf olarak adlandırılan, müfredata uygun şekilde eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü sınıf ortamıdır (Kargın, 2006).

VI. Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni: Kaynaştırma eğitimi kapsamında, çocukların eğitim-öğretim etkinliklerine katıldığı sınıfın öğretmenidir (MEB Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri Yönergesi, 2004).

VII. Özel Gereksinimi Olan Birey: Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir (MEB Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde kaynaştırma, kaynaştırmanın tarihi gelişimi, kaynaştırma türleri, Türkiye’de ve Dünya’da kaynaştırma uygulamaları, özel eğitim destek hizmetleri, kaynaştırmanın başarılı olabilmesinin etmenleri ile ilgili kuramsal bilgiler ve öğretimsel uyarlamalar ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Temeller

Özel eğitim alanında ortaya çıkan gelişmeler neticesinde, ülkemizde ve dünyada pek çok özel gereksinimli öğrenci, genel eğitim sınıflarında eğitim görmekle beraber, bu birlikteliğin sadece fiziksel anlamda olmadığı kabul edilmektedir (Kargın, 2004). Özel gereksinimli öğrenciler de normal öğrenciler gibi, psikolojik, sosyal, bedensel, duygusal, zihinsel gibi etkenler açısından farklı bireylerdir. Bu açıdan bakıldığında, kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim sınıflarında hiçbir özel eğitim desteği almadan aynı sınıflarda yer alması anlamına gelmemektedir. Bununla birlikte, özel gereksinimi olan öğrenciler için nasıl bir eğitim ortamının hazırlanması gerektiği uzun yıllardır üzerinde tartışılmış ve çalışılmış bir konudur. Öğrencinin engel durumu göz önünde bulundurularak, öğrenciye en uygun olan “en az kısıtlayıcı” ortam seçilmelidir.

26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre en az sınırlandırılmış eğitim ortamı; “Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla, bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı” olarak tanımlanmıştır.

Ayrıca Amerika'daki Engelli Bireyler Eğitim Yasası (Individuals With Disabilities Education Act – IDEA)'nda belirtildiğine göre, en az kısıtlayıcı ortam; Kamu veya özel kurumlar ile diğer bakım tesislerinde engelli çocukların eğitim ihtiyaçlarının uygun, azami derecede sağlanamadığı durumunda, sakatlık niteliği veya ciddiyeti göz önünde bulundurularak ek yardım (eğitim ihtiyacı) ve engelli olmayan çocuklarla beraber, özel eğitim sınıfı, ayrı okul veya diğer ayırıştırıcı kurumların arasından sıyrılarak, normal sınıflarda düzenli eğitim verilmesiyle oluşur (<http://idea.ed.gov>).

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde “En Az Kısıtlayıcı Ortam” mı “En Fazla Fırsat Veren Ortam” mı? tartışmasının yapıldığı görülmektedir.

Engelli öğrenciler için en uygun eğitsel yerleştirmenin, onların genel eğitim sınıflarında yerleştirilmeyi hak ettikleri “en az kısıtlayıcı ortam” olduğu iddia edilmiştir. Kunc (1992), birçok engelli öğrencinin “en az kısıtlayıcı ortam” yaklaşımıyla bir okul veya sınıf hayatına, tam anlamıyla, asla kaynaştıramadığını iddia etmiştir. Sonuç olarak; engelli öğrenciler, hiçbir zaman kendilerini diğer öğrencilerle yeterli derecede normal kabul etmediler (Akt. Smith, 1998:83).

Witkin ve Fox (1992), “en az kısıtlayıcı ortam” yerine kabul edilebilir yeni alternatif bir kavram sundular: “En fazla fırsat veren ortam”. Onlara göre “en fazla fırsat veren ortam”, engel durumu ne olursa olsun, her öğrencinin, kaynaştırma sınıflarının öğrenme ortamlarını, öğrencinin niteliklerine odaklanarak gelişimlerini gerekli kılar. En fazla fırsat veren ortam, optimum bir okul ortamı ile her bir öğrenci için en olumlu öğrenme çıktılarının bireysel hak olduğu düşüncesi ile başlar. Witkin ve Fox, “en fazla fırsat veren ortam”ın, okulların işlevini “normal” ve “özel eğitim” diye ikili sistemden ziyade, tüm çocuklar için tek bir sistem haline getireceğine inanmaktadırlar (Akt. Smith, 1998:83).

Özel gereksinimli öğrencilerin, normal öğrencilerle aynı eğitim kurumlarında, aynı sınıflarda eğitim görmeleri; özel gereksinimli öğrenciler açısından, normal öğrenciler açısından, aileler açısından, öğretmenler ve en önemlisi topluma kabul açısından olumlu sonuçları bulunmaktadır. Örneğin; kaynaştırmanın normal öğrencilere, bireysel farklılıklara saygı duyma, farklı özellikteki bireylerle arkadaşlık

etme ve onları anlamaya çalışma gibi davranışları kazandırması beklenmektedir. Yapılan araştırmalar, özel gereksinimli öğrencilerin normal öğrencilerle birlikte eğitim almalarının, normal öğrencilerin akademik başarılarını düşüreceği endişesini boşa çıkarmış, tam tersine normal öğrencilerin sosyal becerilerinin, problem çözme becerilerinin ve kendine güvenin olumlu yönde geliştiğini göstermiştir (Kargın, 2006a:60).

Bu olumlu sonuçlar çerçevesinde, özel gereksinimi olan bireylerin, genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu gereklilik ile birlikte kaynaştırma ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiği sorunsalı üzerine yoğun çalışmalar yapılmıştır (Vural, 2008).

2.1.1. Kaynaştırma Nedir?

Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri ile birlikte sıklıkla kullanılmaya başlanan kaynaştırmanın çeşitli tanımları yapılmaya başlanmıştır.

Sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi olarak açıklanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1992).

Engelli öğrencilerin (1) ailedeki diğer kardeşleri ve akranlarıyla aynı okula gitmesi, (2) aynı yaştaki akranlarıyla aynı sınıfta bulunması, (3) öğrenci ve/veya öğretmene gereksinim duydukları destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması olarak ifade edilmektedir (York ve Tundidor, 1995).

Kaynaştırma; normal eğitim ve özel eğitim personelinin sorumluluğunda düzenlenmiş eğitim programı ve program sürecinde, bireysel desteklenme ile birlikte normal çocuklara uygun özel gereksinimli çocukların, belli zamanlardaki eğitimsel ve sosyal birleşimdir (Dikici-Sığırtmaç, 2010a:29).

Kaynaştırma yoluyla eğitim; engelli öğrencilerin özel olarak yetişmiş elemanların özel destekleriyle, yetersizliği olmayan akranlarının eğitimlerini

sürdüğü okullarda, aynı sınıfta ya da özel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdürmesidir. Engellilerin eğitiminde bütünleştirmeyi amaçlayan bu uygulama, engelli kişinin yetersizliğinin tanınmasından sonra, gelişimini en üst düzeye çıkaracak ve gereksinimlerinin en uygun şekilde karşılanacağı bir düzenlemedir (MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Klavuzu, 2008).

2916 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. maddesi, özel eğitimin genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğunu, özel eğitim gerektiren tüm bireylerin, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitimden yararlandırılacağını, özel eğitime erken başlamanın esas olduğunu, ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılımının sağlanmasının esas olduğunu belirtir. Söz konusu Kararnamenin 4. maddesinin özellikle c, d ve i bendleri ile kaynaştırma uygulamasına işaret etmektedir (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>, 15/09/2012). Bu bendler şu şekilde yer almaktadır:

c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.

d) Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.

i) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

Yukarıda da görüldüğü üzere alanyazında, kaynaştırma uygulamalarının tek bir tanımı yoktur. Bununla birlikte son zamanlarda “kaynaştırma” (mainstreaming/integration) kavramı yerini yavaş yavaş “bütünleştirme” (inclusion) kavramına bıraktığını görmekteyiz. Bütünleştirmede her okul kaynaştırma okuludur ve okullar farklı tür ve düzeylerde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için çeşitli düzenlemeler yapar. Burada öğrenci okula değil okul öğrenciye uyum sağlar. Her

öğrencinin eşit ve kaliteli eğitim koşullarında topluma uyum sağlaması ve her türlü sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik yaşama etkin katılması asıl hedeftir (Tohum Otizm Vakfı raporu, 2011). Tam kaynaştırma (Inclusion) ve kısmi kaynaştırma (Mainstreaming) farkı aşağıdaki gibidir (Salend, 2008:7'den uyarlayan Diken ve Batu, 2010:5).

Şekil-1: Tam Kaynaştırma (Inclusion) – Kısmi Kaynaştırma (Mainstreaming) karşılaştırması

Inclusion (Tam Kaynaştırma)	Kimleri Kapsar?	Mainstreaming (Kısmi Kaynaştırma)
Tüm öğrencileri kapsar. Tüm öğrenciler genel müfredattan yararlanabilir ve genel (normal) öğretim ortamlarına dahil edilebilir.		Bazı öğrencileri kapsar. Genel müfredattan yararlanabilmeye hazır bazı öğrenciler genel müfredattan yararlanabilir ve genel (normal) öğretim ortamlarına dahil edilebilir.
	Neyi Kapsar?	
Genel müfredatın ve genel (normal) öğretim ortamlarının (akademik ve sosyal) tümünü kapsar.		Genel müfredattan bazı dersleri ve genel (normal) öğretim ortamlarının (akademik ya da sosyal) bazılarını kapsar.
	Nerede ve Ne Zaman?	
Genel müfredatın uygulandığı genel (normal) eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren öğrencilerle tüm gün ya da programın süresi boyunca birlikte eğitim alınır.		Genel müfredatın uygulandığı normal sınıflarda normal gelişim gösteren öğrencilerle kısmi zamanlarda birlikte eğitim alınır.
	Nasıl?	
Gerektiğinde özel destek sistemleri ile birlikte genel eğitim sınıflarında işbirliğine dayalı öğretim sunmayı kapsar.		Gerektiğinde özel destek eğitim sistemleri ile birlikte genel eğitim sınıflarında, kaynak oda özel alt sınıflarında öğretim sunmayı kapsar.
	Niçin?	
Öğrencilerin akademik, sosyal-duygusal, davranışsal ve fiziksel gelişimini desteklemek, toplumun bir parçası haline getirmek amaçlanır.		Öğrencilerin akademik, sosyal-duygusal, davranışsal ve fiziksel gelişimini desteklemek, toplumun bir parçası haline getirmek amaçlanır.

Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, Türkiye’de 2011-2012 eğitim-öğretim yılı (örgün eğitim) ilköğretimde 84,309’u erkek, 53,584’ü kız olmak üzere toplam 137,893 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. (MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2012)

2.1.2. Kaynaştırma Grupları

3N1K’ya (MEB 2010: Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma) göre kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan bireyler 8 grup altında toplanmaktadır. Bunlar;

1. Zihinsel yetersizliği olan bireyler,
2. İşitme yetersizliği olan bireyler,
3. Görme yetersizliği olan bireyler,
4. Bedensel yetersizliği olan bireyler,
5. Dil ve Konuşma Güçlüğü olan bireyler,
6. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler,
7. Otistik bireyler,
8. Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğu olan bireylerdir.

2.1.2.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler

2.1.2.1.1. Tanım

Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi ifade eder (MEB Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 2006).

Yapılan zihin engellilik tanımları içerisinde en yaygın olarak benimsenen ve kullanılan tanım, AAMR olarak bilinen komitenin 1992 yılında "geri zekalılık"

terimini kullanarak yaptığı tanımdır. Geri zekalılık halihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Bu, zihinsel işlevlerde önemli derecede normalaltı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarından (İletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Geri zekalılık 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (Eripek, 1998).

Yukarıda adı geçen dernek; kuruluşu 1920'lere dayanan "Amerika Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Derneği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities Mental Retardation- AAIDD, eski adıyla American Association on Mental Retardation- AAMR)'dir (Akt. Özokçu, 2010).

2.1.2.1.2. Türleri

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde Zihinsel yetersizlik, dört gruba ayrılmıştır. Bunlar; Hafif, Orta, Ağır ve Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik gruplarıdır.

2.1.2.1.2.1. Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 4. maddesinin (ö) bendine göre hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey; zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireyi ifade eder.

Bireyin, temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme ile eğitim dönemi içinde, sınırlı seviyede destek eğitim hizmetleri ve özel düzenlemelere ihtiyacı olması durumudur (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı; Dikici-Sığırtmaç, 2010:45).

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, "eğitilebilir" olarak nitelendirilen grubu işaret eder. Zekâ bölümü puanı 50 – 55 ile yaklaşık 70 arasında olan kişilerdir. Hafif zihinsel yetersizliğe sahip birçok birey özellikle normale çok yakın ve zihinsel yetersizlik çok hafif olduğu için genel nüfustan ayrılamamaktadır. Toplumsal ve konuşma yeteneklerini okul öncesi yıllarda 0-5 yaş arasında kazanırlar. Bu gruptaki çocuklar normal okulların özel sınıflarında eğitim görmektedirler. Bu ocukların birçoğu sınıf öğretmenlerine sağlanan danışmanlık hizmetleri ya da çocuğa sağlanan destek hizmetleri ile normal sınıflarda eğitim görmektedir. Çocukların pek çoğu okula başlayana kadar hatta ileri sınıflara değin farkına varılamazlar. Ama genellikle, okulda daha yavaş öğrenmektedirler. Zihinsel yetersizlik durumu hafif derecede olan öğrencilerin ğretim programlarında ilköğretim 1. kademedede okuma-yazma ve aritmetik gibi temel akademik konularda, 2. kademedede ve orta öğretimde mesleki eğitimi ve günlük yaşam becerilerinin ğretimi çalışmalarına ilköğretimin daha erken sınıflarında başlanmaktadır. Akademik becerilerindeki yetersizliklerin yanı sıra hem bu becerilerdeki başarılarını hem de diğerleriyle etkileşimlerini etkileyen sosyal beceri yetersizlikleri vardır. Bu ocuklar 6. sınıf düzeyine gelinceye değin temel akademik beceriler ve bağımsız ya da yarı bağımlı olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan iş becerilerini edinirler. Meslek seçimi konusu sınırlı olabilirler. Bağımsız olarak ya da minimum düzeyde yardım ve rehberlikle çalışabilmekte ve günlük yaşamlarını devam ettirebilmektedir. Erişkin yaşlarda, ancak kendi başına yaşayabilmeye yeten toplumsal ve mesleki yetenekler kazanırlar. Ancak, alışılmışın dışında toplumsal ve ekonomik sıkıntılarla karşı karşıya kaldıklarında rehberliğe gereksinim duyarlar. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, uygun destekle çoğunlukla kendi başlarına ya da bir yetişkinin denetimiyle toplum içinde bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilirler. Hafif düzeyde zihinsel yetersizlikte hareket, bedeni kullanmaya ilişkin (motor) problemler az görülür ya da yoktur. İletişim, z bakım, ev yaşamı, sosyal etkileşim, toplum içinde yaşayabilme, kendini yönlendirme, sağlık ve emniyeti gzetebilme, akademik/okula ilişkin beceriler, boş vakitlerini değerlendirme, iş becerileri gibi özellikler yaşıtlarına çok yakın değerlerde gözlenir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, genellikle normal okulların bünyesinde olan özel eğitim sınıflarına yerleştirilmektedir. 1997-1998 ğretim

yılında bu sınıfların sayısı bine yakındır. Mezun olan öğrenciler o bölgede varsa çıraklık düzeyinde eğitim veren dört yıllık meslek okullarına devam etmektedirler. Bu okulların sayısı 30'u aşmıştır. (<http://www.ozurluveyasli.gov.tr>; MEB, 2007; Sucuoğlu, 2006; Eripek, 1998). Bunun yanında MEB 2011-2012 istatistikleri incelendiğinde, sayısı 53 olan 'hafif düzeyde zihinsel engelliler ilköğretim okulları'nda eğitim gören 2,792 öğrenci bulunmaktadır (http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf).

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin çoğunluğunda herhangi bir organik nedene rastlanamamaktadır. Bu gibi durumlarda neden olarak psikososyal dezavantaj gösterilmektedir. Psikososyal dezavantaj genellikle erken çocukluk döneminde yaşanan yoksul sosyal ve kültürel çevreyi tanımlamaktadır. Bu konuda kesin kanıtlar olmamakla birlikte günümüzde hafif derecede zihin yetersizlik durumunda psikososyal dezavantajların önemli rol oynadığına inanılmaktadır (Eripek, 1998).

Okul çağı çocuklarının %2'si hafif derecede zihinsel engelli olarak kabul edilmektedir (Sucuoğlu, 2006). Bu oran, MEB 2011-2012 istatistiki verilerine göre yaklaşık olarak 220 bin öğrenciye denk gelmektedir.

Ayrıca, eğitsel sınıflandırmaya göre zihinsel yetersizliği olan bireylerin içinde hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip kişilerin yaygınlık oranı %89'dur (MEB, 2007).

2.1.2.1.2.2. Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey; Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireyi ifade eder (MEB Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 2006). Bireyin temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin

kazanılmasında yoğun özel eğitim ihtiyacı olması durumudur. Zekâ bölüm puanı 35-40 ile 50-55 arasında olan kişilerdir. Zekâ yaşları yaklaşık olarak 6- 8,5 yaş arasında yer almaktadır. Orta derecede zihinsel engellilik gösteren birçok çocuk okul öncesi yıllardaki gelişimlerinde önemli derecede gecikme gösterir. Yaşları ilerledikçe zihinsel, sosyal ve motor gelişim alanlarında yaşlılarıyla aralarındaki mesafe daha da açılır. Bu çocuklar okul yıllarında genellikle özel sınıflarda eğitim görürler. Günlük yaşamda gerekli olacak basit aritmetik becerilerini kazanabilmekte, günlük gereksinimlerini yardımsız ya da çok az yardımla devam ettirebilmektedirler. Basit metinleri okuyabilmekte, para sayabilmekte ve karışık olmayan bir alışveriş listesiyle alışveriş yapabilmektedirler. Orta derecede zihinsel engelliliğe sahip çocuklar temel akademik becerilerle birlikte uyumsal davranışlar, özbakım becerileri ve mesleğe yönelik hazırlığı içeren bir eğitim programına alınmalıdır. Yetişkin olduklarında korumalı işyerlerinde çalışabilmektedirler. Bu çocuklara yaşamlarını sürdürebilmeleri ve üretici olabilmeleri için bireysel düzeyde yardım ve danışmanlık hizmetleri sağlanmakta, bu yönde başarılı ve olumlu sonuçlar alınmaktadır. Bu çocukların %30'unda Down sendromu, yaklaşık %50'sinde beyin incinmesinin farklı türleri görülmektedir (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı; MEB, 2007).

Eğitsel sınıflandırmaya göre zihinsel yetersizliği olan bireylerin içinde orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip kişilerin yaygınlık oranı %6'dır (MEB, 2007).

2.1.2.1.2.3. Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey

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 bireyi ifade eder (MEB Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 2006). Zekâ bölümü puanları 20–25 ile 35–40 arasında olan kişilerdir. Bu çocukların neredeyse tamamı doğumda ya da hemen sonrasında farkına varılırlar. Zihinsel engelliğe motor problemler ile konuşma-dil problemleri eşlik etmektedir. Zekâ yaşları kabaca bir ifade ile 3,5 ile 6 yaş arasındadır. Öz bakım becerilerini yardımsız ya da gözetimle yapabilmektedirler. Günlük yaşamlarını sürdürebilecek basit motor

ve iletişim becerilerini kazanabilmektedirler. Paranın değerinin farkındadırlar fakat nasıl kullanılacağını bilemezler. İşaretleri ve sözcükleri tanıyabilir fakat uzun ve düz yazıları okuyamazlar. Bu çocukların eğitiminde temel gelişimsel becerilerin, iletişim becerilerinin ve uyumsal davranışların geliştirilmesine odaklanarak çalışılmalıdır. Ağır derecede engellilik gösteren bireylerin eğitimlerinde özbakım (tuvalet, giyinme, yeme-içme) ve iletişim becerilerinin öğretilmesine ağırlık verilmekteydi. Öğretim teknolojilerindeki değişimler bu gruba giren birçok bireyin daha önce öğrenemeyeceği düşünülen birçok beceriyi öğrenebileceğini, toplumda yaşamlarını sürdürebileceğini göstermektedir (MEB, 2007).

Eğitsel sınıflandırmaya göre zihinsel yetersizliği olan bireylerin içinde ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip kişilerin yaygınlık oranı %3,5'tir (MEB, 2007).

2.1.2.1.2.4. Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey

Ciddi biçimde zihinsel ve birden fazla yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanamama durumudur (Dikici-Sığırtmaç, 2010:47). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey; "Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireyi ifade eder" şeklinde tanımlanmıştır.

Zeka bölümü puanları 20-25' in altında olan bireylerdir. Bu engelle sahip birçok birey temel uyumsal becerileri öğrenebilmektedir. Yetişkinlikteki tahmini zekâ yaşları 3,5 yaşın altındadır. İleri derecede ağır zihinsel geriliğe başka özürlerin eşlik etme olasılığı çok yüksektir. Çoğunda zihinsel özre neden olan özel bir nörolojik sorun vardır. Erken çocukluk yıllarında duyu-motor işlevlerinde uyarı eksikliği nedeniyle önemli gerilikler vardır. Fonksiyon seviyeleri düşük olabilir. İşitme problemleri, görmede ya da motor becerilerde yetersizlikler, sağlık sorunları olabilir. Basit bedensel becerileri kazanabilir, öz bakım becerilerini yeterli düzeyde

olmasa da yapabilir, çoğu zaman tamamlaması için yardım gerekebilir. Başından geçen olayları basit bir dille anlatabilir (www.ozurluveyasli.gov.tr; MEB, 2007).

Eğitsel sınıflandırmaya göre zihinsel yetersizliği olan bireylerin içinde çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip kişilerin yaygınlık oranı %1,5'dir (MEB, 2007).

Özsoy (2002)'a göre, eğitilebilir, yani hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimleri çoğu kez kaynaştırma yoluyla normal sınıflarda yapılmaktadır. Orta derecede zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimleri çoğu kez özel sınıflarda, ağır ve çok ağır derecede zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimleri özel gündüzlü ya da yatılı okullarda yapılmaktadır (Akt. Ertunç, 2008).

2.1.2.1.3. Nedenleri

Zihinsel yetersizliğin yüzlerce biyolojik sebebi vardır ve bunların hepsinin tartışılması uygun veya yararlı olmaz, ancak eğitimcilerin anlaması için zihinsel yetersizliğin nedenleri aşağıdaki gibi belirtilebilir (Smith, 1998:71):

- Genetik ve kromozomal nedenler.
- Doğum öncesi nedenler.
- Doğum anı nedenleri.
- Çocukluk ve ergenlik dönemi gelişimi sırasındaki nedenler.

Eripek (1998), Zihinsel yetersizliğin nedenlerini “organik” ve “çevresel” olarak ikiye ayırmış, ancak çoğu zihin yetersizlik durumunun kesin neden ya da nedenlerinin bilinmemekte olduğunu ifade etmiştir.

A.B.D. yapılan bir çalışmaya göre hafif derecede zihin engellilerin yarısında, ağır derecede zihin engellilerin %30'unda neden bilinmemektedir (Eripek, 1998).

2.1.2.1.4. Özellikleri

Zihinsel yetersizliğe neden olan birçok faktör gibi, bu yetersizlik alanına sahip olan çocuklar arasında da çok fazla farklılık vardır. Çocuğun özellikleri yaşına, içinde bulunduğu çevreye, yetersizlik seviyesine, ek engel durumlarına vs. göre farklılık gösterebilir. Akranlarından temel farkları, öğrenme hızındadır. Yetersizlik gelişimin tüm alanında ortaya çıkar. Birçok beceride akranlarına göre başarısızdırlar. Bu özellik onları öğrenme güçlüğü olan çocuklardan ayıran en önemli özelliktir (Dikici-Sığırtmaç, 2010:51; Sucuoğlu, 2006:82).

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabında, zihinsel yetersizliği olan bireylerin tipik özellikleri aşağıdaki gibidir:

Sağlık problemleri vardır. İç ve dış organlarda çeşitli deformasyonlar, diş çürümeleri, kafa ve vücut arasında oran farkı, görme ve işitme kusurları bulunabilir. Bedensel gelişimleri yavaştır. Psiko-devimsel alanlarda gerilik gösterirler. El-göz koordinasyonunu güç sağlarlar. Büyük ve küçük kaslarını kullanma becerisini geç kazanırlar. Akademik kavramları geç ve güç öğrenirler. İlgi süreleri kısa ve dikkatleri dağınıktır. Çeşitli durumları kavramada, genelleme yapmada, öğrendiklerini transfer etmede zorluk çekerler. Somut kavramları daha iyi kavrarlar. Konuşma gelişimleri yavaş olup, geç konuşmaya başlarlar. Yeni durumlara uymada zorluk çekerler. Algıları, kavramları ve tepkileri basittir. Monoton işleri yapmaktan hoşlanırlar. Duygularını, düşüncelerini açık ve bağımsız olarak ifade edemezler. Gördükleri, duydukları şeyleri çabuk unuturlar, bellekleri zayıftır. Kendilerinden yaşça küçük olanlarla arkadaşlık kurarlar. Grup içi ilişkilerinde başkalarına daima bağımlıdırlar. Kurallara kavramakta zorluk çekerler. Sosyal ilişkilerinde kendilerini grupta kabul ettirecek becerileri azdır. Arkadaşlık kurmada zorluk çekerler ve kurdukları dostluklar kısa ömürlüdür. Kendilerine güvenleri azdır. Sosyal ilişkilerde bencildirler. Sosyal durumlara uymada zorluk çekerler. Sosyal faaliyetlere karşı ilgileri azdır.

2.1.2.1.5. Eğitilmelerinin Amacı

Özsoy (2002)'a göre, zihinsel engelli çocukların eğitimlerinin temel amacı; bağımsız yaşama becerilerini, kapasiteleri ölçüsünde geliştirmek olmalıdır (Akt. Ertunç, 2008).

Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim amaçları aşağıdaki kazanım alanlarını içermektedir (MEB, 2007):

- Temel akademik beceriler
- Temel sağlık ve temizlik alışkanlıkları
- Sosyal beceriler
- Uygun benlik kavramı
- İş becerileri
- Vatandaşlık görevleri.

Orta derecede zihinsel yetersizliği olan bireylerde eğitimin amacı, çocuğun bulunduğu en son başarı düzeyinin yükseltilmesi olmaktadır. Ağır ve çok ağır derecede zihinsel engelli çocukların eğitim amaçları temelde diğer zihinsel engelli çocukların eğitim amaçlarından farklı değildir. Ancak düşük düzeydeki işlevleri nedeniyle eğitim programlarında öz bakım, dil ve hareket becerilerine daha fazla önem verilmektedir (MEB, 2007).

2.1.2.1.6. Öğretmenlere Öneriler

3N1K'ya göre; Sınıfında zihinsel yetersizliği olan bireyler bulunan bir sınıf öğretmenine aşağıdaki öneriler sunulabilir (MEB, 2010):

- Öğrencinizi tahtayı ve sizi rahat görebileceği şekilde sınıfın ön tarafına oturtun.
- Öğrenciye her dersin konusu, süreci ve beklentilerinizi açık net olarak ifade edin.
- Her dersin başında daha önce öğrenilen konuları kısaca tekrarlayın, dersin sonunda ise önemli konuları özetleyin.
- Ders içeriğindeki teknik terimleri ve öğrenci için yeni sözcükleri açıklayın. Yeni terim ve sözcüklerin açıklamasının yer aldığı çalışma kağıdını ders öncesinde öğrenciye vererek derse hazır olmasını sağlayın.

- Sınıf kurallarını belirleyin, sınıf kurallarını tek tek öğretin ve kuralların yazılı-görsel olarak yer aldığı bir pano hazırlayın.
- Öğrencinin çalışma gruplarına katılımını destekleyin.
- Öğrenciye başarabileceği görev ve sorumluluklar verin.
- Öğrencinin soru sormasına, gerektiğinde konuların tekrar edilmesine fırsat tanıyın.
- İşlenen konuların pekiştirilmesi ve öğrencinin sınava hazırlanmasını sağlamak amacıyla konu içeriğine uygun sorular hazırlayın.
- Öğrencinizin etkinlik sırasında başarısızlık yaşadığında ya da verdiğiniz yönergeyi anlayamadığında verdiği tepkileri dikkat ederek gerekli önlemleri alın gerekirse yönergeyi tekrar edin
- Araştırma projesi, sınıf içi sunum, grup çalışması gibi farklı yöntem ve tekniklerle derste işlenen konuları daha iyi anlamasına imkân tanıyın.
- Sınıf içinde öğretimi etkileyecek ses, ışık, gibi uyarıların olmamasına dikkat edin.
- Sınavlarda öğrencinize ek süre verin.
- Öğrenciniz yazılı anlatımda güçlük yaşıyorsa sözlü sınavları, kısa yanıtlı, çoktan seçmeli veya boşluk doldurmalı sınavları tercih edin.
- Öğrencinin sınavını gerekirse bireysel olarak yapın.
- Sınava başlamadan önce öğrencinin sınav sorularını anlayıp anlamadığını kontrol edin, sınav sorularını kendi cümleleri ile ifade etmesine imkân tanıyın.
- Matematik, fen ve teknoloji gibi derslerde sınav sonuçlarını değerlendirirken, yalnızca sonuca değil, yaptığı işlemlere de puan verin.
- Öğrencinin ders sırasında konuyu anlayabilmesi için hesap makinesi, bilgisayar vb. teknolojik aletleri kullanmasına imkân tanıyın.
- Sınav sonrasında zaman kaybetmeden öğrenciye geri bildirim vermeye dikkat edin.
- Öğrenci ile konuşurken olumsuzdan çok olumlu ifadeler kullanın.

- Aile ve uzmanlarla işbirliği yaparak öğrencinize yönelik alınacak önlem ve stratejileri belirleyin.
- Öğrencinizi kendi içinde gösterdiği gelişme ile değerlendirin ve öğrencinizin yapamadıklarına değil yapabildiklerine yoğunlaşın.
- Öğrencinizin başarılarını anında ödüllendirin.
- Sosyal iletişimin ve etkileşimin arttırılması amacıyla öğrencinizin sınıf arkadaşlarıyla uyum sağlaması için etkinlik planlayın ve bu etkinliklere katılmalarını sağlayın.
- Öğrencinin okula uyumda yaşadığı güçlüklerin üstesinden gelmesi için okul rehber öğretmeni ve aile ile işbirliği yaparak alınacak önlemleri belirleyin.

2.1.2.2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler

İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi ifade eder (MEB Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 2006).

2.1.2.3. Görme Yetersizliği Olan Bireyler

Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi ifade eder (MEB Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 2006).

2.1.2.4. Bedensel Yetersizliği Olan Bireyler

Hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet, sinir sistemi ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen

hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2010).

2.1.2.5. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler

Sözel iletişimde farklı seviye ve biçimlerde ortaya çıkan aksaklıklar ve düzensizlikler nedeniyle dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlüklerin, bireyin eğitim performansı ve sosyal uyumunu olumsuz yönde etkilemesi durumundaki bireyi ifade eder (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı).

2.1.2.6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler

Hammill (1990)'ın aktardığına göre, Kirk'un öğrenme yetersizliği tanımı; “serebral duyuşsal veya davranışsal bozukluktan kaynaklanan konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ve diğer okul becerilerinin birinde veya birkaçının gelişiminde olan gecikme, bozukluk ya da geriliktir, bu durum da zekâ geriliğinin, duyuşsal veya kültürel faktörlerin bir sonucu değildir” şeklindedir (Şenel, 1995).

Öğrenme güçlükleri terimi, genel olarak zihinsel yetenekleri normal sınırlar içinde ya da üstünde olmakla birlikte, öğrenme sorunları yaşayan çocuklar için kullanılmaktadır (Topbaş, 1998). Bununla birlikte Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel öğrenme güçlüğü olan birey; dili yazılı 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 nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi ifade eder” şeklinde tanımlanmıştır.

2.1.2.7. Otistik Bireyler

Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2010).

2.1.2.8. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu; çocukta 7 yaşından önce başlayan, en az iki ortamda (ev, okul) 6 ay süreyle yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileriyle görülen bozukluğa denir (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı). Bu kategoride eğitim alan öğrencilerin genellikle dikkat bozukluğu olduğu yönünde yanlış bir kanı oluşmuştur. Aslında bu öğrencilerde kendini tutma ve kendine hakim olma mekanizmalarını denetleyen beyin devresinde oluşan gelişimsel bozukluktan dolayı dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gözlenmektedir (Melekoğlu, 2010).

2.1.3. Kaynaştırma Eğitim Uygulamasının Amacı

Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitim uygulamalarının amacı kısaca, engel durumuna bakılmaksızın bireyin kendi öz yeteneklerinin farkına varmasına yardımcı olmak, toplumsal hayata her anlamda katılımını sağlamak olarak ifade edilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı, 2009 yılında MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) kapsamında yayınladığı “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi – Kaynaştırma Eğitimi” adlı modülde kaynaştırma eğitim uygulamasının amacının, özel eğitime ihtiyacı olan bireyi normal hale getirmek olmadığını özellikle belirtip, asıl amacını şu şekilde ifade etmektedir:

- Kendi gerçeğini benimsemesini sağlamak,

- Onun ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlamak ve toplum içinde yaşayabilmesini kolaylaştırmak,
- Okul düzenini ve okuldaki uygun davranış biçimlerini tanımalarını sağlamak,
- Herhangi bir engeli olmayan diğer çocuklarla nasıl iletişim kurabileceklerini öğrenmeleri ve yaşıtlarına uyum sağlayabilmelerini gerçekleştirmek,
- Normal çocukların özürlü yaşıtlarına karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım etmek,
- Ana-babaların diğer çocuklar içinde çocuklarının başarılı yönlerini görmelerine, onun sınırlı yeteneklerini daha gerçekçi olarak değerlendirmelerine ve buna göre tavır takınmalarına yardımcı olmaktır.

2.1.4. Kaynaştırma Eğitimi Başarıya Ulaştıran Etmenler

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için hedeflere ulaşılması gerekir. Bu hedefler, kaynaştırma öğrencisinin öncelikle okul ortamına tam uyumu, daha sonrası için her alanda toplumsal bağdaşım içinde olması ile gerçekleşir. Kaynaştırma eğitimi başarıya götüren temel etmenler şöyle sıralanabilir (Kargın, 2004):

- Öncelikle başta okul Müdürü olmak üzere tüm okul personelinin (müdür, müdür yardımcısı, öğretmenler, rehberlik servisi, memurlar...) tam bir işbirliği çerçevesinde, kaynaştırma eğitimi ve öğrencisini benimsemelidir. Bunun yanında okul müdürünü, kaynaştırma sınıf öğretmenine her türlü desteği verip gerekli materyalleri temin etmelidir.
- İkinci olarak, kaynaştırma sınıf öğretmenlerini, kaynaştırma eğitimi ve öğrencisine olumlu tutum ve davranışlar sergilemelidir. Öğretmenler çocukların eğitimlerinden sorumlu olan, gelişimlerini ve başarılarını sağlamada görevli kişilerdir. Öğretmen her şeyden önce öğrenciyi bir birey olarak kabul etmeli, onların yeteneklerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmalıdır.

- Üçüncü olarak, fiziksel ortamın yani sınıfın, o sınıfta bulunan her öğrencinin her türlü eğitim ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu düzenlemeler arasında, sınıfta bulunan özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin engel durumuna bağlı olarak, oturma planı, ek materyal desteği, akran desteği ve sınıfın mevcudu gibi başlıklar gösterilebilir.
- Dördüncü olarak, kaynaştırma sınıfında yer alan normal öğrenciler, kaynaştırma eğitiminde önemli bir yer tutarlar. Normal öğrencilerin sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencisi ile alay etmeleri, onu farklı olarak görmeleri, ona acıyarak yardım etmeleri ciddi sorunları beraberinde getirmekle kalmayıp, asıl amacı, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciyi toplumsal hayata hazırlamak olan kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşmasını engeller. Bu konuda sınıf öğretmeni, kaynaştırma öğrencisinin fiziksel, duyuşsal, zihinsel vs. açıdan engeli hakkında normal öğrencileri bilgilendirmelidir. Öte yandan normal öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini tam kabulleri, bu öğrencinin ortama uyumunu çok kolaylaştıracaktır.
- Beşinci olarak, kaynaştırma sınıfında bulunan özel eğitime muhtaç öğrenci ve bu sınıfın öğretmenine “özel eğitim destek hizmetleri”nin sağlanması, ihtiyaçların giderilmesi gerekmektedir.
- Altıncı ve son olarak, sınıftaki tüm velilerin ve öğretmenin tam bir uyum ve işbirliği içerisinde hareket etmeleri sağlanmalıdır. Kaynaştırma öğrencisinin velileri, öğrencinin okulda edindiği kazanımları evde destekleyerek gelişimlerine katkıda bulunmalı, diğer öğrencilerin velileri de kaynaştırma öğrencisinin sınıfta kabulü ve akran desteği konusunda model olmalıdır.

Sart ve arkadaşları (2004), kaynaştırma yoluyla eğitim modelinin, uygulanmasının gerektiği gibi uygulanmamasından kaynaklanan, olumsuz yönlerini azaltmak ve bu modeli uygulanabilir bir modele dönüştürmek adına daha sosyo-kültürel bir model gerektiğini belirterek, bu modelinde Bronfenbrenner’ın “*Ekolojik Teorisi*” kullanılarak sağlanabileceğini dile getirirler.

Ahioğlu-Lindberg (2012), söz konusu “Bronfenbrenner’in *Ekolojik Teorisi*”ni şu şekilde açıklamaktadır:

“Bronfenbrenner insan gelişiminin birey ile onu kapsayan toplumsal, fiziksel ve kültürel çevre arasındaki karşılıklılığa dayalı etkileşimler ya da yakınsak süreçler yoluyla gerçekleştiğini ve gelişimin bireyin bulunduğu çevre içerisindeki davranışları yoluyla oluştuğunu ifade etmektedir (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Kuramda ekolojik ya da insan gelişiminin gerçekleştiği çevre, bir dizi “iç içe geçmiş yapı” olarak tanımlanmaktadır (Bronfenbrenner, 1995). Bu yapılar genel olarak beş alt sistem halinde düzenlenmiş ve hem çocuğun doğrudan üyesi olduğu ev, sokak, okul gibi bağlamları hem de kültür, gelenekler, değerler, kurallar gibi toplumsal ve tarihsel kökenleri olan sistemleri içermektedir. Bu sistemlerden ilki olan mikro sistem, çocukla ilgili gelişimsel çıktıları etkileyen ilk, en temel ve çocuğa en yakın sistemdir. Gelişen birey üzerindeki etkisinin uzaklığına göre sıralanan diğer sistemler ise mezo sistem (iki veya daha fazla mikro sistem arasındaki ilişkiler, her ikisi de gelişen bireyi içerir), ekzo sistem (iki veya daha fazla ortam arasındaki bağlantı ve süreçler; gelişen birey bunlardan sadece birinde yer alır), makro sistem (geniş sosyokültürel ve ekonomik çevrelerin etkileri) ve krono sistem (yaşam içerisinde değişim ve tutarlılık gösteren etmenlerin etkileri) olarak tanımlanmaktadır. Mikro sistem, gelişen bireyin içinde bulunduğu ev, akran grubu ve okul gibi yakın çevreler ve bu çevrelerdeki doğrudan etkileşimleri kapsamaktadır. Bu çevrelerde söz konusu olan yakınsak süreçler ya da etkileşimlerin gelişimi kolaylaştırmak ya da engellemek doğrultusunda bir işlevleri vardır. Bu nedenle mikro sistemlerin çocuğun gelişim süreci üzerinde doğrudan bir etkisi vardır. Mezo sistem, iki veya daha fazla mikro sistem arasındaki ilişkiyi içermekte ve böylelikle gelişen insan da bu sistem içerisinde yer almaktadır. Örneğin okul ile aile ya da akran grubu ile aile arasındaki ilişkiler bu sistem içerisinde değerlendirilmektedir. Ekzo sistem, anne-babanın sosyal ilişki ağı ve komşuluk ilişkileri gibi çocuğun bunlardan sadece birinde olduğu ancak gelişimini etkileyen iki veya daha fazla ortam arasındaki bağlantı ve süreçleri içerir.”

2.1.5. Kaynaştırma Eğitim Sürecinde Dikkat Edilecek Genel İlkeler

Kaynaştırma eğitim sürecine dahil edilecek bireyler için aşağıdaki genel ilkelere özellikle dikkat edilmelidir (Distinc, 2012).

- Çocuklar her konuda eşit değildir, ancak gelişim hakkına eşit oranda sahiptirler.

- Hepimizin kamu hayatında yer alma hakkı olduğu gibi, tüm çocukların kamuya açık devlet okullarında eğitim görme hakkı vardır.
- Öğretmen esnek bir yaklaşıma sahip olmalıdır, bu bakımdan öğretmenin düşünme sistemi esnek ve açık olmalıdır.
- Önemli olan eğitim-öğretim planı değil, çocuklardır. “Eğitim- öğretim planı” yerine “gelişim planı” terimini kullanmalıyız.
- Çocuğun yetersizlikleri değil, yetenekleri vardır.
- Okul bölünme ve ayrılma için değil, birleşme ve bütünleşme içindir.
- Çeşitlilik, çocukların çeşitli olan dünyayı anlamasını sağlayan bir armağandır. Bu bakımdan kültürlerin, inançların, yeteneklerin vs. çeşitliliği bir tehdit değil, daha iyi ve daha hızlı bir gelişim için bir fırsattır.

2.1.6. Kaynaştırma Eğitiminin Olumlu Etkileri

Kaynaştırma eğitimi sadece özel gereksinimli öğrenciler için değil, aynı zamanda diğer öğrenciler, öğretmenler ve öğrenci velileri için de olumlu etkilere sahiptir. Aşağıdaki şekilde, bu etkiler özetlenmiştir (Tohum Otizm Vakfı Raporu, 2011):

Şekil-2: Kaynaştırmadan Beklenen Yararlar

KAYNAŞTIRMADAN BEKLENEN YARARLAR	
Özel gereksinimli öğrencilere	Özel gereksinimi olmayan akranlarıyla birlikte yaşamayı ve arkadaşlık kurmayı öğrenirler. Diğer akranlarını gözleyerek yeni beceriler edinirler. Toplum içinde yaşamaya hazırlıklı olacak nitelikte gerçek yaşam deneyimleri kazanırlar.
Özel gereksinimi olmayan öğrencilere	Özel gereksinimli bireyler hakkında daha gerçekçi bir bakış açısı elde ederler. Kendilerinden farklı olan bireyleri kabul etmeyi öğrenirler. Kendilerini başkalarının yerine koymayı ve onları anlamayı öğrenirler. Tüm zorluklara rağmen başarılı olan bireyleri tanıma fırsatını elde ederler.
Sınıf öğretmenine	Sınıf ortamını ve öğretim programını sınıflarındaki öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleme becerisi kazanırlar. Özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen gibi diğer personelle iletişim ve işbirliği kurma becerilerini geliştirirler.
Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine	Normal gelişim gösteren çocuklar ile kendi çocuklarının pek çok yönden ortak özellikleri olduğunu fark ederler ve kendilerini toplumdan daha az soyutlanmış hissederler. Kendilerine önemli bir destek sağlayabilecek normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle iletişimlerini geliştirirler.
Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ailelerine	özel gereksinimli çocukların aileleriyle etkileşime girerek onlara katkı getirebilirler. Çocuklarına bireysel farklılıkları ve onlara saygı duymayı öğretme fırsatını elde ederler.

2.1.7. Kaynaştırma Eğitimi Türleri

2.1.7.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencinin tüm gün boyunca genel eğitim sınıfında eğitim almasıdır. Öğrencinin kaydı bu sınıftadır ve tüm dersleri aynı sınıftaki akranlarıyla bir arada görür. Bu durumda kaynaştırma sınıf öğretmeni, öğretimi uyarlama, sınıfın fiziki koşullarını özel gereksinimli öğrenciye uygun hale getirme, problem davranışları ortadan kaldırma, öğrencinin sınıfa kabulünü sağlama vb. konularında danışmanlık yapar (Dikici-Sığırtmaç, 2010a:29). Tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, özel gereksinimi olmayan akranlarıyla eğitim görürlerken kayıtlı bulundukları kurumun eğitim programını takip ederler.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesinde "Tam zamanlı kaynaştırma"nın nasıl uygulanması gerektiği açıklanmıştır. Buna göre tam zamanlı kaynaştırma uygulaması; özel gereksinimi olan bireylerin akranları ile birlikte, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim görmesi ve sosyalleşmesi için özel eğitim destek hizmetlerinin yanı sıra, özel araç-gereç ve eğitim materyalleri sağlanır. Bununla birlikte, bireysel eğitim planları hazırlanır ve eğitim ortamları düzenlenir.

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamasının yapıldığı okullarda sınıf mevcutları;

- Okul öncesi eğitim kurumlarında, özel eğitime gereksinimi olan iki (2) öğrencinin bulunduğu sınıflarda 10, bir (1) öğrencinin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi,
- Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise özel eğitime gereksinimi olan iki (2) öğrencinin bulunduğu sınıflarda 25, bir (1) öğrencinin bulunduğu sınıflarda ise 35 öğrenciyi

geçmeyecek şekilde düzenlenir. Ayrıca kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda özel gereksinimi olan öğrenci sayısı ikiye geçmeyecek şekilde eşit olarak dağıtılır.

Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının büyük çoğunluğunu, tam zamanlı kaynaştırma uygulaması oluşturur (MEB, 2010).

2.1.7.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimi olan öğrencinin kaydı, özel sınıftadır ve eğitimini burada sürdürür. Ancak başarılı olabileceği bazı ders veya ders dışı etkinliklerde normal sınıflara alınarak, kaynaştırma uygulamasına dâhil edilir. Dikici-Sığırtmaç (2010a:30)’a göre daha çok akademik başarısı düşük olan öğrenciler için tercih edilen bir yöntemdir. Buradaki amaç, özel gereksinimli öğrencinin sosyal gelişim ve iletişim becerilerini geliştirmektir.

Kaynaştırma öğrencisinin uygun sosyal becerilere sahip olmasının ve akranları tarafından daha fazla kabul görmesinin akademik başarısına da olumlu katkı yaptığı bilinmektedir (Kabasakal ve ark, 2008). Bu nedenle son yıllarda sosyal beceri öğretimi kaynaştırma uygulamalarının temel elemanlarından biri olarak düşünülmektedir.

2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 23. maddesinde, yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması, “Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır.” ifadesi ile tanımlanmaktadır.

2010 yılında MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan 3N1K (Okullarımızda Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma) adlı yönetici-öğretmen-aile kılavuzu kitapçığında yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda öğrenci mevcudunun nasıl olması gerektiği şu şekilde ifade edilir (MEB, 2010):

“Zorunlu öğrenim çağındaki öğrencilerden ilköğretim programını takip edebilecek durumda olan öğrenciler için açılan özel eğitim sınıflarında öğrenciler, ilköğretim programını takip ederler. Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler ilköğretim programı temel alınarak hazırlanmış, kendilerine uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) doğrultusunda eğitim alırlar. Özel eğitim sınıflarının mevcudu en fazla; okul öncesi eğitimde ve ilköğretimde 10, ortaöğretim ve yaygın eğitimde 15 öğrenciden oluşur. Ancak, otistik çocuklar için her tür ve kademedeki açılan özel eğitim sınıflarında ise sınıf mevcudu en fazla 4 öğrencidir. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması kapsamında bazı derslerde normal sınıfta eğitim alması gereken öğrencilerin dağılımı yapılırken, bir sınıfta en fazla iki yetersiz öğrenci gidebilecek şekilde eşit olarak dağıtılmaya çalışılmalıdır.”

Yukarıdaki açıklamada “yetersiz öğrenci” şeklinde tarif edilen tabir, özel gereksinimi olan öğrenci olarak algılanmalıdır.

2.1.7.3. Tersine Kaynaştırma

Yetersizlikleri olmayan bireyler istekleri doğrultusunda özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı).

Tersine kaynaştırma uygulaması, özel eğitim okul veya kurumlarında; özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, özel gereksinimi olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri şeklinde yapılabildiği gibi, bu okul veya kurumlarda özel gereksinimi olmayan öğrenciler için ayrı sınıf açılması yoluyla da uygulanabilir (MEB, 2010).

Tersine kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfın mevcudu ise; 5’i özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci olmak üzere;

- Okul öncesi eğitim kurumlarında en fazla on dört (14),
- İlköğretim ve ortaöğretimde en fazla yirmi (20),
- Yaygın eğitimde ise en fazla on (10)

öğrenciden oluşur.

Ülkemizde tersine kaynaştırma uygulamasının yapıldığı okullara örnek olarak, Gökkuşluğu İlköğretim Okulu ve Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Anasınıfı gösterilebilir (MEB, 2010).

2.1.8. Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Destek özel eğitim hizmetleri, kaynaştırılan özel gereksinimli öğrenciye ve/veya kaynaştırma sınıfı öğretmenine sağlanan özel eğitim hizmetleridir (Kırcaali-İftar, 1998).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 4. maddesinin (h) bendinde yer alan destek özel eğitim hizmetleri tanımı şu şekilde yapılmıştır (MEB, 2006):

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbi 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.”

Daha önce yapılan kaynaştırma tanımlarından da anlaşılacağı üzere; kaynaştırmanın amacına ulaşabilmesinin yolu, iyi bir “Destek özel eğitim hizmeti”nin sunulmasından geçer. Zira kaynaştırma, bir tek kişinin üstesinden gelebileceği bir eğitim durumu değildir. Destek özel eğitim hizmetleri, iki ya da daha fazla bireyin birlikte çalışmasını gerektirir. Bu bireyler bir arada çalışırken aynı amaca yönelik, planlı ve eşit katılımlı çalışma ortaya koymalıdır. Bu çalışma; öğretmenlerin birlikte plan yapmaları, sınıfta birlikte eğitim-öğretim faaliyetini gerçekleştirmeleri, ve/veya bir öğrenci için birlikte öğretim uygulaması planlayıp uygulamaya sokmaları şeklinde olabilir.

Batu (2000), işbirliği içinde çalışmanın, özel gereksinimli öğrencinin normal sınıflara yerleştirilmesini de kolaylaştıracağı için tercih edilmesi gerektiğini dile getirir. Ayrıca özel destek hizmetlerinin, öğretmenlerin uzmanlarla işbirliği içinde çalışmasını gerektirdiğinden dolayı (eğer sağlıklı bir şekilde uygulanabilirse) kaynaştırmayı kolaylaştıracağının düşünüldüğünü söyler.

Meyen, Vergason ve Whelan (1996), Bir projenin tamamlanması, bir amacın gerçekleştirilmesi, bir ürün ortaya çıkarmak ya da bir probleme çözüm bulmak için bir arada çalışmak, destek hizmetleri sınırları içerisinde gerçekleşebilir olduğunu dile getirir (Akt. Batu, 2000).

Kargın (2006a:49)'a göre destek eğitim hizmetleri, sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sınıf içi destek eğitim hizmetleri;

- a) Danışman yardımcı genel eğitim sınıfı
- b) Özel eğitim öğretmeni yardımı ile genel eğitim sınıfı
- c) Yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı

olmak üzere 3'e; Sınıf dışı destek eğitim hizmetleri ise,

- a) Kaynak oda
- b) Gezici özel eğitim öğretmeni

olmak üzere 2'ye ayrılmaktadır.

Sınıf içinde sunulan destek eğitim hizmetlerinin temel amacı, öğrenciyi sınıftan ayırmadan bu hizmetleri vermektir.

2.1.8.1. Özel Gereksinimli Öğrenci Sınıftan Ayrılmadan Sağlanan Destek Hizmetleri

2.1.8.1.1. Danışman Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı

“Özel Eğitim Danışmanlığı” olarak da bilinen Danışman yardımcı genel eğitim sınıfı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenin, kaynaştırma öğrencisine ilişkin olarak aldığı danışmanlık hizmetidir ve sınıfta yer alan özel gereksinimli öğrenci, bir okul gününün tamamını genel eğitim sınıfında, doğrudan özel eğitim almadan geçirir. Bu destek özel eğitim hizmet türünde öğretmen, kaynaştırma öğrencisi için okulda bulunan Özel Eğitim Öğretmenine veya PDR(Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik) uzmanına danışarak, öğrencinin özür grubuna bağlı olarak, sorunlarının olası nedenlerini birlikte irdeler, çözüm önerileri sunar. Ayrıca danışman, sınıf içinde çeşitli materyalleri, özel gereksinimli öğrencinin

ihtiyaçlarına göre nasıl düzenleyeceği konusunda öğretmene bilgi verir. Öğretmen bu öneriler doğrultusunda kaynaştırma öğrencisine yönelik etkinlik planları düzenler ve/veya sınıfta yürüttüğü eğitim-öğretim etkinliklerini farklılaştırır. Bu düzenlemede sınıf öğretmeninin birinci derecede sorumlu olmasının yanında, öğretmenin bilgi ve becerilerini arttıracığından, ilerde olası benzer durumlarda, öğretmene sorunu kendi başına çözebilme kabiliyeti kazandırır (Kırcaali-İftar, 1998).

2.1.8.1.2. Özel Eğitim Öğretmeni Yardımı ile Genel Eğitim Sınıfı

Bu tür destek özel eğitim hizmetinde, kaynaştırma öğrencisi eğitimini genel eğitim sınıfında alır. Gerekli durumlarda, sınıf öğretmenine, özel eğitim öğretmeni veya yardımcı öğretmen tarafından sınıf içi yardım sağlanır. Bu düzenlemede özel eğitim öğretmenin veya yardımcı öğretmenin sınıfta ne kadar kalacağı, kaynaştırma öğrencisinin ihtiyaçlarına göre değişir ve iki farklı şekilde uygulanabilir. Birincisi; sınıf öğretmeni, sınıfın genel eğitimi ile ilgilenirken özel eğitim öğretmeni veya yardımcı öğretmen, kaynaştırma öğrencisine destek olur. İkinci uygulama ise bunun tam tersidir. Özel eğitim öğretmeni veya yardımcı öğretmen sınıfın genel eğitimi ile ilgilenirken, sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisine gerekli desteği sağlar. Özel eğitim öğretmeni veya yardımcı öğretmenin bir diğer görevi ise sınıfın eğitimi için sınıf öğretmenine yardımcı olmaktır. Bu uygulamanın avantajı, işbirlikli çalışma, sorumluluk paylaşımı ve kaynaştırma öğrencisinin sınıftan ayrılmadan destek alması olarak sıralanabilir (Kargın, 2006a:50, Lewis ve Doorlag, 1999).

2.1.8.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Sınıf Dışında Aldığı Destek Hizmetleri

2.1.8.2.1. Kaynak Oda

Özel eğitim gereksinimi olan kaynaştırma öğrencisinin tüm ihtiyaçlarının normal eğitim sınıflarında görülememesi durumunda, öğrenci gereksinim duyduğu derslerde normal eğitim sınıfından çıkarılıp kaynak odaya alınır. Kaynak odada

yapılan eğitim, bireysel olabileceği gibi küçük gruplarla da yapılabilir. Öğrenci, bir okul gününün en az yüzde 21'ini, en fazla yüzde 60'ını kaynak odada geçirir. Kaynak oda eğitimi, kaynaştırma öğrencisinin genel eğitim sınıfından ayırdığı ve bu şekilde bazı dersleri kaçırdığı sebebiyle eleştirilmektedir (Kargın, 2006a:51). Bunun yanında, öğrencinin özel eğitim öğretmeniyle birebir çalışması açısından avantajlı sayılır. Ancak bu avantaj bile tartışmalıdır. Zira kaynak odada birebir eğitim sayesinde öğretmenden sıcak bir yakınlık bulan öğrenci, aynı yakınlığı genel eğitim sınıfındaki öğretmeninden de beklemekte, bulamadığı takdirde uyum sorunu yaşadığı belirtilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

2.1.8.2.2. Gezici Özel Eğitim Öğretmeni

Gezici özel eğitim öğretmeni, bir okuldan diğerine giderek gereksinim duyan öğrencilere özel eğitim desteği verir. Bu yöntemde öğrenci, bir okul gününün çoğunu genel eğitim sınıfında alır, ancak ihtiyaç duyduğu derslerde gezici öğretmenden özel eğitim desteği alır. Bu yöntem de kaynak oda ile aynı yönlerden dolayı eleştirilmektedir (Batu, 2000; Dikici-Sığırtmaç, 2010a:31; Kargın, 2006a:52). Ülkemizde kaynaştırma eğitimi yaygınlaştırılmaya çalışılmakla birlikte destek eğitim hizmetleri sağlanamamaktadır. Destek eğitim açısından okullardaki rehber öğretmenlerden yardım alınmaya çalışılmaktadır (Dikici-Sığırtmaç, 2010a:31).

2.1.9. Kaynaştırma Uygulamasının Tarihi Gelişimi

2.1.9.1. Dünyada Kaynaştırma

Dünyada özel gereksinimli bireylere yönelik ilk eğitim, 16. yy'da başlamış, 20. yy'ın ortalarına kadar okullaşma oranını arttırarak gelmiştir. 1900'lü yılların ilk yarısında özel eğitim okulları yaygınlaşarak hızla artmıştır. Bu yıllarda “birlikte” ve ya “ayrı eğitim” kavramları yerine “eğitim” ya da “bakım” kavramlarının tartışıldığı görülmektedir. Bu dönemde özel gereksinimi olan öğrencilerin özel eğitim veren kurumlarda eğitim görmesi kanaati yaygın olmakla birlikte, çok sınırlı sayıda olsa da,

kaynaştırma eğitimi göze çarpmaya başlamıştır. 1913 yılında görme engelli öğrenciler için başlatılan kaynaştırma programı bu yıllardaki ilk uygulamadır (Kargın, 2004).

Yine bu dönemde, 1928 yılında İngiltere’de alınan bir kararla, özel eğitim ve genel eğitim veren okulların birlikte çalışması gerektiği vurgulanmış, bu kararın ardından 1944 yılında kabul edilen bir kararla, uygun olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri görüşü benimsenmiştir (Lindsay, 2003).

1960’lara gelindiğinde, özel gereksinimli çocukların, özel eğitim sınıfları ya da okullarında eğitim görmelerine yönelik eleştiriler artmış, bunun sonucunda bir dizi ülkede kaynaştırma uygulamaları yasal düzenlemelerle kendini göstermeye başlamıştır. 1971’de İtalya’da, 1974’de İngiltere’de, 1975’te Amerika ve Fransa’da, 1976 yılında ise Norveç’teki bu yasalar örnek gösterilebilir (Kargın, 2004).

Günümüzde ise, özel gereksinimi olan öğrenciler, “en az kısıtlayıcı ortam” ilke çerçevesince, kendi akranları ile devlet okullarında ücretsiz, birlikte eğitimden yararlanmaları yasal olarak kabul edilmiştir. Son yıllarda “Bütünleştirme (inclusion)” kavramı daha sık kullanılmaya başlanmıştır.

2.1.9.1.1. Kaynaştırma Uygulaması İle Bağdaştırılan İlk Belgeler

Boğaziçi Üniversitesi önderliğinde, Avrupa Birliği’nin desteklediği “İlköğretimde Etkili Kaynaştırma Uygulamaları İçin Hizmet-içi Eğitim Programı Geliştirme Projesi (DISTINC)” kapsamında hazırlanan “Kaynaştırma Uygulamalarında Önleyici Yaklaşımlar (Öğretmenler İçin Hizmetiçi Eğitim Kitapçığı)” adlı kitapçıkta kaynaştırma yoluyla bağdaştırılan ilk belgenin Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi olduğu bildirilmektedir. Bu belgede, herkesin ırk, cinsiyet, yaşadığı yer ve daha da önemlisi engellilik durumu ne olursa olsun eğitime erişim hakkının olduğu belirtilmiş, sebebi ne olursa olsun bireyin öğreniminin önüne engel çekilemeyeceği ifade edilmiştir.

Aynı kitapçıkta, Bildirgeden bu yana pek çok belgenin hazırlanıp yayımlandığının altı çizilmiş, ancak sorunun halen devam ettiği vurgulanmıştır. Umut verici gelişmenin ise; her yeni belgenin, her yeni raporun, her yeni kavramın daha detaylı ve hedefe özelleşmiş hale geldiği belirtilmektedir. Söz konusu Belgeler kronolojik olarak aşağıda sıralanmıştır:

- Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi (1948)
- Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989)
- Dünya Herkes için Eğitim Bildirgesi (1990)
- Engelliler için Fırsatların Eşitlenmesinde Standart Kurallar (1993)
- Salamanca Bildirgesi – Özel Eğitim İhtiyaçları Kılavuzu (1994)
- Madrid Bildirgesi (2002)
- Birleşmiş Milletler Engelliler Sözleşmesi (2006)

2.1.9.2. Türkiye’de Kaynaştırma

Ülkemizde özel eğitim konusunda atılmış ilk adım 16. yy. Osmanlısında açıldığı bilinen “ Enderun Mektebi” olarak göze çarpmaktadır. Bu zamanlarda Enderun Mektebi üstün zekalı çocukların eğitimini sağlamıştır. Osmanlı döneminde Enderun Mektebi dışında 1889 yılında Grati Efendi tarafından “görme ve işitme engelliler” okulunun açılmış olduğunu görmekteyiz. Ardından 1921 yılında İzmir’de “Özel İzmir Sağırılar ve Körler Müessesesi” adıyla bir okulun açıldığını görmekteyiz (Kargın, 2004).

Özel eğitim açısından asıl gelişmelerin 1950’li yıllardan sonra gelişme gösterdiği aşikârdır. Bu gelişmelerin en çok göze çarpan kısmı, özel eğitim hizmetlerinin planlamasının ve yürütülmesinin, Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı’ndan Milli Eğitim Bakanlığı’na devredilmesidir (Özyürek, 2004). Bu gelişmenin önemi; özel eğitim konusunun bir “sağlık sorunu” olmasında ziyade bir “eğitim sorunu” olduğu düşüncesinin kazanılmış olmasıdır.

1970’li yıllara gelindiğinde ise, kaynaştırmanın pek çok ülkenin yasalarında yer aldığını, daha fazla sayıda engelli öğrencinin ilköğretim düzeyinde eğitim

aldığını ve farklı engel gruplarına yönelik açılan özel eğitim okul sayısının arttığını görmekteyiz (Kargın, 2004).

1980’li yıllar Türkiye’de özel eğitimin tam olarak anlam kazandığı yıllar olarak göze çarpmaktadır. 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 1983 yılında ise Genel Müdürlük, Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı’na dönüştürülmüştür (Akçamete, 1998). Aynı yıl 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” yürürlüğe girmiştir. Bu kanunda “özel eğitimle ilgili tanımlar, ilkeler, kurumlar ve görevleri, özel eğitime gereksinimi olan çocukların belirlenmeleri, yerleştirilmeleri, izlenmeleri ile ilgili bölümler yer almış” ve bu doğrultuda çeşitli yönetmelikler yayınlanmıştır. 1985 yılında çıkarılan yeni bir yönetmelikte, özel eğitime muhtaç öğrenci bulunduğu ve özel sınıf açılmadığı takdirde, bu çocukların normal sınıflara devam ettirileceği ve takviye amacıyla okulda açılan yardımcı dersliklere gönderileceği vurgulanmıştır. Bu yönetmelik özel eğitim destek hizmetlerine vurgu yapması açısından önem arz etmektedir (Sart ve ark, 2004).

1990’lı yıllarda özel eğitim veren okul sayısı bakımında adeta bir patlama olmuştur. 1990 yılında düzenlenen XIII. Milli Eğitim Şûrası’nda kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılması kararı çıkmasına rağmen, 1950-1992 yılları arasında 75 özel eğitim okulu, 1992-1995 yılları arasında ise tam 75 özel eğitim okulu açılmıştır (Kargın, 2004).

Günümüzde kaynaştırma uygulamaları hızla yaygınlaşmasına karşın, halen ayrı eğitim veren özel eğitim kurumları varlıklarını sürdürmektedirler. Buna göre çeşitli engel gruplarına göre 213 ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim kurumu bulunmaktadır (Kargın, 2004).

Ülkemizde kaynaştırmaya devam eden öğrenci sayısı giderek artmakla birlikte özel gereksinimli öğrenci ve öğretmenlere genel eğitim sınıflarında hiçbir özel eğitim olanağı sağlanmamaktadır. Böylece genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenci ile sınıf öğretmeni karşı karşıya kalmakta, ortaya çıkan sorunları sınıf öğretmeni tek başına çözmeye çalışmaktadır. Ülkemizde kaynaştırma eğitimi hem yasal düzeyde hem de uygulamada kabul görmesine karşın, öğretmen

yetiştiren programlar incelendiğinde özel eğitim ile ilgili derslerin bulunmadığı dikkat çekmektedir. Genel eğitim okullarında görev alacak pek çok öğretmen mesleki eğitimleri sırasında özel eğitime ilişkin yetersiz bir donanımla mezun olmaktadır (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010).

2.1.9.2.1. Günümüz Türkiye’inde Kaynaştırma Uygulamaları

Daha önce de değindiğimiz gibi, Türkiye’de kaynaştırma uygulaması 16. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Bu uygulama 1983 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile benimsenmiş, sonrasında 1985 ve 1997 yıllarında yayınlanan yönetmelik ve Kanun Hükmünde Kararnameler ile devam etmiştir. 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Yönetmeliği ile de tam anlamını bulmuştur. Söz konusu yönetmelik günümüz kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına yön vermekte ve bu uygulamalar hususunda dikkat edilecek noktalar, yönetmeliğin 23. maddesinde şu ifadeler ile yer almıştır.

- (1) Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.
- (2) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında aşağıdaki hususlar dikkate alınır:
 - a) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır.
 - b) Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır.

- c) Eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır.
- ç) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri halinde kayıtlı bulundukları okulda uygulanan eğitim programını; özel eğitim sınıflarında ise sınıfın türüne göre bu yönetmeliğin 26'ncı ve 27'nci maddelerinde belirtilen eğitim programlarını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanır.
- d) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapılan okul ve kurumlarda, bu Yönetmeliğin 73'üncü maddesinde yer alan hükümler doğrultusunda BEP geliştirme birimi oluşturulur.
- e) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır.
- f) Kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlardaki personel, diğer öğrenciler ve onların aileleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özellikleri hakkında okul idaresince yapılan planlama doğrultusunda RAM, BEP geliştirme birimindeki ilgili kişilerce bilgilendirilir.
- g) Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır.
- ğ) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.

- h) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin destek eğitim hizmeti almaları için gerekli düzenlemeler yapılır. Bu doğrultuda destek eğitim hizmetleri, sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebilir.
- ı) Özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği okul ve kurumlarda bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılması için gerekli tedbirler alınır.
- i) 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.
- j) Kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında; yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir.
- k) Yetersizliği olmayan öğrenciler, istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. Bu sınıfların mevcutları 5'i özel eğitime ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve orta öğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.
- l) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin bulunduğu ilköğretim okullarında bu öğrencileri örgün eğitime hazırlamak amacıyla gerektiğinde hazırlık sınıfları açılabilir. Bu sınıflardaki eğitim-öğretim hizmetleri, Yönetmeliğin 48'inci maddesindeki hükümler doğrultusunda yürütülür.

2.1.10. Bireysel Eğitim Planı (BEP) ve BEP Geliştirme Birimi

Ülkemizde yasal olarak tanımlanmış bulunan BEP, temelde öğrencinin nereye ve nasıl ulaşılacağını belirten bir yol haritasıdır ve özel gereksinimli öğrenciye verilecek hizmetlerin yazılı bir kayıdır. 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin Sekizinci Kısımında Madde 69’da ise BEP, “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı” şeklinde tanımlanmıştır. Madde 74’te özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda BEP’ni geliştirmek, izlemek ve değerlendirmek amacıyla kurulan BEP Geliştirme Birimi Üyeleri, sınıf, alan, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen, eğitim programlarını hazırlamakla görevlendirilen öğretmen ile rehber öğretmen, özel eğitim değerlendirme kurulu üyesi, öğrenci velisi ve öğrencinin kendisi olarak belirlenmiştir (Kargın, 2007).

2.1.11. Kaynaştırma Yoluyla Eğitimde Öğretimsel Uyarlamalar

Her bireyin bütün kişisel özelliklerinde olduğu gibi, öğrenme ve kavrama hızında da farklılık söz konusudur. Sınıf ortamı, her bireyin sunulan eğitimden yeterince faydalanması için gerekli düzenlemeler ile hazırlanmalıdır. Sınıf sadece normal gelişim gösteren öğrenciler için değil, aynı zamanda özel gereksinimi olan öğrencilerin de öğrenimlerini kolaylaştıracak, yapılan etkinliklere ve derslere aktif katılımlarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Sınıf atmosferi, öğrencilerin öğrenme konusundaki başarılarını önemli ölçüde etkiler; dolayısıyla öğretmenler, sınıf gereksinimlerini analiz ederek özellikle yetersizliği olan öğrencilerin yaşayacakları olası sorunların neler olabileceği konusunda bir öngöründe bulunabilirler. Öğretmenler ardından bu öngörüye uygun çeşitli önlemler alarak ya da düzenlemeler gerçekleştirerek olası sorunları çözümler ya da önleyebilirler. Bu nedenle sınıf öğretmeni, okulun ve sınıfın fiziksel durumunu, kullanacağı

programı, öğrencisini tanımalı ve öğretim yöntemlerini farklı gereksinimlere göre uyarlama bilgi ve becerisine sahip olmalıdır (Vural, 2008).

Sınıf içinde yapılacak düzenlemelerin temel amacı; öğrencilerin sınıf etkinliklerine en üst düzeyde katılımlarını sağlamaktır. Buna göre öğretimde uyarlama; akranlarından farklı eğitim gereksinimleri olan öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere katılımını arttırmak için çeşitli düzenlemelerin/değişikliklerin yapılması sürecidir (Kargın, 2006:168).

Sınıftaki tüm öğrencilerin gelişimini hedefleyen bir öğretmen, sınıfın fiziksel düzenlenmesinde, öğrenci gruplarının oluşturulmasında, öğretim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin seçiminde değişiklikler yapmalıdır (Saraç ve Çolak, 2012).

Özmen (2005), Öğretimsel uyarlamaları, öğretim öncesi, öğretim sırasında ve öğretim sonu yapılan uyarlamalar olarak ele almıştır (Akt. Vural, 2008).

2.1.11.1. Öğretim Öncesi Yapılan Uyarlamalar

Öğretim öncesi yapılan uyarlamalar, öğretmenin neyi nasıl anlatacağını, materyalleri hangi amaca hizmet edecek şekilde önceden planlamayı içerir. Öğretim öncesi uyarlamalar denilince akla ilk gelen uygulama, sınıf ortamının fiziksel düzenlenmesidir. Sınıf ortamı aktif öğrenmeye etki eden, materyal, ışık, ısı, yerleşim düzeni gibi birçok faktörü içerisinde barındırır.

Bu faktörlerden sınıf ısısı, gereğinden fazla soğuk olursa, öğrenci dikkatini anlatılan konuya veremeyeceği gibi fazladan hareket etme ihtiyacı duyacaktır. Aynı şekilde ısı derecesi normalden fazla olursa bu defa da öğrenci gevşeyip uyuklamaya başlayacak veya sıcaktan bunalacaktır. Sınıf sıcaklığı normal oda sıcaklığında olmalıdır. İdeal sınıf ısısı 19 °C ile 21,5 °C arasında olduğu kabul edilmektedir (Karaçalı, 2006).

Sınıfın ışık düzeyi öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde doğrudan etkilidir ve yeterli aydınlıkta olmalıdır. Az ışık sınıf tahtası başta olmak üzere materyalleri görme açısından sıkıntı yaratırken fazla ışık, gözleri yorar ve dikkatsizliğe yol açar.

Işık sınıfa doğrudan değil dolaylı olarak gelmeli, olabildiğince doğal ışık kullanılmalı ve özellikle konuşmacının arkasından gelmemelidir (Kargın, 2006:169).

Sucuoğlu ve Akalın (2010)'ın aktardığına göre, özel gereksinimli öğrencilerin yetiştirildiği genel eğitim sınıflarının öğretimsel özelliklerini inceleyen bazı çalışmaların ortak bulguları, öğrenme özellikleri açısından risk altında olan öğrencilerde gözlenen okul başarısızlığının sınıfın çevresel özellikleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmeni, materyal seçerken; aktaracağı konulara ve sınıftaki tüm öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmasının yanında, yetersizliği bulunan öğrenciler başta olmak üzere, sınıftaki tüm öğrenciler tarafından ulaşılabilir olmasını göz önünde bulundurmalıdır. Sınıf içinde bulunan öğretim materyallerinin, yazı tahtasının, sıraların ve kitap dolabı gibi diğer malzemelerin tüm özel gereksinimli öğrenciler tarafından ulaşılabilir olması, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve sınıf etkinliklerine katılımı arttırıcı bir etkidir (Kargın, 2006:170).

Okutan (2004)'ın aktardığına göre; öğretmenlerin sınıfta etkili bir öğretimi gerçekleştirebilmeleri için, öncelikle sınıfın örgütsel özelliklerini tanımaları, sınıfta var olan madde ve insan kaynaklarını öğretimi en üst düzeyde gerçekleştirmek üzere kullanabilmenin bilgi ve becerisine sahip olmaları gerekir (Akt. İlgar, 2007).

Sınıfta zaman yönetimi de öğretim öncesi uyarlamalar arasında dikkat edilecek noktalardan biridir.

Sınıfı yönetmek, sınıftaki farklılıkları kabul ederek geliştirmek ve orkestra şefinin yaptığı gibi farklı seslerden bir armoni çıkarmak, yani; amaçlara ulaşmayı sağlamaktır (İlgar, 2007).

Bacanlı (2001), sınıf yönetiminin öğretmenin en önemli görevlerinden biri olduğunu, çünkü sınıf yönetimi sayesinde, öğretime ayrılan zamanın arttığını, dolayısıyla boşa giden zamanın azalıp, sınıfta düzen ve dolayısıyla tutarlı beklentilerin geldiğini aktarır. Üstün, Nural ve Değer (2005)'e göre, öğretmen belirlenmiş olan sınırlı zamanın etkili öğrenmeyi sağlama yönünde kullanılabilmesi için derse nasıl başlayacağını, hangi öğretim yöntem, teknik ve araç-gereçleri

kullanacağını ve ne zaman kullanacağını, öğrencilere hangi soruları soracağını, hangi örnekleri vereceğini, dönüt ve düzeltme işlemlerinde neler yapacağını planlamalıdır (Akt. İlgar, 2007).

Dikkat edilecek diğer noktalardan biri de, amaçların belirlenmesidir.

Özmen (2005)'e göre öğretim amaçları, ders sonunda gerçekleştireceği amaçlardır. Kaynaştırma öğrencisinin performansı belirlendikten sonra öğretim amaçları saptanmalıdır (Akt. Vural, 2008).

Öğretim içeriğinin seçimi ve düzenlenmesi ise bir diğer önemli noktadır. İçerik; öğretim hedeflerine yönelik bilgi, beceri ve süreçlerin tümünü kapsar. içeriğin öğretim hedefleriyle tutarlı olması en önemli koşuldur. Öğretim içeriği, öğrenme faaliyetlerini öğretim hedeflerine ve kuramsal gerekçelere bağlayan temeldir. Öğretim içeriğinin öğrenci başarısını belirlemede öncelikli bir rol oynadığı son yıllarda yapılan birçok araştırmada saptanmıştır (Köksal, 2007).

2.1.11.2. Öğretim Sırasında Yapılan Uyarlamalar

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için yapılabilecek sınıf içi uyarlamalar şu şekilde sıralanabilir (<http://notoku.com/ozel-egitim-ve-hafif-duzeyde-zihinsel-yetersizlik/>):

- Öncelikle göz önünde bulundurulması gereken nokta, bu öğrencilerin dikkat sürelerinin kısıtlı olduğudur. O halde öğretmenin öğretim sırasında öğrencinin dikkatini öğretimi yapılan konu üzerinde tutması çok önemlidir. Öğretmen öğrencinin dikkatini, öğretilen konu üzerinde tutabilmek için, öğretim materyallerinde uyarlamalar yapabilir. Bunu, materyalleri konuyu mümkün olduğunca somutlaştırmak amacıyla hazırlayarak gerçekleştirebilir. Anlatılacak olan konunun görselleşmesi ve aynı zamanda so-mutlaşması, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracığı gibi dikkatini öğretilmesi hedeflenen konu üzerinde tutmasını sağlayacaktır. Kullanılacak olan materyallerin çeşitlenmesi ise öğrencinin

öğrendiği konuyu farklı materyallere ve du-rumlara da genellemesini de sağlayacağından hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenci için büyük bir avantaj olacaktır.

- Yapılabilecek başka bir uyarlama, öğrencinin düzeyine uygun olacak şekilde öğretilecek konunun basitleştirilmesidir. Öğretmen bunu, sınıftaki diğer öğrenciler için belirlediği amaçlar üzerinde değişiklikler yaparak gerçekleştirebilir.
- Yukarıda belirtilen uyarlamaların yanı sıra öğrenciye mümkün olduğunca söz hakkı vererek onu cesaretlendirmek, konuşması sırasında sözünün sonuna kadar sabırla beklemek ve arkadaşlarının da beklemesini ve dinlemesini sağlamak öğrencinin kaynaştırma ortamının bir parçası olabilmesini kolaylaştıracak etkinliklerdir. Bunların yanı sıra öğrencinin yaptığı olumlu hareketleri görerek davranışın hemen ardından ödüllendirerek öğrencinin olumsuz davranışlar yapmasını engellemeye çalışmak da hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfta başarılı olmasını sağlayabilecek uyarlamalar arasında sayılabilir.
- Sınıftaki gönüllü öğrenciler arasından bazıları seçilerek bu öğrenciler, bazı etkinlikler sırasında kaynaştırma öğrencisinin yanında olarak ona gerektiğinde gerektiği kadar yardım sağlamakla görevlendirilebilir. Gönüllü öğrenciler, çalışmalar öncesinde ne zamanlar ve ne kadar yardım sağlamaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidirler. Ayrıca gönüllü öğrencilere sağlanan yardımın aşamalı olarak azaltılması gerektiği; çünkü asıl amacın hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin bağımsız olarak sınıf içinde yer alması olduğu açıklanmalıdır. Aksi halde öğrencinin gereksiniminden fazla yardım sağlanabilir ve öğrencinin etkinliklerde bağımsızlaşması amacına ulaşılması engellenir. Burada akılda bulundurulması gereken nokta, gönüllü öğrencilerin farklı etkinliklere paylaştırılarak görevlendirilmeleridir. Sınıftan bir öğrenci

kaynaştırma öğrencisiyle gün boyu her etkinlikte birlikte olmamalıdır. Farklı etkinliklerde farklı gönüllü öğrencilerin görevlendirilmesi, hem gönüllü öğrencilerin sıkılmasını hem de kaynaştırma öğrencisinin tek bir arkadaşla sınırlı kalmasını engelleyecektir. Farklı öğrencilerle çalışarak hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin sosyalleşmesi de sağlanmış olabilecektir.

Amidon ve Hunter (1966) öğrenmeyi etkileşim süreci olarak almakta ve öğretmenin rol davranışlarını sınıf etkinlikleri bakımında şöyle sıralamaktadır (Akt. Demirel, 2007:190):

- Öğrencileri güdülemek,
- Sınıf etkinliklerini planlamak,
- Öğrencilere bilgi vermek,
- Öğrencileri disipline sokmak,
- Öğrencilere danışmanlık yapmak.

Bu tür rol davranışları, sınıf içi davranışlar olarak, öğretmeni ve yanı sıra öğrencileri gerektirmektedir.

Sınıf etkinlikleri sırasında öğretmenin, öğrenciyi öğrenmeye hazır hale getirmesi gerekir. Bireyin herhangi bir konuya ilgi duyması, öğrenmeye hazır hale gelmesi, genel uyarılmışlık halinin sonucudur. Ancak bunu yaparken özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler başta olmak üzere tüm öğrencilerin düzeyini dikkate alarak yapmalıdır. Öğrencinin düzeyi, bir öğretim programının girdi bölümünü oluşturur. Dolayısıyla öğrencide bulunduğu varsayılan bilişsel yeterlilik, duyuşsal özellik ve devinsel becerilerin doğru saptanması, başarılı programlama etkinliği için yaşamsal önem taşır (Aydın, 2008:251).

Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi uygun bir yöntemin seçilmesiyle sağlanabilir. Bu nedenle her ders için tek bir yöntem değil, çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olmaktadır. Sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinin etkili

olabilmesi uygun yöntemlerin seçimiyle doğru orantılıdır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile olanaklıdır. Diğer bir anlatımla, yöntem zenginliğine sahip olmaları gerekmektedir (Demirel, 2007:80).

2.1.11.3. Öğretim Sonu Yapılan Uyarlamalar

Özmen (2005), öğretim sonu düzenlemelerin; öğretmenin, öğrenciyi ve kendisini değerlendirmesini, amaçlar gerçekleşmediği takdirde öğretim sürecini gözden geçirerek bazı değişikliklerin yapılmasını içerdiğini ifade eder (Akt. Vural, 2008).

Eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin temel görevlerinden birisi, öğrencilerin öğrenmedeki ilerlemelerini değerlendirmektir. Değerlendirme etkinlikleri süresince elde edilecek bilgiler, öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığı ve öğretimin etkili olup olmadığını yansıtmalıdır (Gürsel ve Vuran, 2010:212).

Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrenciyi değerlendirirken, tüm derslere ilişkin eğitsel performansını; diğer bir deyişle neleri yapıp neleri yapamadığını belirlemeye çalışmalıdır (Kargın, 2006:149).

2.2. Kaynaştırma Konusunda Yapılan Araştırmalar

Temel amacı; herhangi bir yetersizlik nedeniyle özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim okullarında akranları ile birlikte eğitim almaları olan kaynaştırma modeli, birçok ülkede çok tartışılmış, yasalar, yapılan araştırmaların sonuçları, anne-baba gruplarının baskıları gibi nedenlerle gittikçe daha fazla uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulamalarının etkililiğini, sonuçlarını, engelli olan ve olmayan çocuklar için yararlarını belirlemeyi amaçlayan birçok araştırma yapılmıştır (Sucuoğlu, 2004).

Gözün ve Yıkıncı (2004), “Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği” başlıklı araştırmalarında, kaynaştırma konusunda hazırlanan bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Yaptıkları çalışmada; Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenimlerini sürdüren 3.sınıf öğretmen adaylarını, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilme programına tabi tutulmuşlar. Araştırma sonucunda, kaynaştırmaya yönelik bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu ortaya konmuştur.

Sucuoğlu ve Akalın (2010), çalışmalarında, kaynaştırma sınıflarının öğretimsel özelliklerini, Türkiye’de yapılan üç araştırma sonuçlarını temel alarak açıklamaya çalışmışlardır. Bu amaçla, öncelikle, çevresel davranışsal değerlendirme yaklaşımı kısaca açıklanmış, daha sonra özel gereksinimli öğrenci bulunan genel eğitim sınıfları ve özel sınıflar gibi öğretim ortamlarının öğretimsel özellikleri, çevresel davranışsal yaklaşımı kullanan araştırmalar temel alarak açıklanmıştır.

Babaoğlu ve Yılmaz (2010), ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterli bilgi ve donanıma sahip olup olmadıklarını araştırdıkları çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004), kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerini incelemişlerdir. Çalışmada, öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerileri öğretim ve öğretim için hazırlık alt becerilerinden oluşan Sınıf Yönetimi Becerileri Kontrol Listeleri kullanılarak değerlendirilmiş; çalışma sonucunda, sınıfında daha fazla problem yaşayan öğretmenlerin öğretim alt ölçeği puanları ile toplam sınıf yönetimi puanları ortalamalarının diğer grubun puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu, öğretime hazırlık alt ölçeğinde ise iki grubun puanları arasında fark olmadığı görülmüştür.

Orel, Töret ve Zerey (2004), “Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi” başlıklı çalışmalarında; sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını, kaynaştırma dersi alıp almama değişkenine göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma dersi almanın sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde değişikliğe yol açtığı görülmüştür.

Eripek (2004), Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin olarak yapılan araştırmaları gözden geçirdiği çalışmada; araştırma bulgularını birbiriyle ilişki içerisinde yorumlamıştır. Çalışmaya göre; Türkiye’de özellikle destek hizmetleri yönünden kaynaştırma uygulamaları için gerekli koşullar sağlanabilmiş değildir. Kaynaştırma adı altında zihin engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesiyle yetinilmektedir. Bu da toplumun kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutum takınmasına dolayısıyla yarardan çok zarar getirmesine neden olmaktadır.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005), ilköğretim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini, akranlarıyla karşılaştırarak incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ile akademik yeterliliklerinin akranlarından az, problem davranışlarının ise akranlarından fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Diker-Coşkun, Tosun ve Macaroğlu (2009) yaptıkları araştırmada kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencileri için derslerinde seçtikleri öğretim yollarını, materyal geliştirme ve kullanımını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, çalışma boyunca toplanan nitel ve nicel verilerle öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencileri için öğretim materyali geliştirme ve kullanımı açısından verimsiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Ertunç (2008), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, kaynaştırma eğitiminin uygulandığı ilköğretim ikinci kademedeki görevli beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki öğrencilere bakış açılarının nasıl olduğunun ortaya konulmasını amaçlamış ve araştırma sonucunda, anket uygulanan bireylerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgilerinin yetersiz

olduğu ancak sınıflarındaki öğrencilere bakış açılarının olumlu olduğu izlenimi belirgin olarak ortaya çıktığı bulgusuna ulaşmıştır.

Vural (2008) kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmalarını belirlemeyi amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasının sonucunda, sınıf öğretmenlerinin sıra düzenine dikkat ettikleri, materyallerde uyarlama yapmadıkları, içeriğin hazırlanmasında ise sınırlı kaldıklarını tespit etmiştir.

Lindsay (2007) kaynaştırma eğitiminin etkililiğini, kaynaştırma etkinlik süreçlerini ve çocuk çıktıları açısından etkilerini incelediği çalışmada, hem sosyal açıdan hem de eğitim açısından öğretmen tutum ve davranışları ile öğretim yardımcı elemanlarının (materyallerinin) kaynaştırma eğitiminde önemli faktörler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ruijs, Van der Veen ve Peetsma (2010) kaynaştırma eğitimi, akademik başarı ve sosyo-duygusal işlevsellik arasında bir ilişki olup olmadığı ile kaynaştırma eğitiminin, öğrencilerin sosyal-duygusal açıdan etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarının sonucunda, diğer araştırma varsayımlarının aksine, kaynaştırma eğitiminin öğrenciler üzerinde hemen hemen hiç olumsuz etkiye sahip olmadığını ortaya koymuşlardır.

Dizdarević, Vantić-Tanjić ve Nikolić (2010) Bosna Hersek'te kaynaştırma sürecine ilişkin eğitim reformu için doğrudan veya dolaylı olarak sorumlu olan yerel toplumun tüm üyelerinin karşılaştığı farklı zorlukları açıkladıkları çalışmalarında, bu zorlukları; Olumsuz tutumlar, önyargı ve basmakalıp, kaynaştırma uygulamasını desteklemeyen eğitim standartları, üniversite ve bilimsel tabanlı araştırmaya bağlı olmama şeklinde sıralamışlardır.

Berhanu (2011) çalışmada, İsveç'te kültürel-tarihsel açıdan kaynaştırma eğitimi zorluklarını ve yanıtlarını, “eğitim politikası, sistem ve genel bağlam”, “kaynaştırma eğitim politikaları ve uygulamaları”, “demokratik değerler ile okul-toplum katılımı fırsatları” ve “eşitlik ve denklik konuları” şeklinde dört ana başlık altında açıklamıştır.

Florian ve Linklater (2010) kaynaştırma uygulaması kapsamında, yeni bir aday öğretmen eğitimi dersini açıkladıkları çalışmalarında, asıl sorunun öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarındaki öğretim için gerekli bilgi ve becerilerine sahip olup olmasının değil, bu bilgi ve becerileri nasıl en iyi şekilde kullandıkları, derslerin geliştirilmesi için rasyonel teorik örneklerin sunulması ve dikkat çekilmesinin önemine vurgu yapmışlardır.

Bourke (2009) kaynaştırma eğitiminde öğretmen yardımcı elemanları ve mesleki gelişim bağlamında, Avusturalya'nın Queensland bölgesindeki kaynaştırma uygulamalarının kısa tarihine değinmiştir.

Cosier ve Causton-Theoharis (2011) araştırmalarında 129 okul bölgesindeki engelli öğrencilerin kaynaştırma düzeyleri ile ekonomik ve demografik belirleyicileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında kaynaştırıldıkları zaman miktarı ile genel ve özel eğitim harcamaları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Van Swet, Wichers-Bots ve Brown (2009) çalışmalarında, kaynaştırma destek hizmetlerine, her ülkede gelişen engel durumları ve değişen değerlendirme süreci bağlamında çözüm odaklı bir bakış açısı getirmişlerdir. Özellikle engel durumlarının belirlenmesi, özel eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi, bireysel destek planlama ve gerekli işbirliği ile gelişen okullarda çözüm odaklı yaklaşımın etkileri tartışılmıştır.

Hsien (2007) kaynaştırmaya yönelik genel ve özel eğitim öğretmenlerinin tutum ve inançlarını çevreleyen mevcut literatürü eleştirel incelediği çalışmasında, zorlu kaynaştırma sınıflarında kaynaştırma açısından öğretmenleri daha iyi desteklemek için, kaynaştırma öncesi öğretmen tutumlarına yönelik öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesini belirtmiştir.

Naraian (2011) kırsal alandaki çoklu öğrenme bozukluğu bulunan birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı etnografik çalışmada, eğitim geleneği göz önünde bulundurularak kaynaştırma çalışmaları içerisinde, sosyo-kültürel bağlamda, öğretmenlerin öğrencilere gösterdikleri şeffaflığı incelemiştir. Çalışma neticesinde

elde edilen veriler, prosedür haline getirilen öğretmen pratik ve davranışlarının etkisi, öğrenciye olan ilgi ve duyarlılık anlamında sınıftaki genel şeffaflığı zayıflatıldığını göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, sınıf öğretmenleri için bilgi formu, anket formu, verilerin çözümü ve yorumlanması çalışmalarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada “genel tarama modeli” kullanılmıştır. Genel tarama modeli; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2000:79). Araştırmada genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyi belirlenmiş ve bu uygulamaların çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul Avrupa yakasında görev yapan ilköğretim kaynaştırma sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İstanbul'un Bağcılar, Fatih ve Gaziosmanpaşa ilçelerinde toplam 452 öğretmen araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı okullar tesadüfi örneklem ile seçilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için “sınıf öğretmenleri için bilgi formu” kullanılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitim uygulama etkinliklerinin uygulanma düzeylerinin belirlenmesi için MEB Özel

Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan 3N1K kitapçığındaki “Öğretmenler için kontrol listeleri”nde bulunan cümlelerin fiil kısımları değiştirilerek (geçmiş zaman kipinden geniş zaman kipine dönüştürülerek) anket maddeleri haline getirilmiştir. Kullanım ve değişiklik konusunda, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nden yazılı izin alınmıştır. Söz konusu izin yazısı ekte verilmiştir.

3.4. Sınıf Öğretmenleri için Bilgi ve Anket Formları

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla oluşturulan sınıf öğretmenleri için bilgi formunda; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, en son mezun olunan okul, kaç yıllık öğretmen olma ve görev durumu, formasyon eğitiminin alınıp alınmadığı, okutulan sınıf düzeyi ve mevcudu, kaynaştırma konusunda özel eğitim alınıp alınmadığı ve konuyla ilgili kitap okunup okunmadığı, görev yapılan okullarda PDR uzmanının olup olmadığı, BEP çalışmaları, daha önce zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışılıp çalışılmadığı ve velilerden alınan destek düzeyi ile ilgili sorular sorulmuştur.

Anket formu, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları kapsamındaki uygulamalarını ortaya koyacak nitelikte, 27 maddeden oluşan, 4’lü Likert tipindedir. Anket formu ekte verilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Sınıf öğretmenleri için bilgi ve Anket Formu 600 adet çoğaltılarak İstanbul’un Bağcılar, Fatih ve Gaziosmanpaşa ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin doldurması için İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla dağıtılmış, Sınıf öğretmenleri için bilgi ve anket formunu eksiksiz olarak ve uygun şekilde doldurarak geri veren 452 öğretmenin doldurduğu formlardaki veriler bilgisayara kodlandıktan sonra istatistiksel işlemlere geçilmiştir. İstatistiksel

işlemler için SPSS 16.0'dan (Statistical Packet for Social Science- Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı) yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenleri için Bilgi ile anket formlarından elde edilen verilerle değişkenler arasındaki anlamlılığın farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kay- Kare istatistik teknikleri kullanılmıştır. Bütün istatistiksel işlemlerde en az .05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri için Bilgi formu ve anket maddelerindeki verileri değerlendirmek için frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo-1: Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	<i>f</i>	%
20-25	56	12,4
26-30	123	27,2
31-35	88	19,5
36-40	84	18,6
41-...	101	22,3
Toplam	452	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 56 (% 12,4)’ü 20-25, 123 (% 27,2)’si 26-30, 88 (%19,5)’i 31-35, 84 (%18,6)’sı 36-40 ve 101 (%22,3)’ü 41 ve üstü yaş grubunda yer almaktadır.

Tablo-2: Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Bay	187	41,4
Bayan	265	58,6
Toplam	452	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan 452 öğretmenin 187 (%41,4)’ü bay ve 265 (%58,6)’sı bayandır.

Tablo-3: Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim Durumu	<i>f</i>	%
Önlisans	40	8,8
Lisans	381	84,3
Lisansüstü	31	6,9
Toplam	452	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 40 (% 8,8)'i önlisans, 381 (% 84,3)'ü lisans, 31 (%6,9)'u da lisansüstü programlardan mezun olup öğretmenliğe devam etmekte, buna karşın liseden mezun olup öğretmenlik yapan kimse bulunmamaktadır.

Tablo-4: En Son Mezun Olunan Okul Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

En Son Mezun Olunan Okul	<i>f</i>	%
Eğitim Fakültesi	370	81,9
Fen-Edebiyat Fakültesi	64	14,2
İlahiyat Fakültesi	3	0,7
İletişim Fakültesi	3	0,7
İşletme Fakültesi	5	1,1
Siyasal Bilgiler Fakültesi	2	0,3
Mühendislik Fakülteleri	4	0,9
Ziraat Fakültesi	1	0,2
Toplam	452	100,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 370 (% 81,9)'u eğitim, 64 (% 14,2)'si fen-edebiyat, 3 (% 0,7)'si ilahiyat, 3 (% 0,7)'si iletişim, 5 (% 1,1)'i işletme, 2 (% 0,3)'ü siyasi bilgiler, 4 (% 0,9)'u mühendislik ve 1 (% 0,2)'si ziraat fakültelerinden mezun olmuştur.

Tablo-5: Kaç Yıllık Öğretmen Olma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Kaç Yıllık Öğretmen	<i>f</i>	%
1-5	128	28,3
6-10	93	20,6
11-15	118	26,1
16-20	58	12,8
21-...	55	12,2
Toplam	452	100,0

Tablo 5'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 128 (% 28,3)'ü 1-5, 93 (% 20,6)'sı 6-10, 118 (% 26,1)'i 11-15, 58 (% 12,8)'i 16-20 ve 55 (% 12,2)'si 21 ve daha fazla yıldır öğretmenlik mesleğine devam etmektedirler.

Tablo-6: Öğretmenlikteki Görev Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğretmenlikteki Görev Durumu	<i>f</i>	%
Kadrolu	422	93,4
Ücretli	30	6,6
Toplam	452	100,0

Tablo 6'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 422 (% 93,4)'ü kadrolu, 30 (% 6,6)'sı ücretli öğretmen olmasına karşın örneklem grubunda vekil öğretmen bulunmamaktadır.

Tablo-7: Formasyon Derslerini Alıp Almama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Formasyon Derslerini Alma	<i>f</i>	%
Evet	417	92,3
Hayır	35	7,7
Toplam	452	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 417 (% 92,3)’ü formasyon derslerini almış, 35 (% 7,7)’si formasyon derslerini almamıştır.

Tablo-8: Öğretmenlerin Kaçınıcı Sınıfları Okuttukları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Okutulan Sınıf	<i>f</i>	%
1.Sınıf	108	23,9
2. Sınıf	95	21,0
3. Sınıf	80	17,7
4. Sınıf	73	16,2
5. Sınıf	96	21,2
Toplam	452	100,0

Tablo 8’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 108 (% 23,9)’u 1.sınıf, 95 (% 21,0)’ı 2.sınıf, 80 (% 17,7)’si 3.sınıf, 73 (% 16,2)’si 4.sınıf ve 96 (% 21,2)’si 5.sınıf öğretmenidir.

Tablo-9: Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Mevcutları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Okutulan Sınıf Mevcutları	<i>f</i>	%
20'den Az	31	6,9
20-30	137	30,3
31-40	203	44,9
41-50	50	11,1
51 ve Üzeri	31	6,9
Toplam	452	100,0

Tablo 9'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 31 (% 6,9)'u 20'den az, 137 (% 30,3)'ü 20-30, 203 (% 44,9)'u 31-40, 50 (% 11,1)'i 41-50 ve 31 (% 6,9)'u 51 ve üzeri mevcuda sahip sınıflarda öğretmenlik yapmaktadırlar.

Tablo-10: Öğretmenlerin Daha Önce Okuttukları Sınıflardaki Zihinsel Engelli/Öğrenme Güçlüğü olan Öğrenci Mevcut Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Daha Önce Zihinsel Engelli/Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerle Çalışma	<i>f</i>	%
Hayır	151	33,4
Evet	301	66,6
Toplam	452	100,0

Tablo 10'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 151 (% 33,4)'ü daha önce zihinsel engelli/öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışmamış, 301 (% 66,6)'sı daha önce zihinsel engelli/öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışmıştır.

Tablo-11: Öğretmenlerin Özel Eğitim Dersini Alıp Almama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Özel Eğitim Dersini Alma	<i>f</i>	%
Evet	184	40,7
Hayır	268	59,3
Toplam	452	100,0

Tablo 11’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 184 (% 40,7)’ü özel eğitim dersini almış, 268 (% 59,3)’sı özel eğitim almamıştır.

Tablo-12: Öğretmenlerin Aldıkları Özel Eğitim Dersinin Yeterli Olup Olmama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Özel Eğitim Dersi Yeterli mi?	<i>f</i>	%
Evet	55	29,9
Hayır	129	70,1
Toplam	184	100,0

Tablo 12’de görüldüğü gibi, özel eğitim dersini almış olan 184 öğretmenin 55 (% 29,9)’u aldıkları özel eğitim dersini yeterli görürken 129 (% 70,1)’i aldıkları özel eğitim dersini yeterli görmemektedir.

Tablo-13: Öğretmenlerin Kaynaştırma Konusunda Kitap Okuma Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Okunulan Kitap Sayısı	<i>f</i>	%
Hiç	169	37,4
1 Kitap	110	24,3
2 Kitap	87	19,2
3 Kitap	41	9,1
4 ve Daha Fazla	45	10,0
Toplam	452	100,0

Tablo 13'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 169 (% 37,4)'ü kaynaştırma konusunda hiç kitap okumamışken, 110 (% 24,3)'ü 1 kitap, 87 (% 19,2)'u 2 kitap, 41 (% 9,1)'i 3 kitap ve 45 (% 10,0)'ı 4 ve daha fazla kitap okumuştur.

Tablo-14: Özel Eğitim Almamış Olan Öğretmenlerin Kaynaştırma Konusunda Kitap Okuma Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Okunulan Kitap Sayısı	<i>f</i>	%
Hiç	130	48,5
1 Kitap	65	24,3
2 Kitap	33	12,3
3 Kitap	21	7,8
4 ve Daha Fazla	19	7,1
Toplam	268	100,0

Tablo 13'te görüldüğü gibi, özel eğitim dersini almamış olan öğretmenlerin 130 (% 48,5)'ü kaynaştırma konusunda hiç kitap okumamışken, 65 (% 24,3)'ü 1 kitap, 33 (% 12,2)'si 2 kitap, 21 (% 7,8)'i 3 kitap ve 19 (% 7,1)'i 4 ve daha fazla kitap okumuştur.

Tablo-15: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki PDR Uzmanının Mevcut Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

PDR Uzmanı Var mı?	<i>f</i>	%
Evet	404	89,4
Hayır	48	10,6
Toplam	452	100,0

Tablo 15’te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 404 (% 89,4)’ünün çalıştıkları okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) uzmanı bulunmakta, 48 (% 10,6)’sının çalıştığı okullarda PDR uzmanı bulunmamaktadır.

Tablo-16: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki PDR Uzmanının Kaynaştırma Eğitiminde Etkin Olup Olmadığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

PDR Uzmanı Etkin mi?	<i>f</i>	%
Evet	262	64,9
Hayır	142	35,1
Toplam	404	100,0

Tablo 16’da görüldüğü gibi, çalıştıkları okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) uzmanı bulunan 404 öğretmenin 262 (% 64,9)’u PDR uzmanını kaynaştırma eğitiminde etkin bulmasına karşın, 142 (% 35,1)’i PDR uzmanını yeterince etkin bulmamaktadır.

Tablo-17: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullarda Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirme Biriminin Oluşturulup Oluşturulmadığı Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

BEP Geliştirme Birimi Oluşturuldu mu?	<i>f</i>	%
Evet	298	65,9
Hayır	154	34,1
Toplam	452	100,0

Tablo 17’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 298 (% 65,9)’unun çalıştıkları okullarda bireysel eğitim planı (BEP) geliştirme birimi oluşturulmuşken, 154 (% 34,1)’inin çalıştığı okullarda BEP birimi oluşturulmamıştır.

Tablo-18: Oluşturulan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirme Biriminin Çalışmalarının Yeterli Görülüp Görülmediği Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Oluşturulan BEP Geliştirme Biriminin Çalışmaları Yeterli mi?	<i>f</i>	%
Evet	157	52,7
Hayır	141	47,3
Toplam	298	100,0

Tablo 18’de görüldüğü gibi, çalıştıkları okullarda Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirme birimi oluşturulan 298 öğretmenin 157 (% 52,7)’si oluşturulan BEP biriminin çalışmalarını yeterli görmekte, 141 (% 47,3)’ü BEP biriminin çalışmalarını yeterli görmemektedir.

Tablo-19: Öğretmenlerin Rehberlik Araştırma Merkezlerinden (RAM) Destek Alıp Almadığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

RAM'dan Destek Alma	<i>f</i>	%
Evet	223	49,3
Hayır	229	50,7
Toplam	452	100,0

Tablo 19’da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 223 (% 49,3)’ü Rehberlik Araştırma Merkezleri’nden (RAM) destek almakta, 229 (% 50,7)’si RAM’lardan herhangi bir destek almamaktadır.

Tablo-20: Öğretmenlerin Rehberlik Araştırma Merkezlerinden (RAM) Aldıkları Desteği Yeterli Görüp Görmeme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

RAM'dan Alınan Destek Yeterli mi?	<i>f</i>	%
Evet	73	32,7
Hayır	150	67,3
Toplam	223	100,0

Tablo 20’de görüldüğü gibi, Rehberlik Araştırma Merkez’lerinden destek alan 223 öğretmenin 73 (% 32,7)’si bu desteği yeterli görmekte, 150 (% 67,3)’ü alınan desteği yeterli görmemektedir.

Tablo-21: Velilerden Gördükleri Destek Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Veli Destek Düzeyi	<i>f</i>	%
Hiç	197	43,6
Çok Az	109	24,1
Az	71	15,7
İyi	44	9,7
Çok İyi	31	6,9
Toplam	452	100,0

Tablo 21’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 197 (% 43,6)’sı velilerden hiç destek alamamakta, 109 (% 24,1)’i çok az, 71 (% 15,7)’si az, 44 (% 9,7)’si iyi ve 31 (% 6,9)’u çok iyi düzeyde destek almaktadır.

Tablo-22: Öğrenciyi Tahtayı ve Öğretmeni Rahat Görebileceği Şekilde Sınıfın Ön Tarafına Oturtma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	31	6,9
Nadiren	43	9,5
Sık Sık	165	36,5
Her zaman	213	47,1
Toplam	452	100

Tablo 22’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 1. ifadesinde 31 (% 6,9) ’u “Hiç”, 43 (% 9,5) ’i “Nadiren”, 165 (% 36,5)’i “Sık Sık” ve 213 (% 47,1)’i “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-23: Öğrenciye Her Dersin Konusunu, Sürecini ve Beklentilerimi Açık ve Net Olarak İfade Etme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	33	7,3
Nadiren	62	13,7
Sık Sık	205	45,4
Her zaman	152	33,6
Toplam	452	100

Tablo 23’te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 2. ifadesinde 33 (% 7,3)’ü “Hiç”, 62 (% 13,7)’si “Nadiren”, 205 (% 45,4)’ü “Sık Sık” ve 152 (% 33,6)’sı “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-24: Her Dersin Başında Daha Önce Öğrenilen Konuları Kısaca Tekrarlama, Dersin Sonunda İse Önemli Konuları Özetleme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	31	6,9
Nadiren	65	14,4
Sık Sık	205	45,4
Her zaman	151	33,4
Toplam	452	100

Tablo 24’te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 3. ifadesinde 31 (% 6,9)’u “Hiç”, 65 (% 14,4)’ü “Nadiren”, 205 (% 45,4)’ü “Sık Sık” ve 151 (% 33,4)’ü “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-25: Ders İçeriğindeki Teknik Terimleri ve Öğrenci İçin Yeni Sözcükleri Açıklama, Yeni Terim ve Sözcüklerin Açıklamasının Yer Aldığı Çalışma Kağıdını Ders Öncesinde Öğrenciye Vererek Derse Hazır Olmasını Sağlama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	31	6,9
Nadiren	91	20,1
Sık Sık	198	43,8
Her zaman	132	29,2
Toplam	452	100

Tablo 25’te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 4. ifadesinde 31 (% 6,9)’u “Hiç”, 91 (% 20,1)’i “Nadiren”, 198 (% 43,8)’i “Sık Sık” ve 132 (% 29,2)’si “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-26: Sınıf Kurallarını Belirleme, Sınıf Kurallarını Tek Tek Öğretme ve Kuralların Yazılı/Görsel Olarak Yer Aldığı Bir Pano Hazırlama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	33	7,3
Nadiren	62	13,7
Sık Sık	181	40,0
Her zaman	176	38,9
Toplam	452	100

Tablo 26’da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 5. ifadesinde 33 (% 7,3)’ü “Hiç”, 62 (% 13,7)’si “Nadiren”, 181 (% 40,0)’ı “Sık Sık” ve 176 (% 38,9)’u “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-27: Öğrencinin Çalışma Gruplarına Katılımını Destekleme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	32	7,1
Nadiren	31	6,9
Sık Sık	194	42,9
Her zaman	195	43,1
Toplam	452	100

Tablo 27’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 6. ifadesinde 32 (% 7,1)’i “Hiç”, 31 (% 6,9)’u “Nadiren”, 194 (% 42,9)’i “Sık Sık” ve 195 (% 42,9)’u “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-28: Öğrenciye Başarabileceği Görev ve Sorumluluklar Verme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	32	7,1
Nadiren	32	7,1
Sık Sık	168	37,2
Her zaman	220	48,7
Toplam	452	100

Tablo 28’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 7. ifadesinde 32 (% 7,1)’i “Hiç”, 32 (% 7,1)’i “Nadiren”, 168 (% 37,2)’si “Sık Sık” ve 220 (% 48,7)’si “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-29: Öğrencinin Soru Sormasına, Gerektiğinde Konuların Tekrar Edilmesine Fırsat Tanıma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	33	7,3
Nadiren	31	6,9
Sık Sık	154	34,1
Her zaman	234	51,8
Toplam	452	100

Tablo 29’da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 8. ifadesinde 33 (% 7,3)’ü “Hiç”, 31 (% 6,9)’u “Nadiren”, 154 (% 34,1)’i “Sık Sık” ve 234 (% 51,8)’i “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-30: İşlenen Konuların Pekiştirilmesi ve Öğrencinin Sınava Hazırlanmasını Sağlamak Amacıyla Konu İçeriğine Uygun Sorular Hazırlama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	35	7,7
Nadiren	33	7,3
Sık Sık	187	41,4
Her zaman	197	43,6
Toplam	452	100

Tablo 30’da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 9. ifadesinde 35 (% 7,7)’si “Hiç”, 33 (% 7,3)’ü “Nadiren”, 187 (% 41,4)’ü “Sık Sık” ve 197 (% 43,6)’i “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-31: Ders Anlatımında Jest ve Mimikleri Kullanma, Abartılı Jest ve Mimiklerden Kaçınma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	32	7,1
Nadiren	32	7,1
Sık Sık	176	38,9
Her zaman	212	46,9
Toplam	452	100

Tablo 31’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 10. ifadesinde 32 (% 7,1)’i “Hiç”, 32 (% 7,1)’i “Nadiren”, 176 (% 38,9)’u “Sık Sık” ve 212 (% 46,9)’u “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-32: Öğrenci Etkinlik Sırasında Başarısızlık Yaşadığında ya da Yönergeyi Anlayamadığında Verdiği Tepkilere Dikkat Ederek Gerekli Önlemleri Alma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	33	7,3
Nadiren	31	6,9
Sık Sık	231	51,1
Her zaman	157	34,7
Toplam	452	100

Tablo 32’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 11. ifadesinde 33 (% 7,3)’ü “Hiç”, 31 (% 6,9)’u “Nadiren”, 231 (% 51,1)’i “Sık Sık” ve 157 (% 34,7)’si “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-33: Dersi Anlatırken Çok Uzun ve Karmaşık Cümlelerden Kaçınma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	32	7,1
Nadiren	33	7,3
Sık Sık	181	40,0
Her zaman	206	45,6
Toplam	452	100

Tablo 33’te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 12. ifadesinde 32 (% 7,1)’i “Hiç”, 33 (% 7,3)’ü “Nadiren”, 181 (% 40,0)’ı “Sık Sık” ve 206 (% 45,6)’ı “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-34: Araştırma Projesi, Sınıf İçi Sunum, Grup Çalışması Gibi Farklı Yöntem ve Tekniklerle Derste İşlenen Konuları Daha İyi Anlamasına İmkân Tanıma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	34	7,5
Nadiren	50	11,1
Sık Sık	222	49,1
Her zaman	146	32,3
Toplam	452	100

Tablo 34’te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 13. ifadesinde 34 (% 7,5)’i “Hiç”, 50 (% 11,1) ’i “Nadiren”, 222 (% 49,1)’i “Sık Sık” ve 146 (% 32,3)’i “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-35: Sınıf İçinde Öğretimi Etkileyecek Ses, Işık Gibi Uyaranların Olmamasına Dikkat Etme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	37	8,2
Nadiren	39	8,6
Sık Sık	193	42,7
Her zaman	183	40,5
Toplam	452	100

Tablo 35’te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 14. ifadesinde 37 (% 8,2)’si “Hiç”, 39 (% 8,6)’ı “Nadiren”, 193 (% 42,7)’si “Sık Sık” ve 183 (% 40,5)’i “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-36: Sınavlarda Öğrenciye Ek Süre Verme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	37	8,2
Nadiren	99	21,9
Sık Sık	175	38,7
Her zaman	141	31,2
Toplam	452	100

Tablo 36’da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 15. ifadesinde 37 (% 8,2)’si “Hiç”, 99 (% 21,9)’u “Nadiren”, 175 (% 38,7)’si “Sık Sık” ve 141 (% 31,2)’si “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-37: Öğrenci Yazılı Anlatımda Güçlük Yaşıyorsa Sözlü Sınavları, Kısa Yanıtlı ve Boşluk Doldurmalı Sınavları Tercih Etme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	37	8,2
Nadiren	63	13,9
Sık Sık	217	48,0
Her zaman	135	29,9
Toplam	452	100

Tablo 37’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 16. ifadesinde 37 (% 8,2)’si “Hiç”, 63 (% 13,9)’u “Nadiren”, 217 (% 48,0)’ı “Sık Sık” ve 135 (% 29,9)’u “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-38: Öğrencinin Sınavını Gerektiğinde Bireysel Yapma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	31	6,9
Nadiren	125	27,7
Sık Sık	166	36,7
Her zaman	130	28,8
Toplam	452	100

Tablo 38’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 17. ifadesinde 31 (% 6,9)’u “Hiç”, 125 (% 27,7)’si “Nadiren”, 166 (% 36,7)’si “Sık Sık” ve 130 (% 28,8)’i “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-39: Sınava Başlamadan Önce Öğrencinin Sınav Sorularını Anlayıp Anlamadığını Kontrol Etme, Sınav Sorularını Kendi Cümleleri ile İfade Etmesine İmkân Tanıma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	31	6,9
Nadiren	81	17,9
Sık Sık	206	45,6
Her zaman	134	29,6
Toplam	452	100

Tablo 39’da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 18. ifadesinde 31 (% 6,9)’u “Hiç”, 81 (% 17,9)’u “Nadiren”, 206 (% 45,6)’ı “Sık Sık” ve 134 (% 29,6)’ı “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-40: Matematik, Fen ve Teknoloji Gibi Derslerde Sınav Sonuçlarını Değerlendirirken, Yalnızca Sonuca Değil, Yaptığı İşlemlere de Puan Verme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	34	7,5
Nadiren	36	8,0
Sık Sık	166	36,7
Her zaman	216	47,8
Toplam	452	100

Tablo 40’ta görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 19. ifadesinde 34 (% 7,5)’i “Hiç”, 36 (% 8,0)’ı “Nadiren”, 166 (% 36,7)’si “Sık Sık” ve 216 (% 47,8)’i “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-41: Öğrencinin Ders Sırasında Konuyu Anlayabilmesi için, Hesap Makinesi, Bilgisayar vb. Teknolojik Aletleri Kullanmasına İmkân Tanıma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	104	23,0
Nadiren	125	27,7
Sık Sık	131	29,0
Her zaman	92	20,4
Toplam	452	100

Tablo 41’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 20. İfadesinde 104 (% 23,0)’ı “Hiç”, 125 (% 27,7)’si “Nadiren”, 131 (% 29,0)’ı “Sık Sık” ve 92 (% 20,4)’ü “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-42: Sınav Sonrasında Zaman Kaybetmeden Öğrenciye Geribildirim Vermeye Dikkat Etme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	31	6,9
Nadiren	48	10,6
Sık Sık	213	47,1
Her zaman	160	35,4
Toplam	452	100

Tablo 42’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 21. ifadesinde 31 (% 6,9)’u “Hiç”, 48 (% 10,6)’sı “Nadiren”, 213 (% 47,1)’i “Sık Sık” ve 160 (% 35,4)’ü “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-43: Öğrenci ile Konuşurken Olumsuzdan Çok Olumlu İfadeler Kullanma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	32	7,1
Nadiren	33	7,3
Sık Sık	215	47,6
Her zaman	172	38,1
Toplam	452	100

Tablo 43’te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 22. ifadesinde 32 (% 7,1)’i “Hiç”, 33 (% 7,3)’ü “Nadiren”, 215 (% 47,6)’sı “Sık Sık” ve 172 (% 38,1)’ü “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-44: Aile ve Uzmanlarla İşbirliği Yaparak Öğrenciye Yönelik Alınacak Önlem ve Stratejiler Belirleme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	38	8,4
Nadiren	76	16,8
Sık Sık	230	50,9
Her zaman	108	23,9
Toplam	452	100

Tablo 44’te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 23. ifadesinde 38 (% 8,4)’ü “Hiç”, 76 (% 16,8)’i “Nadiren”, 230 (% 50,9)’u “Sık Sık” ve 108 (% 23,9)’u “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-45: Öğrenciyi Kendi İçinde Gösterdiği Gelişme İle Değerlendirme ve Öğrencinin Yapamadıklarına Değil Yapabildiklerine Yoğunlaşma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	32	7,1
Nadiren	47	10,4
Sık Sık	220	48,7
Her zaman	153	33,8
Toplam	452	100

Tablo 45’te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 24. ifadesinde 32 (% 7,1)’i “Hiç”, 47 (% 10,4)’ü “Nadiren”, 220 (% 48,7)’si “Sık Sık” ve 153 (% 33,8)’ü “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-46: Öğrencinin Başarılarını Anında Ödüllendirme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	35	7,7
Nadiren	34	7,5
Sık Sık	211	46,7
Her zaman	172	38,1
Toplam	452	100

Tablo 46’da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 25. ifadesinde 35 (% 7,7)’si “Hiç”, 34 (% 7,5)’i “Nadiren”, 211 (% 46,7)’si “Sık Sık” ve 172 (% 38,1)’i “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-47: Sosyal İletişimin ve Etkileşimin Arttırılması Amacıyla Öğrencinin Sınıf Arkadaşlarıyla Uyum Sağlaması İçin Etkinlik Planlama ve Bu Etkinliklere Katılmasını Sağlama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	32	7,1
Nadiren	36	8,0
Sık Sık	225	49,8
Her zaman	159	35,2
Toplam	452	100

Tablo 47’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 26. ifadesinde 32 (% 7,1)’i “Hiç”, 36 (% 8,0)’ı “Nadiren”, 225 (% 49,8)’i “Sık Sık” ve 159 (% 35,2)’si “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-48: Öğrencinin Okula Uyumda Yaşadığı Güçlüklerin Üstesinden Gelmesi İçin Okul Rehber Öğretmeni ve Aile İle İşbirliği Yaparak Alınacak Önlemleri Belirleme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevaplanan Seçenek	<i>f</i>	%
Hiç	31	6,9
Nadiren	46	10,2
Sık Sık	208	46,0
Her zaman	167	36,9
Toplam	452	100

Tablo 48’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, anket formunun 27. ifadesinde 31 (% 6,9)’u “Hiç”, 46 (% 10,2)’si “Nadiren”, 208 (% 46,0)’ı “Sık Sık” ve 167 (% 36,9)’u “Her zaman” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo-49: Öğretmenlerin, Anket Maddelerine Verdikleri “Hiç” Cevabının Yüzde (%) ve Frekans (f) Değerleri

Sıra	Anket No ve Açıklama	%	f
1	20. Öğrencimin ders sırasında konuyu anlayabilmesi için, hesap makinesi, bilgisayar vb. teknolojik aletleri kullanmasına imkân tanırım.	23,0	104
2	23. Aile ve uzmanlarla işbirliği yaparak öğrencime yönelik alınacak önlem ve stratejiler belirlerim.	8,4	38
3	14. Sınıf içinde öğretimi etkileyecek ses, ışık gibi uyaranların olmamasına dikkat ederim.	8,2	37
4	15. Sınavlarda öğrencime ek süre veririm.	8,2	37
5	16. Öğrenci yazılı anlatımda güçlük yaşıyorsa sözlü sınavları, kısa yanıtı ve boşluk doldurmalı sınavları tercih ederim.	8,2	37
6	9. İşlenen konuların pekiştirilmesi ve öğrencinin sınava hazırlanmasını sağlamak amacıyla konu içeriğine uygun sorular hazırlarım.	7,7	35
7	25. Öğrencimin başarılarını anında ödüllendiririm.	7,7	35
8	13. Araştırma projesi, sınıf içi sunum, grup çalışması gibi farklı yöntem ve tekniklerle derste işlenen konuları daha iyi anlamasına imkân tanırım.	7,5	34
9	19. Matematik, Fen ve Teknoloji gibi derslerde sınav sonuçlarını değerlendirirken, yalnızca sonuca değil, yaptığı işlemlere de puan veririm.	7,5	34
10	2. Öğrenciye her dersin konusunu, sürecini ve beklentilerimi açık ve net olarak ifade ederim.	7,3	33
11	5. Sınıf kurallarını belirlerim, sınıf kurallarını tek tek, öğretim ve kuralların yazılı/görsel olarak yer aldığı bir pano hazırlarım.	7,3	33
12	8. Öğrencinin soru sormasına, gerektiğinde konuların tekrar edilmesine fırsat tanırım.	7,3	33
13	11. Öğrenci etkinlik sırasında başarısızlık yaşadığında ya da yönergeyi anlayamadığında verdiği tepkilere dikkat ederek gerekli önlemleri alırım.	7,3	33
14	6. Öğrencinin çalışma gruplarına katılımını desteklerim.	7,1	32
15	7. Öğrenciye başarabileceği görev ve sorumluluklar veririm.	7,1	32
16	10. Ders anlatımında jest ve mimikleri kullanır, abartılı jest ve mimiklerden kaçınırım.	7,1	32
17	12. Dersi anlatırken çok uzun ve karmaşık cümlelerden kaçınırım.	7,1	32

18	22. Öğrenci ile konuşurken olumsuzdan çok olumlu ifadeler kullanırım.	7,1	32
19	24. Öğrencimi kendi içinde gösterdiği gelişme ile değerlendiririm ve öğrencimin yapamadıklarına değil yapabildiklerine yoğunlaşırım.	7,1	32
20	26. Sosyal iletişimin ve etkileşimin artırılması amacıyla öğrencimin sınıf arkadaşlarıyla uyum sağlaması için etkinlik planlarım ve bu etkinliklere katılmasını sağlarım.	7,1	32
21	1. Öğrenciyi tahtayı ve beni rahat görebileceği şekilde sınıfın ön tarafına oturturum.	6,9	31
22	3. Her dersin başında daha önce öğrenilen konuları kısaca tekrarlarım, dersin sonunda ise önemli konuları özetlerim.	6,9	31
23	4. Ders içeriğindeki teknik terimleri ve öğrencileri ve öğrenci için yeni sözcükleri açıklarım, yeni terim ve sözcüklerin açıklamasının yer aldığı çalışma kâğıdını ders öncesinde öğrenciye vererek derse hazır olmasını sağlarım.	6,9	31
24	17. Öğrencimin sınavını gerektiğinde bireysel yaparım.	6,9	31
25	18. Sınava başlamadan önce öğrencimin sınav sorularını anlayıp anlamadığını kontrol eder, sınav sorularını kendi cümleleri ile ifade etmesine imkân tanırım.	6,9	31
26	21. Sınav sonrasında zaman kaybetmeden öğrenciye geribildirim vermeye dikkat ederim.	6,9	31
27	27. Öğrencimin okula uyumda yaşadığı güçlüklerin üstesinden gelmesi için okul rehber öğretmeni ve aile ile işbirliği yaparak alınacak önlemleri belirlerim.	6,9	31

Tablo-50: Öğretmenlerin, Anket Maddelerine Verdikleri “Nadiren” Cevabının Yüzde (%) ve Frekans (f) Değerleri

Sıra	Anket No ve Açıklama	%	f
1	17. Öğrencimin sınavını gerektiğinde bireysel yaparım.	27,7	125
2	20. Öğrencimin ders sırasında konuyu anlayabilmesi için, hesap makinesi, bilgisayar vb. teknolojik aletleri kullanmasına imkân tanırım.	27,7	125
3	15. Sınavlarda öğrencime ek süre veririm.	21,9	99
4	4. Ders içeriğindeki teknik terimleri ve öğrencileri ve öğrenci için yeni sözcükleri açıklarım, yeni terim ve sözcüklerin açıklamasının yer aldığı çalışma kâğıdını ders öncesinde öğrenciye vererek derse hazır olmasını sağlarım.	20,1	91
5	18. Sınava başlamadan önce öğrencimin sınav sorularını anlayıp anlamadığını kontrol eder, sınav sorularını kendi cümleleri ile ifade etmesine imkân tanırım.	17,9	81
6	23. Aile ve uzmanlarla işbirliği yaparak öğrencime yönelik alınacak önlem ve stratejiler belirlerim.	16,8	76
7	3. Her dersin başında daha önce öğrenilen konuları kısaca tekrarlarım, dersin sonunda ise önemli konuları özetlerim.	14,4	65
8	16. Öğrenci yazılı anlatımda güçlük yaşıyorsa sözlü sınavları, kısa yanıtli ve boşluk doldurmalı sınavları tercih ederim.	13,9	63
9	2. Öğrenciye her dersin konusunu, sürecini ve beklentilerimi açık ve net olarak ifade ederim.	13,7	62
10	5. Sınıf kurallarını belirlerim, sınıf kurallarını tek tek, öğretirim ve kuralların yazılı/görsel olarak yer aldığı bir pano hazırlarım.	13,7	62
11	13. Araştırma projesi, sınıf içi sunum, grup çalışması gibi farklı yöntem ve tekniklerle derste işlenen konuları daha iyi anlamasına imkân tanırım.	11,1	50
12	21. Sınav sonrasında zaman kaybetmeden öğrenciye geribildirim vermeye dikkat ederim.	10,6	48
13	24. Öğrencimi kendi içinde gösterdiği gelişme ile değerlendiririm ve öğrencimin yapamadıklarına değil yapabildiklerine yoğunlaşırım.	10,4	47
14	27. Öğrencimin okula uyumda yaşadığı güçlüklerin üstesinden gelmesi için okul rehber öğretmeni ve aile ile işbirliği yaparak alınacak önlemleri belirlerim.	10,2	46
15	1. Öğrenciyi tahtayı ve beni rahat görebileceği şekilde sınıfın ön tarafına oturturum.	9,5	43
16	14. Sınıf içinde öğretimi etkileyecek ses, ışık gibi uyaranların olmamasına dikkat ederim.	8,6	39

17	19. Matematik, Fen ve Teknoloji gibi derslerde sınav sonuçlarını değerlendirirken, yalnızca sonuca değil, yaptığı işlemlere de puan veririm.	8,0	36
18	26. Sosyal iletişimin ve etkileşimin artırılması amacıyla öğrencimin sınıf arkadaşlarıyla uyum sağlaması için etkinlik planlarım ve bu etkinliklere katılmasını sağlarım.	8,0	36
19	25. Öğrencimin başarılarını anında ödüllendiririm.	7,5	34
20	22. Öğrenci ile konuşurken olumsuzdan çok olumlu ifadeler kullanırım.	7,3	33
21	12. Dersi anlatırken çok uzun ve karmaşık cümlelerden kaçınırım.	7,3	33
22	9. İşlenen konuların pekiştirilmesi ve öğrencinin sınava hazırlanmasını sağlamak amacıyla konu içeriğine uygun sorular hazırlarım.	7,3	33
23	7. Öğrenciye başarabileceği görev ve sorumluluklar veririm.	7,1	32
24	10. Ders anlatımında jest ve mimikleri kullanır, abartılı jest ve mimiklerden kaçınırım.	7,1	32
25	6. Öğrencinin çalışma gruplarına katılımını desteklerim.	6,9	31
26	8. Öğrencinin soru sormasına, gerektiğinde konuların tekrar edilmesine fırsat tanırım.	6,9	31
27	11. Öğrenci etkinlik sırasında başarısızlık yaşadığında ya da yönergeyi anlayamadığında verdiği tepkilere dikkat ederek gerekli önlemleri alırım.	6,9	31

Tablo-51: Öğretmenlerin, Anket Maddelerine Verdikleri “Hiç” ve “Nadiren” Cevapları için Toplam Yüzde (%) ve Frekans (f) Değerleri

Sıra	Anket No ve Açıklama	%	f
1	20. Öğrencimin ders sırasında konuyu anlayabilmesi için, hesap makinesi, bilgisayar vb. teknolojik aletleri kullanmasına imkân tanırım.	50,7	229
2	17. Öğrencimin sınavını gerektiğinde bireysel yaparım.	34,5	156
3	15. Sınavlarda öğrencime ek süre veririm.	30,1	136
4	4. Ders içeriğindeki teknik terimleri ve öğrencileri ve öğrenci için yeni sözcükleri açıklarım, yeni terim ve sözcüklerin açıklamasının yer aldığı çalışma kâğıdını ders öncesinde öğrenciye vererek derse hazır olmasını sağlarım.	27,0	122
5	23. Aile ve uzmanlarla işbirliği yaparak öğrencime yönelik alınacak önlem ve stratejiler belirlerim.	25,2	114
6	18. Sınava başlamadan önce öğrencimin sınav sorularını anlayıp anlamadığını kontrol eder, sınav sorularını kendi cümleleri ile ifade etmesine imkân tanırım.	24,8	112
7	16. Öğrenci yazılı anlatımda güçlük yaşıyorsa sözlü sınavları, kısa yanıtı ve boşluk doldurmalı sınavları tercih ederim.	22,1	100
8	3. Her dersin başında daha önce öğrenilen konuları kısaca tekrarlarım, dersin sonunda ise önemli konuları özetlerim.	21,2	96
9	2. Öğrenciye her dersin konusunu, sürecini ve beklentilerimi açık ve net olarak ifade ederim.	21,0	95
10	5. Sınıf kurallarını belirlerim, sınıf kurallarını tek tek, öğretirim ve kuralların yazılı/görsel olarak yer aldığı bir pano hazırlarım.	21,0	95
11	13. Araştırma projesi, sınıf içi sunum, grup çalışması gibi farklı yöntem ve tekniklerle derste işlenen konuları daha iyi anlamasına imkân tanırım.	18,6	84
12	21. Sınav sonrasında zaman kaybetmeden öğrenciye geribildirim vermeye dikkat ederim.	17,5	79
13	24. Öğrencimi kendi içinde gösterdiği gelişme ile değerlendiririm ve öğrencimin yapamadıklarına değil yapabildiklerine yoğunlaşırım.	17,5	79
14	27. Öğrencimin okula uyumda yaşadığı güçlüklerin üstesinden gelmesi için okul rehber öğretmeni ve aile ile işbirliği yaparak alınacak önlemleri belirlerim.	17,0	77
15	14. Sınıf içinde öğretimi etkileyecek ses, ışık gibi uyaranların olmamasına dikkat ederim.	16,8	76
16	1. Öğrenciyi tahtayı ve beni rahat görebileceği şekilde sınıfın ön tarafına oturturum.	16,4	74

17	19. Matematik, Fen ve Teknoloji gibi derslerde sınav sonuçlarını değerlendirirken, yalnızca sonuca değil, yaptığı işlemlere de puan veririm.	15,5	70
18	25. Öğrencimin başarılarını anında ödüllendiririm.	15,3	69
19	26. Sosyal iletişimin ve etkileşimin artırılması amacıyla öğrencimin sınıf arkadaşlarıyla uyum sağlaması için etkinlik planlarım ve bu etkinliklere katılmasını sağlarım.	15,0	68
20	9. İşlenen konuların pekiştirilmesi ve öğrencinin sınava hazırlanmasını sağlamak amacıyla konu içeriğine uygun sorular hazırlarım.	15,0	68
21	12. Dersi anlatırken çok uzun ve karmaşık cümlelerden kaçınırım.	14,4	65
22	22. Öğrenci ile konuşurken olumsuzdan çok olumlu ifadeler kullanırım.	14,4	65
23	11. Öğrenci etkinlik sırasında başarısızlık yaşadığında ya da yönergeyi anlayamadığında verdiği tepkilere dikkat ederek gerekli önlemleri alırım.	14,2	64
24	10. Ders anlatımında jest ve mimikleri kullanır, abartılı jest ve mimiklerden kaçınırım.	14,2	64
25	8. Öğrencinin soru sormasına, gerektiğinde konuların tekrar edilmesine fırsat tanırım.	14,2	64
26	7. Öğrenciye başarabileceği görev ve sorumluluklar veririm.	14,2	64
27	6. Öğrencinin çalışma gruplarına katılımını desteklerim.	13,9	63

Tablo-52: Öğrencilere Her Dersin Konusunu, Sürecini ve Beklentileri Açık ve Net İfade Etme Durumunun Özel Eğitim Dersini Alma Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

		Her dersin konusunu, sürecini açık ve net ifade etme				Toplam	X ²	Sd	p
Gruplar		Hiç	Nadiren	Sık Sık	Her zaman				
Özel Eğitim	Evet	21	27	79	57	184	8,443	3	,038
	İçinde %	11,4%	14,7%	42,9%	31,0%	100,0%			
	Hayır	12	35	126	95	268			
	İçinde %	4,5%	13,1%	47,0%	35,4%	100,0%			
Toplam		33	62	205	152	452			
içinde %		7,3%	13,7%	45,4%	33,6%	100,0%			

Katılımcıların, her dersin konusunu sürecini ve beklentilerini açık ve net ifade etme sıklığı açısından bakıldığında (Tablo 52) özel eğitim alan grup ile özel eğitim almayan grup arasında yapılan ki-kare testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur [$X^2=8,443$; $p< 0,05$]. Özel eğitim alan gruptan (%11,4)'ünün "Hiç" seçeneğini işaretlediği görülürken, özel eğitim almayanlarda bu oran (%4,5)'e düşmektedir. Bu bulgu, alınan özel eğitim dersinin kaynaştırma konusunda etkili veya yeterli olmadığından kaynaklanmış olabilir.

Tablo-53: Öğrencilere Her Dersin Konusunu, Sürecini ve Beklentileri Açık ve Net İfade Etme Durumunun Çalışılan Okulda PDR Uzmanının Bulunma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

		Her dersin konusunu, sürecini açık ve net ifade etme				Toplam	X ²	Sd	p
Gruplar		Hiç	Nadiren	Sık	Her zaman				
PDR Uzmanı var mı?	Evet	30	52	192	130	404			
	İçinde %	7,4%	12,9%	47,5%	32,2%	100,0%			
	Hayır	3	10	13	22	48	8,396	3	,039
	İçinde %	6,2%	20,8%	27,1%	45,8%	100,0%			
Toplam		33	62	205	152	452			
içinde %		7,3%	13,7%	45,4%	33,6%	100,0%			

Katılımcıların, her dersin konusunu sürecini ve beklentilerini açık ve net ifade etme sıklığı açısından bakıldığında (Tablo 53) okulunda PDR uzmanı olan grup ile PDR uzmanı olmayan grup arasında yapılan ki-kare testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur [$X^2= 8,396$; $p<0,05$]. Tablodaki yüzdelikler göz önünde bulundurulduğunda okulunda PDR uzmanı olan grubun “Sık Sık” (%47,5), PDR uzmanı olmayan grubun ise “Her zaman” (%45,8) seçeneğinde yoğunlaştığı, aynı zamanda okulunda PDR uzmanı olan (%7,4) grubun, PDR uzmanı olmayan (%6,2) gruba göre daha fazla “Hiç” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Bu bulgu, PDR uzmanlarının okullarda kaynaştırma uygulamasında etkili olmadıklarından veya öğretmenlere destek olmadıklarından kaynaklanmış olabilir.

Tablo-54: Öğrencilerin Çalışma Gruplarına Katılımını Destekleme Durumunun Cinsiyet Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Çalışma Gruplarına Katılımı				Toplam	X ²	Sd	p
		Destekleme							
		Hiç	Nadiren	Sık Sık	Her zaman				
Cinsiyet	Bay	17	15	90	65	187			
	İçinde %	9,1%	8,0%	48,1%	34,8%	100,0%			
	Bayan	15	16	104	130	265	9,662	3	,022
	İçinde %	5,7%	6,0%	39,2%	49,1%	100,0%			
Toplam		32	31	194	195	452			
içinde %		7,1%	6,9%	42,9%	43,1%	100,0%			

Katılımcıların, öğrencinin çalışma gruplarına katılımının desteklenmesinin cinsiyet değişkenine göre (Tablo 54) farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur [$X^2 = 9,662$; $p < 0,05$]. Tablodaki yüzdeler göz önünde bulundurulduğunda “Hiç” cevabını işaretleyen erkek öğretmenlerin oranı (%9,1) bayan öğretmenlerin oranından (%5,7) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca “Her zaman” cevabını veren erkeklerin oranı (%34,8) iken bayanların oranı (%49,1) şeklindedir. Bu bulgu, bayan sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere daha duygusal yaklaşıtları, anaç davrandıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tablo-55: Öğrencilerin Çalışma Gruplarına Katılımını Destekleme Durumunun Özel Eğitim Dersini Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Çalışma Gruplarına Katılımı				Toplam	X ²	Sd	p
		Destekleme							
		Hiç	Nadiren	Sık	Her zaman				
Özel Eğitim	Evet	15	3	81	85	184			
	İçinde %	8,2%	1,6%	44,0%	46,2%	100,0%			
	Hayır	17	28	113	110	268	13,630	3	,003
	İçinde %	6,3%	10,4%	42,2%	41,0%	100,0%			
Toplam		32	31	194	195	452			
içinde %		7,1%	6,9%	42,9%	43,1%	100,0%			

Katılımcıların, öğrencinin çalışma gruplarına katılımının desteklenmesinin özel eğitim dersini alma değişkenine göre (Tablo 55) farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur [$X^2=13,630$; $p<0,05$]. Tablodaki verilere göre, özel eğitim alan grubun (%8,2) özel eğitim dersini almayan (%6,3) gruba göre daha fazla “Hiç” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Bu bulguda, kaynaştırma konusunda alınan özel eğitim derslerinin öğretmenler tarafından benimsenmediği veya etkisiz/yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Tablo-56: İşlenen Konuların Pekiştirilmesi ve Öğrencinin Sınava Hazırlanmasını Sağlamak Amacıyla Konu İçeriğine Uygun Sorular Hazırlama Durumunun RAM'dan Destek Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

		Konu İçeriğine Uygun Soru				Toplam	x ²	Sd	p
Gruplar		Hazırlama							
		Hiç	Nadiren	Sık Sık	Her zaman				
RAM'dan Destek Alma	Evet	10	15	90	108	223			
	İçinde %	4,5%	6,7%	40,4%	48,4%	100,0%			
	Hayır	25	18	97	89	229	8,718	3	,033
	İçinde %	10,9%	7,9%	42,4%	38,9%	100,0%			
Toplam		35	33	187	197	452			
içinde %		7,7%	7,3%	41,4%	43,6%	100,0%			

Katılımcıların, konu içeriğine uygun soru hazırlayıp sınavlarda sormasının RAM'lardan destek alma değişkenine göre (Tablo56) farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ki-kare testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur [$\chi^2=8,718$; $p<0,05$]. Tabloda RAM'lardan destek almayanların (%10,9) destek alanlardan (%4,5) daha fazla “Hiç” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Bu bulguda, özel eğitim veya kaynaştırma alanında uzman kişilerin rehberlik ettiği sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki başarılarını arttırdığı söylenebilir.

Tablo-57: Araştırma Projesi, Sınıf içi Sunum, Grup Çalışması gibi Farklı Yöntem ve Tekniklerle Derste İşlenen Konuların Daha İyi Anlaşılmasına İmkan Tanıma Durumunun Çalışılan Okulda PDR Uzmanının Bulunma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

		Farklı Yöntem-Teknik				Toplam	X ²	Sd	p
Gruplar		Kullanma							
		Hiç	Nadiren	Sık	Her zaman				
PDR Uzmanı var mı?	Evet	34	43	192	135	404			
	İçinde %	8,4%	10,6%	47,5%	33,4%	100,0%			
	Hayır	0	7	30	11	48	8,065	3	,045
	İçinde %	,0%	14,6%	62,5%	22,9%	100,0%			
Toplam		34	50	222	146	452			
içinde %		7,5%	11,1%	49,1%	32,3%	100,0%			

Katılımcıların, araştırma projesi, sınıf içi sunum, grup çalışması gibi farklı yöntem ve tekniklerle öğrencinin derste işlenen konuları daha iyi anlamasına imkân tanıma açısından bakıldığında (Tablo 57) okulunda PDR uzmanı olan grup ile PDR uzmanı olmayan grup arasında yapılan ki-kare testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur [$X^2=8,065$; $p<0,05$]. “Hiç” seçeneğini işaretleyenlerden; okulunda PDR uzmanı olanların (%8,4) olmayanların oranından (%0) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, okullarında PDR uzmanı bulunmayan öğretmenlerin tek bir kişiye bel bağlamayıp kaynaştırma konusunda çeşitli kaynaklardan (kitap, RAM, internet vs.) bilgi topladığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-58: Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrencilere Sınavlarda Ek Süre Verme Durumunun Sınıf Öğretmeninin Okuldaki Görev Durumu Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Sınavlarda Ek Süre Verme				Toplam	X ²	Sd	p
		Hiç	Nadiren	Sık	Her				
				Sık	zaman				
Görev Durumu	Kadrolu	34	87	169	132	422			
	İçinde %	8,1%	20,6%	40,0%	31,3%	100,0%			
	Ücretli	3	12	6	9	30	7,856	3	,049
	İçinde %	10,0%	40,0%	20,0%	30,0%	100,0%			
Toplam		37	99	175	141	452			
içinde %		8,2%	21,9%	38,7%	31,2%	100,0%			

Tablo 58’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere sınavlarda ek süre vermesinin öğretmenlikteki görev durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonucunda gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$X^2=7,856$; $p<0,05$]. Tablo incelendiğinde kadrolu öğretmenlerin öğrencilere sınavlarda ek süre verme durumu “Sık Sık” seçeneğinde, ücretli öğretmenlerin ek süre verme durumu ise “Nadiren” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla beraber ücretli öğretmenler (%10,0) kadrolu öğretmenlere (%8,1) oranla daha fazla “Hiç” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu ücretli öğretmenlerin göreve alınırken, pedagojik formasyon eğitimi alma durumunun dikkate alınmadığından veya ücretli olarak çalışan öğretmenlerin “geçici iş” düşüncesiyle hareket etmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Tablo-59: Sınav Sonrasında Zaman Kaybetmeden Öğrenciye Geri Bildirim Vermeye Dikkat Etme Durumunun RAM'dan Destek Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Zaman Kaybetmeden Geribildirim Verme				Toplam	x ²	Sd	p
		Hiç		Sık	Her				
		Nadiren	Sık	zaman					
RAM'dan Destek Alma	Evet	11	19	99	94	223			
	İçinde %	4,9%	8,5%	44,4%	42,2%	100,0%			
	Hayır	20	29	114	66	229	10,575	3	,014
	İçinde %	8,7%	12,7%	49,8%	28,8%	100,0%			
Toplam		31	48	213	160	452			
içinde %		6,9%	10,6%	47,1%	35,4%	100,0%			

Katılımcıların, sınav sonrasında zaman kaybetmeden öğrenciye geribildirim vermeye dikkat etmesinin RAM'lardan destek alıp almama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ki-kare testi sonucunda gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir [$\chi^2=10,575$; $p<0,05$]. Tablo 59'da görüldüğü gibi “Hiç” seçeneğini işaretleyip RAM'dan destek alanların oranı (%4,9) destek almayanların oranı (%8,7) olarak görülmektedir. Bu bulgu RAM'lardan alınan uzman desteğinin kaynaştırma eğitim ortamını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-60: Öğrenciyi Kendi İçinde Gösterdiği Gelişme ile Değerlendirme ve Öğrencinin Yapamadıklarına Değil Yapabildiklerine Yoğunlaşma Durumunun Cinsiyet Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar	Öğrenciyi Kendi içinde Değerlendirme ve Yapabildiklerine Yoğunlaşma				Toplam	X ²	Sd	p
	Hiç	Nadiren	Sık	Her zaman				
Cinsiyet	Bay	18	25	79	65	187		
	İçinde %	9,6%	13,4%	42,2%	34,8%	100,0%		
	Bayan	14	22	141	88	265	8,412	3 ,038
	İçinde %	5,3%	8,3%	53,2%	33,2%	100,0%		
Toplam		32	47	220	153	452		
İçinde %		7,1%	10,4%	48,7%	33,8%	100,0%		

Katılımcıların, öğrencileri kendi içinde gösterdiği gelişme ile değerlendirme ve öğrencinin yapamadıklarına değil yapabildiklerine yoğunlaşmasının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ki-kare testi sonucunda anlamlı fark belirlenmiştir [$X^2=8,412$; $p<0,05$]. Tablo 60’da da görüldüğü üzere, oransal olarak, erkek öğretmenlerin (%9,6) bayan öğretmenlerden (%5,3) daha fazla “Hiç” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu bayan öğretmenlerin mesleklerini daha fazla içselleştirdiklerinden ve sahiplendiklerinden kaynaklanmış olabilir. Yapılan birçok araştırmada sınıf öğretmenliğini tercih etmede kadınların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Çermik, Doğan ve Şahin (2010), yaptıkları araştırmada toplumun, sınıf öğretmenliği mesleğine “kadın mesleği” algısı ile baktıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kadınların da, doğal olarak, toplumdaki bu algıya sahip olduğu ve “ben daha iyi yaparım” düşüncesinde oldukları düşünülmektedir.

Tablo-61: Sosyal İletişimin ve Etkileşimin Arttırılması Amacıyla Öğrencinin Sınıf Arkadaşlarıyla Uyum Sağlaması için Etkinlik Planlama ve Bu Etkinliklere Katılmasını Sağlama Durumunun RAM’den Destek Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Etkinlik Planlama ve Katılımın Sağlanması				Toplam	χ ²	Sd	p
				Sık	Her				
		Hiç	Nadiren	Sık	zaman				
RAM’den Destek Alma	Evet	13	12	107	91	223	8,912	3	,030
	İçinde %	5,8%	5,4%	48,0%	40,8%	100,0%			
	Hayır	19	24	118	68	229			
	İçinde %	8,3%	10,5%	51,5%	29,7%	100,0%			
Toplam		32	36	225	159	452			
içinde %		7,1%	8,0%	49,8%	35,2%	100,0%			

Katılımcıların, sosyal iletişimin ve etkileşimin arttırılması amacıyla öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla uyum sağlaması için etkinlik planlaması ve bu etkinliklere katılmasını sağlamanın RAM’lerden destek alıp almama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ki-kare testi sonucunda gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir [$X^2=8,912$; $p<0,05$]. Tablo 61’de görüldüğü gibi “Hiç” seçeneğini işaretleyenlerden, RAM’den destek alanların oranı (%5,8) destek almayanların oranının (%8,3) olarak görülmektedir. Bu bulgu RAM’lerden alınan uzman desteğinin eğitim ortamını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-62: Öğrencinin Okula Uyumda Yaşadığı Güçlüklerin Üstesinden Gelmesi için Okul Rehber Öğretmeni ve Aile ile İşbirliği Yaparak Alınacak Önlemleri Belirleme Durumunun RAM'dan Destek Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Alınacak Önlemlerin Belirlenmesi				Toplam	x ²	Sd	p
		Hiç	Nadiren	Sık Sık	Her zaman				
RAM'dan Destek Alma	Evet	11	18	89	105	223			
	İçinde %	4,9%	8,1%	39,9%	47,1%	100,0%			
	Hayır	20	28	119	62	229	20,109	3	,000
	İçinde %	8,7%	12,2%	52,0%	27,1%	100,0%			
Toplam		31	46	208	167	452			
içinde %		6,9%	10,2%	46,0%	36,9%	100,0%			

Katılımcıların, öğrencinin okula uyumda yaşadığı güçlüklerin üstesinden gelmesi için okul rehber öğretmeni ve aile ile işbirliği yaparak alınacak önlemleri belirlemesinin RAM'lardan destek alıp almama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ki-kare testi sonucunda gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir [$X^2=20,109$; $p<0,05$]. Tablo 62'de görüldüğü gibi “Hiç” seçeneğini işaretleyenlerden, RAM'dan destek alanların oranı (%4,9) destek almayanların oranının (%8,7) olarak görülmektedir. Bu bulgu RAM'lardan alınan uzman desteğinin eğitim ortamını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-63: Her Dersin Konusunu, Sürecini ve Beklentileri Açık ve Net Olarak İfade Etme Durumunun Öğretmenin Formasyon Eğitimi Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Her dersin konusunu, sürecini açık ve net ifade etme				Toplam	X ²	Sd	p
		Hiç	Nadiren	Sık	Her				
				Sık	zaman				
Formasyon Alma	Evet	29	62	191	135	417			
	İçinde %	7,0%	14,9%	45,8%	32,4%	100,0%			
	Hayır	2	3	14	16	35	2,923	3	,404
	İçinde %	5,7%	8,6%	40,0%	45,7%	100,0%			
Toplam		31	65	205	151	452			
içinde %		6,9%	14,4%	45,4%	33,4%	100,0%			

Tabloda görüldüğü gibi, her dersin başında daha önce öğrenilen konuları kısaca tekrarlama, dersin sonunda ise önemli konuları özetleme durumunun öğretmenin formasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2=2,923$; $p>0,05$].

Tablo-64: Ders İçeriğindeki Teknik Terimleri ve Öğrenci için Yeni Sözcükleri Açıklama, Yeni Terim ve Sözcüklerin Açıklamasının Yer Aldığı Çalışma Kağıtlarını Ders Öncesinde Öğrenciye Vererek Derse Hazır Olmasını Sağlama Durumunun Öğretmenin Çalıştığı Okulda BEP Biriminin Oluşturulma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Teknik Terimleri Açıklama ve Çalışma Kağıdı Verme				Toplam	X ²	Sd	p
				Sık	Her				
		Hiç	Nadiren	Sık	Her zaman				
BEP Birimi Oluşturulma	Evet	19	61	130	88	298			
	İçinde %	6,4%	20,5%	43,6%	29,5%	100,0%			
	Hayır	12	30	68	44	154	,385	3	,943
	İçinde %	7,8%	19,5%	44,2%	28,6%	100,0%			
Toplam		31	91	198	132	452			
içinde %		6,9%	20,1%	43,8%	29,2%	100,0%			

Tabloda görüldüğü gibi, ders içeriğindeki teknik terimleri ve öğrencileri ve öğrenci için yeni sözcükleri açıklama, yeni terim ve sözcüklerin açıklamasının yer aldığı çalışma kâğıdını ders öncesinde öğrenciye vererek derse hazır olmasını sağlama durumunun öğretmenin görev yaptığı okulda BEP biriminin oluşturulup oluşturulmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2=0,358$; $p>0,05$].

Tablo-65: Sınıf Kurallarını Belirleme, Sınıf Kurallarını Tek Tek Öğretme ve Kuralların Yazılı/Görsel Olarak Yer Aldığı Bir Pano Hazırlama Durumunun Öğretmenin Çalıştığı Okulda BEP Biriminin Oluşturulma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar	Sınıf Kurallarını tek tek Öğretme ve Pano Hazırlama					Toplam	X ²	Sd	p
	Hiç	Nadiren	Sık	Her zaman					
BEP Birimi Oluşturulma	Evet	19	42	130	107	298			
	İçinde %	6,4%	14,1%	43,6%	35,9%	100,0%			
	Hayır	14	20	51	69	154	5,980	3	,113
	İçinde %	9,1%	13,0%	33,1%	44,8%	100,0%			
Toplam		33	62	181	176	452			
	içinde %	7,3%	13,7%	40,0%	38,9%	100,0%			

Tabloda görüldüğü gibi, sınıf kurallarını belirleme, sınıf kurallarını tek tek, öğretme ve kuralların yazılı/görsel olarak yer aldığı bir pano hazırlama durumunun öğretmenin görev yaptığı okulda BEP biriminin oluşturulup oluşturulmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2=5,980$; $p>0,05$].

Tablo-66: Öğrenciye Başarabileceği Görev ve Sorumluluklar Verme Durumunun Cinsiyet Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Öğrenciye Başarabileceği Görev ve Sorumluluk Verme				Toplam	x ²	Sd	p
				Sık	Her				
		Hiç	Nadiren	Sık	zaman				
Cinsiyet	Bay	15	16	74	82	187			
	İçinde %	8,0%	8,6%	39,6%	43,9%	100,0%			
	Bayan	17	16	94	138	265	3,402	3	,334
	İçinde %	6,4%	6,0%	35,5%	52,1%	100,0%			
Toplam		32	32	168	220	452			
içinde %		7,1%	7,1%	37,2%	48,7%	100,0%			

Tabloda görüldüğü gibi, öğrenciye başarabileceği görev ve sorumluluklar verme durumunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2=3,402$; $p>0,05$].

Tablo-67: Öğrenci Etkinlik Sırasında Başarısızlık Yaşadığında ya da Yönergeyi Anlayamadığında Verdiği Tepkilere Dikkat Ederek Gerekli Önlemleri Alma Durumunun Öğretmenin Çalıştığı Okulda BEP Biriminin Oluşturulma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Gerekli Önlemleri Alma				Toplam	X ²	Sd	p
		Hiç	Nadiren	Sık	Her zaman				
BEP Birimi Oluşturulma	Evet	21	19	159	99	298			
	İçinde %	7,0%	6,4%	53,4%	33,2%	100,0%			
	Hayır	12	12	72	58	154	1,817	3	,611
	İçinde %	7,8%	7,8%	46,8%	37,7%	100,0%			
Toplam		33	31	231	157	452			
içinde %		7,3%	6,9%	51,1%	34,7%	100,0%			

Tabloda görüldüğü gibi, öğrenci etkinlik sırasında başarısızlık yaşadığında ya da yönergeyi anlayamadığında verdiği tepkilere dikkat ederek gerekli önlemleri alma durumunun öğretmenin görev yaptığı okulda BEP biriminin oluşturulup oluşturulmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2=1,817$; $p>0,05$].

Tablo-68: Öğrencinin Sınavını Gerektiğinde Bireysel Yapma Durumunun Öğretmenin Formasyon Derslerini Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Öğrencinin Sınavını Gerektiğinde Bireysel Yapma					Toplam	χ ²	Sd	p
		Her								
		Hiç	Nadiren	Sık Sık	Sık	zaman				
Formasyon Alma	Evet	27	117	155	118	417				
	İçinde %	6,5%	28,1%	37,2%	28,3%	100,0%				
	Hayır	4	8	11	12	35	2,164	3		,539
	İçinde %	11,4%	22,9%	31,4%	34,3%	100,0%				
Toplam		31	125	166	130	452				
içinde %		6,9%	27,7%	36,7%	28,8%	100,0%				

Tabloda görüldüğü gibi, öğrencinin sınavını gerektiğinde bireysel yapma durumunun öğretmenin formasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2=2,164$; $p>0,05$].

Tablo-69: Sınava Başlamadan Önce Öğrencinin Sınav Sorularını Anlayıp Anlamadığını Kontrol Etme, Sınav Sorularını Kendi Cümleleriyle İfade Etmesine İmkân Tanıma Durumunun Öğretmenin Formasyon Derslerini Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Sınav Sorularını Anladığını				Toplam	x ²	Sd	p
		Kontrol Etme							
		Hiç	Nadiren	Sık	Her zaman				
Formasyon Alma	Evet	27	76	191	123	417			
	İçinde %	6,5%	18,2%	45,8%	29,5%	100,0%			
	Hayır	4	5	15	11	35	1,537	3	,674
	İçinde %	11,4%	14,3%	42,9%	31,4%	100,0%			
Toplam		31	81	206	134	452			
içinde %		6,9%	17,9%	45,6%	29,6%	100,0%			

Tabloda görüldüğü gibi, sınava başlamadan önce öğrencinin sınav sorularını anlayıp anlamadığını kontrol etme, sınav sorularını kendi cümleleri ile ifade etmesine imkân tanıma durumunun öğretmenin formasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2=1,537$; $p>0,05$].

Tablo-70: Matematik, Fen ve Teknoloji gibi Derslerde Sınav Sonuçlarını Değerlendirirken Yalnızca Sonuca Değil, Yaptığı İşlemlere de Puan Verme Durumunun Öğretmenin RAM'dan Destek Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Yapılan İşlemlere de Puan Verme					Toplam	χ ²	Sd	p
		Hiç	Nadiren	Sık Sık	Her zaman					
RAM'dan Destek Alma	Evet	14	17	76	116	223				
	İçinde %	6,3%	7,6%	34,1%	52,0%	100,0%				
	Hayır	20	19	90	100	229	3,457	3	,326	
	İçinde %	8,7%	8,3%	39,3%	43,7%	100,0%				
Toplam		34	36	166	216	452				
içinde %		7,5%	8,0%	36,7%	47,8%	100,0%				

Tabloda görüldüğü gibi Matematik, Fen ve Teknoloji gibi derslerde sınav sonuçlarını değerlendirirken, yalnızca sonuca değil, yaptığı işlemlere de puan verme durumunun öğretmenin RAM'lerden destek alıp almama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2=3,457$; $p>0,05$].

Tablo-71: Öğrencinin Ders Sırasında Konuyu Anlayabilmesi için, Hesap Makinesi, Bilgisayar vb. Teknolojik Aletleri Kullanmasına İmkan Tanıma Durumunun Çalışılan Okulda PDR Uzmanının Bulunma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Öğrencinin Teknolojiyi Kullanmasına İmkan Tanıma				Toplam	X ²	Sd	p
				Sık	Her				
		Hiç	Nadiren	Sık	zaman				
PDR Uzmanı var mı?	Evet	92	109	120	83	404			
	İçinde %	22,8%	27,0%	29,7%	20,5%	100,0%			
	Hayır	12	16	11	9	48	1,468	3	,690
	İçinde %	25,0%	33,3%	22,9%	18,8%	100,0%			
Toplam		104	125	131	92	452			
içinde %		23,0%	27,7%	29,0%	20,4%	100,0%			

Tabloda görüldüğü gibi öğrencinin ders sırasında konuyu anlayabilmesi için, hesap makinesi, bilgisayar vb. teknolojik aletleri kullanmasına imkân tanıma durumunun öğretmenin görev yaptığı okulda PDR uzmanının bulunup bulunmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2=1,468$; $p>0,05$].

Tablo-72: Öğrenci ile Konuşurken Olumsuzdan Çok Olumlu İfadeler Kullanma Durumunun Öğretmenin Çalıştığı Okulda BEP Biriminin Oluşturulma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Olumsuzdan Çok Olumlu İfade Kullanma					Toplam	x ²	Sd	p
		Her								
		Hiç	Nadiren	Sık	Sık	zaman				
BEP Birimi Oluşturulma	Evet	21	20	140	117	298				
	İçinde %	7,0%	6,7%	47,0%	39,3%	100,0%				
	Hayır	11	13	75	55	154	,817	3	,845	
	İçinde %	7,1%	8,4%	48,7%	35,7%	100,0%				
Toplam		32	33	215	172	452				
içinde %		7,1%	7,3%	47,6%	38,1%	100,0%				

Tabloda görüldüğü gibi öğrenci ile konuşurken olumsuzdan çok olumlu ifadeler kullanma durumunun öğretmenin görev yaptığı okulda BEP biriminin oluşturulup oluşturulmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2=0,817$; $p>0,05$].

Tablo-73: Öğrencinin Başarılarını Anında Ödüllendirme Durumunun Özel Eğitim Dersini Alma Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Başarıları Anında Ödüllendirme					Toplam	X ²	Sd	p
		Her								
		Hiç	Nadiren	Sık Sık	Sık	zaman				
Özel Eğitim	Evet	13	12	89	70	184				
	İçinde %	7,1%	6,5%	48,4%	38,0%	100,0%				
	Hayır	22	22	122	102	268	,787	3	,853	
	İçinde %	8,2%	8,2%	45,5%	38,1%	100,0%				
Toplam		35	34	211	172	452				
içinde %		7,7%	7,5%	46,7%	38,1%	100,0%				

Tabloda görüldüğü gibi öğrencimin başarılarını anında ödüllendirme durumunun özel eğitim dersini alıp almama değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2=0,787$; $p>0,05$].

Tablo-74: Öğrenci Yazılı Anlatımda Güçlük Yaşıyorsa Sözlü Sınavları, Kısa Yanıtlı ve Boşluk Doldurmalı Sınavları Tercih Etme Durumunun Öğretmenin Kaynaştırma Konusunda Öğrenci Velilerinden Destek Alma Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Sınav Tercih					Toplam	X ²	Sd	p
						Her				
		Hiç	Nadiren	Sık Sık	Her zaman					
Veli Desteği	Yok	32	55	190	100	377				
	İçinde %	8,5%	14,6%	50,4%	26,5%	100,0%				
	Var	5	8	27	35	75	12,142	3	,007	
	İçinde %	6,7%	10,7%	36,0%	46,7%	100,0%				
Toplam		37	63	217	135	452				
içinde %		8,2%	13,9%	48,0%	29,9%	100,0%				

Katılımcıların, öğrenci yazılı anlatımda güçlük yaşıyorsa sözlü sınavları, kısa yanıtlı ve boşluk doldurmalı sınavlara tercih etmesinin kaynaştırma konusunda velilerden alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark belirlenmiştir [$X^2=25,939$; $p<0,05$]. Tablo 74'e göre, "Hiç" seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin, velilerden destek alanların oranı (%6,7) iken, destek almayanların oranı (%8,5) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin, öğrencinin genel durumu hakkında velilerden destek bilgi aldığı anda öğrencinin sözlü-yazılı, kısa yanıtlı veya boşluk doldurmalı soruların hangisinde başarılı olabileceğini görüp sınavlarını öğrencinin bu durumuna göre dizayn etmesinden kaynaklamış olabilir.

Tablo-75: Aile ve Uzmanlarla İşbirliği Yaparak Öğrenciye Yönelik Alınacak Önlem ve Stratejileri Belirleme Durumunun Öğretmenin Eğitim Durumu Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

		Alınacak Önlem ve Strateji Belirleme				Toplam	X ²	Sd	p
Gruplar		Hiç	Nadiren	Sık Sık	Her zaman				
Eğitim Durumu	Önlisans	6	5	17	12	40			
	içinde %	15,0%	12,5%	42,5%	30,0%	100,0%			
	Lisans	28	66	204	83	381			
	içinde %	7,3%	17,3%	53,5%	21,8%	100,0%	13,378	6	,037
	Lisansüstü	4	5	9	13	31			
	içinde %	12,9%	16,1%	29,0%	41,9%	100,0%			
Toplam		38	76	230	108	452			
içinde %		8,4%	16,8%	50,9%	23,9%	100,0%			

Tablo 75’te de görüldüğü gibi öğretmenlerin aile ve uzmanlarla işbirliği yaparak öğrenciye yönelik alınacak önlem ve stratejileri belirlemeleri eğitim durumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir [$X^2=13,378$; $p<0,05$]. Tablo incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyenlerin oranı Önlisans düzeyinde (%15,0) Lisans düzeyinde (%7,3) ve Lisansüstü düzeyde (%12,9) olarak görülmektedir. Bu bulgu üniversitedeki özel eğitim tabanlı derslerin önlisans ve lisansüstü programlarda yeterli olmadığından kaynaklanmış olabilir.

Tablo-76: Ders İçeriğindeki Teknik Terimleri ve Öğrenci için Yeni Sözcükleri Açıklama, Yeni Terim ve Sözcüklerin Açıklamasının Yer Aldığı Çalışma Kağıdını Ders Öncesinde Öğrenciye Vererek Derse Hazır Olmasını Sağlama Durumunun Öğretmenin İlkokul Kaçınıcı Sınıfı Okuttuğu Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Öğrencinin Derse Hazır Olmasını Sağlama				Toplam	X ²	Sd	p
				Sık	Her				
		Hiç	Nadiren	Sık	Her zaman				
Kaçınıcı Sınıf?	1.Sınıf	5	17	54	32	108	7,830	12	,798
	içinde %	4,6%	15,7%	50,0%	29,6%	100,0%			
	2.Sınıf	7	22	43	23	95			
	içinde %	7,4%	23,2%	45,3%	24,2%	100,0%			
	3.Sınıf	6	20	30	24	80			
	içinde %	7,5%	25,0%	37,5%	30,0%	100,0%			
	4.Sınıf	6	16	31	20	73			
	içinde %	8,2%	21,9%	42,5%	27,4%	100,0%			
	5.Sınıf	7	16	40	33	96			
	içinde %	7,3%	16,7%	41,7%	34,4%	100,0%			
Toplam		31	91	198	132	452			
içinde %		6,9%	20,1%	43,8%	29,2%	100,0%			

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrencilere dersteki teknik terimleri açıklama, derse hazır olmasını sağlama durumunun sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2=7,830$; $p>0,05$]. Bu bulgu öğretmenlerin derslerde yaptıkları açıklamaların sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo-77: Dersi Anlatırken Çok Uzun ve Karmaşık Cümlelerden Kaçınma Durumunun Öğretmenin Yaşı Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Çok Uzun ve Karmaşık Cümlelerden Kaçınma				Toplam	X ²	Sd	p
		Hiç	Nadiren	Sık Sık	Her zaman				
Yaş	20-25 içinde %	1 1,8%	2 3,6%	30 53,6%	23 41,1%	56 100,0%	26,961	12	,008
	26-30 içinde %	3 2,4%	10 8,1%	48 39,0%	62 50,4%	123 100,0%			
	31-35 içinde %	7 8,0%	10 11,4%	33 37,5%	38 43,2%	88 100,0%			
	36-40 içinde %	10 11,9%	6 7,1%	40 47,6%	28 33,3%	84 100,0%			
	41-... içinde %	11 10,9%	5 5,0%	30 29,7%	55 54,5%	101 100,0%			
	Toplam					452			
	içinde %					100,0%			

Tablo 77’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin dersi anlatırken çok uzun ve karmaşık cümlelerden kaçınma durumunun yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur [$X^2=26,961$; $p<0,05$]. Tablo incelendiğinde, uzun ve karmaşık cümlelerden kaçınma değişkeninde “Hiç” seçeneğini işaretleyenlerin oranı; 20-25 yaş grubunda %1,8; 26-30 yaş grubunda %2,4; 31,35 yaş grubunda %8,0; 36-40 yaş grubunda %11,9 ile 41 ve üstü yaş grubunda %10,9 olarak görülmektedir.

Tablo-78: Sınıf İçindeki Öğretimi Etkileyecek Ses, Işık gibi Uyarıların Olmamasına Dikkat Etme Durumunun Öğretmenin Yaşı Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar	Uyarılara Dikkat Etme				Toplam	X ²	Sd	p
	Hiç	Nadiren	Sık	Her zaman				
20-25	0	3	33	20	56			
içinde %	,0%	5,4%	58,9%	35,7%	100,0%			
26-30	9	7	62	45	123			
içinde %	7,3%	5,7%	50,4%	36,6%	100,0%			
31-35	10	7	33	38	88			
Yaş içinde %	11,4%	8,0%	37,5%	43,2%	100,0%	21,824	12	,040
36-40	9	11	32	32	84			
içinde %	10,7%	13,1%	38,1%	38,1%	100,0%			
41-...	9	11	33	48	101			
içinde %	8,9%	10,9%	32,7%	47,5%	100,0%			
Toplam	37	39	193	183	452			
içinde %	8,2%	8,6%	42,7%	40,5%	100,0%			

Katılımcıların, sınıf içinde öğretimi etkileyecek ses, ışık gibi uyarıların olmamasına dikkat etme sıklığının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur [$X^2=21,824$; $p<0,05$]. Tablo 78'e göre "Hiç" seçeneğini işaretleyenlerin oranı; 20-25 yaş grubunda %0; 26-30 yaş grubunda %7,3; 31-35 yaş grubunda %11,4; 36-40 yaş grubunda %10,7 ile 41 ve üstü yaş grubunda %8,9 olarak görülmektedir.

Tablo-79: Sınıf İçindeki Öğretimi Etkileyecek Ses, Işık gibi Uyaranların Olmamasına Dikkat Etme Durumunun Öğretmenin Meslekte Geçirdiği Zaman Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Uyaranlara Dikkat Etme					Toplam	X ²	Sd	p
		Her zaman								
		Hiç	Nadiren	Sık Sık	Sık Sık	Her zaman				
Öğretmenlik-te Geçirilen Zaman	1-5 Yıl içinde %	4	9	67	48	128				
		3,1%	7,0%	52,3%	37,5%	100,0%				
	6-10 Yıl içinde %	10	4	45	34	93				
		10,8%	4,3%	48,4%	36,6%	100,0%				
	11-15 Yıl içinde %	14	13	38	53	118				
		11,9%	11,0%	32,2%	44,9%	100,0%	22,914	12	,028	
	16-20 Yıl içinde %	5	9	23	21	58				
		8,6%	15,5%	39,7%	36,2%	100,0%				
	21-... Yıl içinde %	4	4	20	27	55				
		7,3%	7,3%	36,4%	49,1%	100,0%				
Toplam		37	39	193	183	452				
içinde %		8,2%	8,6%	42,7%	40,5%	100,0%				

Katılımcıların, sınıf içinde öğretimi etkileyecek ses, ışık gibi uyaranların olmamasına dikkat etme sıklığının kaç yıllık öğretmen olmaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur [$X^2=22,914$; $p<0,05$]. Tablo 79'a göre "Hiç" seçeneğini işaretleyenlerin oranı; 1-5 yıllık öğretmen

grubunda %3,1; 6-10 yıllık öğretmen grubunda %10,8; 11-15 yıllık öğretmen grubunda %11,9; 16-20 yıllık öğretmen grubunda %8,6 ile 21 ve üstü yıllık öğretmen grubunda %7,3 olarak görülmektedir.

Tablo-80: Sınavlarda Öğrencilere Ek Süre Verme Durumunun Öğretmenin Yaşı Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar	Sınavlarda Ek Süre Verme				Toplam	X ²	Sd	p
	Hiç	Nadiren	Sık Sık	Her zaman				
Yaş	20-25	2	7	30	17	56		
	içinde %	3,6%	12,5%	53,6%	30,4%	100,0%		
	26-30	15	36	42	30	123		
	içinde %	12,2%	29,3%	34,1%	24,4%	100,0%		
	31-35	7	22	24	35	88		
	içinde %	8,0%	25,0%	27,3%	39,8%	100,0%	25,398	12 ,013
	36-40	6	19	37	22	84		
	içinde %	7,1%	22,6%	44,0%	26,2%	100,0%		
	41-...	7	15	42	37	101		
	içinde %	6,9%	14,9%	41,6%	36,6%	100,0%		
Toplam		37	99	175	141	452		
	içinde %	8,2%	21,9%	38,7%	31,2%	100,0%		

Katılımcıların, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere sınavlarda ek süre vermesinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur [$X^2=25,398$; $p<0,05$]. Tablo 80’ne göre “Hiç” seçeneğini işaretleyenlerin oranı; 20-25 yaş grubunda %3,6; 26-30 yaş grubunda %12,2; 31-35 yaş grubunda %8,0; 36-40 yaş grubunda %7,1 ile 41 ve üstü yaş grubunda %6,9 olarak görülmektedir. Tablo 73, Tablo 74, Tablo 75 ve Tablo 76’daki bulgular, yeni

atanan genç öğretmenlerin eğitim-öğretime daha idealist yaklaştıkları ve taze olan bilgilerini daha fazla kullandıkları, ilerleyen yaşlardaki öğretmenlerin ise mesleki deformasyona bağlı bıkkınlıktan veya ders anlatırken otomatikleşmesinden kaynaklanmış olabilir.

Tablo-81: Öğrenciyi, Tahtayı ve Öğretmeni Rahat Görebileceği Şekilde Sınıfın Ön Tarafına Oturtma Durumunun Öğretmenin İlkokul Kaçınıcı Sınıfı Okuttuğu Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Öğrenciyi Sınıfın Ön Tarafına Oturtma				Toplam	X ²	Sd	p
		Hiç	Nadiren	Sık Sık	Her zaman				
Kaçınıcı Sınıfı Okuttuğu	1.Sınıf	7	7	42	52	108	5,328	12	,946
	içinde %	6,5%	6,5%	38,9%	48,1%	100,0%			
	2.Sınıf	5	10	34	46	95			
	içinde %	5,3%	10,5%	35,8%	48,4%	100,0%			
	3.Sınıf	9	8	26	37	80			
	içinde %	11,2%	10,0%	32,5%	46,2%	100,0%			
	4.Sınıf	4	7	29	33	73			
	içinde %	5,5%	9,6%	39,7%	45,2%	100,0%			
	5.Sınıf	6	11	34	45	96			
	içinde %	6,2%	11,5%	35,4%	46,9%	100,0%			
Toplam		31	43	165	213	452			
içinde %		6,9%	9,5%	36,5%	47,1%	100,0%			

Tabloda görüldüğü gibi, öğrenciyi tahtayı ve öğretmeni rahat görebileceği şekilde sınıfın ön tarafına oturtma durumunun sınıf değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2=5,328$; $p>0,05$].

Tablo-82: Öğrencinin Soru Sormasına, Gerektiğinde Konuların Tekrar Edilmesine Fırsat Tanıma Durumunun Öğretmenin İlkokul Kaçınıcı Sınıfı Okuttuğu Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Öğrenciyi Sınıfın Ön Tarafına				Toplam	X ²	Sd	p
		Oturma							
		Hiç	Nadiren	Sık Sık	Her zaman				
Kaçınıcı Sınıfı Okuttuğu	1.Sınıf içinde %	7 6,5%	7 6,5%	31 28,7%	63 58,3%	108 100,0%	10,114	12	,606
	2.Sınıf içinde %	7 7,4%	8 8,4%	27 28,4%	53 55,8%	95 100,0%			
	3.Sınıf içinde %	4 5,0%	3 3,8%	33 41,2%	40 50,0%	80 100,0%			
	4.Sınıf içinde %	5 6,8%	7 9,6%	27 37,0%	34 46,6%	73 100,0%			
	5.Sınıf içinde %	10 10,4%	6 6,2%	36 37,5%	44 45,8%	96 100,0%			
	Toplam	33	31	154	234	452			
	İçinde %	7,3%	6,9%	34,1%	51,8%	100,0%			

Tabloda görüldüğü gibi, öğrencinin soru sormasına, gerektiğinde konuların tekrar edilmesine fırsat tanıma durumunun sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$X^2=10,114$; $p>0,05$].

BÖLÜM V

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma uygulamalarının uygulanma düzeyi ve eğitim-öğretime ne derece yansıtıldığı araştırılmış, bu bağlamda kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki tecrübe, öğretmenlikteki görev durumu, sınıf mevcudu, ilköğretim kaçınıcı sınıfı okuttuğu, özel eğitim dersini alıp almadığı, kaynaştırma konusunda kitap okuyuşu vb. değişkenler ile kaynaştırma eğitim uygulamaları arasında ilişkiler incelenmiştir.

Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyetleri incelendiğinde, çoğunluğun bayan öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür (Tablo 2). Bu bulguda, bayanların sınıf öğretmenliği mesleğini daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Çermik, Doğan ve Şahin (2010)'in yaptıkları araştırma, bu bulguyu destekler niteliktedir. ÖSYM 2011-2012 istatistikleri incelendiğinde sınıf öğretmenliği programını tercih eden toplam 10649 öğrencinin 7112'si kız, 3537'si ise erkek olarak göze çarpmaktadır (<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-60399/h/13ogretimalanlisansogrencisay.pdf>). Sınıf öğretmenliğini tercih etme açısından bakıldığında kız öğrencilerin tercih oranı erkeklerin oranından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde ise, sınıf öğretmenlerinin büyük kısmının lisans mezuniyeti ile eğitimlerini noktaladıkları, lisansüstü eğitime devam etmedikleri görülmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kaynaştırmaya bakış açılarının, kendi eğitim düzeylerinden, özel eğitime ilişkin eğitimlerinden ve aldıkları destekleyici hizmetin yeterliliğinden olumlu bir şekilde etkilendiğini göstermektedir (Salend, 1998; akt. Gözün ve Yıkılmış, 2004). Tablo 13'te öğretmenlerin yarısından

fazlası, kaynaştırma konusunda ya “hiç” kitap okumamış ya da sadece bir (1) kitap okuma ile yetinmişlerdir. Tablo 14’te ise özel eğitim dersi almamış kişilerin %72,8’i hiç kitap okumadıkları veya sadece bir kitap okudukları görülmektedir. Bu üç tablo beraber değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişim açısından yeterli gayreti göstermedikleri söylenebilir. Babaoğlu ve Yılmaz (2010) yaptıkları araştırmada, katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilenmek için kitap, dergi, makale vb. okumadığı sonucuna ulaşmıştır. Bulgu, bu araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Tablo 6 ve Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadrolu ve formasyon eğitimi almış kişilerden oluşması sevindirici bir durumdur. Ancak yine de görev yapan öğretmenlerden geçici olarak Ücretli çalışan ve pedagojik formasyon derslerini almamış öğretmenlerin bulunduğu görülmektedir. Pedagojik formasyon eğitimi olmayan kişilerin sınıf öğretmenliğinde, özellikle özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bulunduğu kaynaştırma eğitiminde ne derece başarılı olabilecekleri tartışma konusudur. Doğan (2005) sınıf öğretmenin mesleki bilgisi, becerisi ve formasyonunun mesleğiyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin önemli bir kısmının daha önce okuttukları sınıflarda zihinsel yetersizliği/öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencileriyle çalışmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Tablo 10). Bu bulguda, söz konusu öğretmen grubunun kaynaştırma konusunda nispeten tecrübesiz oldukları, dolayısıyla kaynaştırma uygulamasında daha fazla desteğe ihtiyaç hissettikleri söylenebilir.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 26-30 yaş grubunda en fazla olduğu söylenebilir.

Öğretmen adayları dört yıllık eğitimleri süresince genel kültür, alan bilgisi, ve öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin dersler alarak mezun olurlar (Çakır-İlhan, 2003). Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %81,9’u Eğitim fakültesi mezunu iken, geriye kalan %18,1’lik grup ise Fen-Edebiyat, İlahiyat, İletişim, İşletme, Ziraat Fakülteleri gibi çeşitli fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Başka bir deyişle ilkokullarda görev yapan yaklaşık

her 10 sınıf öğretmeninden 2'si eğitim fakültelerinde verilen alan ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip değildir. Özel bir ihtisas mesleği olan Sınıf öğretmenliğinin, öğrencilerin gerek eğitim gerekse sosyal hayatında çok önemli etkiye sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle ilkokullarda görev yapan tüm öğretmenlerin sınıf öğretmenliği mezunu olması gerekmektedir.

Bilindiği üzere 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren eski, ezberlemeye dayalı ve öğretici öğretmen anlayışının olduğu müfredat terkedilmiş, bunun yerine yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı ve öğretmenin rehber konumunda olduğu yeni ilköğretim müfredatı tüm ülkede uygulanmaya başlanmıştır.

Yaparak yaşayarak öğrenme modelinin temele alındığı Yapısalcı yaklaşıma dayalı bir eğitim süreci gerçekleştirmede özellikle zaman kavramı önemli bir role sahiptir. Yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin yeni ilköğretim müfredatında geçen etkinlikleri yerine getirmede özellikle zaman konusunda problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Zaman probleminin yaşanmasındaki en önemli etki ise öğretim sürecinde bireysel öğrenme farklılıklarının yaşanması ve programın bireysel öğretimi de ön plana çıkarmasından kaynaklanmış olabilir. Bu yönüyle sınıf mevcudunun kalabalık olması veya normal sayıda olması daha etkili ve verimli bir öğrenme-öğretmen sürecinin yaşanmasında doğrudan etkiye sahip olduğu söylenebilir (Gürol ve Yalçın, 2009). Etkili öğretim için sınıf içerisinde bazı koşullar söz konusudur. Bu koşullardan biri olan sınıf büyüklüğü, bakımlı olup olmadığı ve sınıf mevcudunun azlığı veya çokluğu etkili öğretimi etkileyebilmektedir (Künkül, 2008). Bazı kaynaklar 20' den az öğrenci bulunan sınıfları "küçük", 20-30 arası öğrenci bulunan sınıfları "normal", 30' dan daha fazla öğrenci bulunan sınıfları ise "kalabalık" sınıf olarak nitelendirirken, bazı kaynaklar 16-24 arası öğrenci sayısının ideal sınıf ortamında bulunması gereken öğrenci sayıları olarak vermektedir. Ülkemizde ise genellikle 40' ın üzerindeki öğrenci sayısı kalabalık sınıf olarak kabul edilmekle birlikte, ekonomik nedenlerden dolayı 50 ve üzerindeki öğrenci sayısı dahi doğal karşılanmaktadır (Alaçam-Çakır ve Demir, 2013). Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %37,2'sinin okuttukları sınıf mevcudu 30 ve daha az iken, %62,8'inin sınıf mevcudu 31 ve daha fazla olduğu görülmektedir. Alaçam-Çakır ve Demir, sınıf mevcudunun 2005 öğretim programlarının başarısına

etkisini incelediği çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflarda %35,23'ünün 26-40, %64,76'sının 41 ve üzeri mevcut olduğu görülmüştür. Özel eğitim yönetmeliğinin 23. maddesinin (ğ) bendine göre kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda sınıf mevcutları; özel eğitime gereksinimi olan iki (2) öğrencinin bulunduğu sınıflarda 25, bir (1) öğrencinin bulunduğu sınıflarda ise 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. İzci (2004), ülkemizde sınıf mevcutlarının kaynaştırma eğitimi için ideal olmadığı belirtmiştir. Söz konusu araştırmalar bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40,7'si Özel eğitim dersini aldığını, %59,3'ü Özel eğitim dersini almadığını belirtmiştir (Tablo 11). Babaoğlu ve Yılmaz (2010) yaptıkları araştırmada, katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma konusunda herhangi bir eğitim almadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bulgu, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Asıl çarpıcı nokta ise Özel eğitim dersini alan öğretmenlerin sadece %29,9'u aldıkları dersin yeterli olduğunu belirtirken, öğretmenlerin %70,1'i söz konusu dersi yetersiz bulmuşlardır (Tablo 12). Babaoğlu ve Yılmaz (2010)'ın araştırmasına katılan bütün sınıf öğretmenleri, aldıkları üniversite eğitiminin eksik olduğunu ve kendilerini kaynaştırma konusunda eksik gördüklerini belirtmişlerdir. Üniversitelerin sınıf öğretmenliği program müfredatları incelendiğinde, araştırmanın bu sonucunun hiç de sürpriz olmadığı anlaşılmaktadır. Zira dört yıllık eğitim süresince her biri bir dönemde olmak üzere, “Özel Eğitim (teorik:2 kredi, Uygulama:0 kredi)” ile “İlköğretimde Kaynaştırma (teorik:2 kredi, Uygulama:0 kredi)” adı altında yalnızca iki ders bulunduğu görülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta ise her iki ders kapsamında öğretmen adaylarının “uygulama” imkânı bulamamasıdır. Bunun yanında, sınıf öğretmenliği kapsamında, üniversitelerdeki seçmeli dersler incelendiğinde, Özel eğitim ile ilgili derslerin seçmeli dersler arasında bulunmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesinde kaynaştırmaya yönelik bilgilendirilmeleri, hizmete başladıklarında kaynaştırma uygulamalarının başarısı açısından son derece önemli görülmektedir (Yıkılmış, Şahbaz ve Peker, 1998; akt. Orel, Zerey ve Töret, 2004). İzci (2004) eğitim fakültesi ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinin “özel

eğitim” konusundaki yeterlikleri ve ihtiyaçlarının değerlendirilmesi çalışmasında, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerinin, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik yapacakları eğitim öğretim çalışmalarında yeterli olacağına inanmadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bulgu bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Yapılan araştırmalarda, görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi ve beceri eksikliklerinin olmasının, kaynaştırma eğitiminde istenilen verimin elde edilememesinin nedenlerinden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İzci, 2005; akt. Babaoğlu ve Yılmaz, 2010).

Tablo 15 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin %89,4’ünün, çalıştıkları okullarda PDR uzmanının bulunduğunu belirtmesine rağmen, Tablo16’da okulunda PDR uzmanı bulunan öğretmenlerin %35,1’i bu uzmanların kaynaştırma eğitiminde etkin olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında; özel eğitim yönetmeliğinde, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı okullarda BEP geliştirme biriminin oluşturulmasının zorunlu olmasına rağmen, Tablo 17’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin %34,1’i okullarında BEP Geliştirme Birimi oluşturulmadığını belirtmiş olup, öğretmenlerin %47,3’ü (Tablo 18) oluşturulan birimlerin de çalışmalarının yetersiz olduğu kanısında olduğu görülmektedir. Saraç ve Çolak (2012)’in yaptıkları araştırmanın sonucu, bu bulgularla paralellik göstermektedir. Yine aynı şekilde Tablo 19’da görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,7’si kaynaştırma öğrencilerine yönelik RAM’lardan destek almadıklarını, destek alan öğretmenlerin ise %67,3’ü (Tablo 20) aldıkları bu desteğin yeterli olmadığı görüşündedirler. Vural (2008) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun RAM’lardan destek alamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırma bu yönüyle bu araştırma ile aynı doğrultudadır. Tablo 21’de ise, öğretmenlerin %83,4’ü kaynaştırma konusunda öğrenci velilerinden “hiç, çok az veya az” destek aldıklarını belirtirken bu oran, “iyi veya çok iyi” destek alanlarda %16,6’ya kadar düşmektedir. Alanyazın incelendiğinde yapılan birçok araştırma (Vural, 2008; Sucuoğlu, 2004; Batu, 2000; Kargın, 2006:345; Öz, 2010:40; Sucuoğlu, 1996) bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bulgulara, başarısı ancak ekip işbirliği ile mümkün olabilecek kaynaştırma uygulamalarında, öğretmenlerin, diğer

gruplar tarafından yalnızlaştırıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, kaynaştırma ortamlarında görev yapan normal sınıf öğretmenlerine destek hizmetlerinin verilmediği ve bu öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi için hazırlanmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin engelli çocukların eğitimine yönelik hazırlanmaları ve yeterli donanımına sahip olmamaları olumsuz tutumları beraberinde getirmekte ve kaynaştırma programlarının başarıya ulaşmasını güçleştirmektedir (Kayaoğlu, 1999; akt. Orel, Zerey ve Töret, 2004). Kaynaştırma eğitim uygulamaları, yalnızca öğretmenin çabasıyla başarıya ulaştırılamaz, dolayısıyla özel eğitime ihtiyacı olan birey, hak ettiği eğitimi alamaz. Kaynaştırma ancak, öğretmen, okul idaresi ve personeli, akran grupları, öğrenci velileri gibi özel eğitime ihtiyacı olan birey ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olan kişi veya grupların (Öğrenci velisi, Psikolojik Danışman ve Rehberlik uzmanı, Rehberlik Araştırma Merkezi, Bireysel Eğitim Planı Birimi, Okul personeli vb.) işbirliği neticesinde anlamını bulur. Orel, Zerey ve Töret (2004)'in yaptıkları araştırmaya katılan öğretmenler, kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için; sınıf öğretmeninin, okul idarecisinin, kaynaştırma öğrencisinin ailesinin, okuldaki diğer öğretmenlerin eğitilmesi, ayrıca okulun fiziksel imkânlarının artırılması, sınıf öğretmeninin kaynaştırmaya yönelik tutumunun değiştirilmesi ve özel eğitim desteği sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Kaynaştırma programları bir ekip çalışması olarak yürütülür (Kargın, 2004; Kargın, 2006; Dikici-Sığırtmaç, 2010; Diken ve Batu, 2010; Beacham & Rouse, 2012; Frederickson & Cline, 2002; Abosi & Koay, 2008). Sucuoğlu (1996) kaynaştırma programları ve özel sınıflara devam eden özel eğitime ihtiyacı olan çocukların anne ve babalarının eğitime katılımlarının düzeyi ve katılım alanlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların anne- babaların aktif katılım yerine pasif katılımı tercih ettiklerinin gözlendiğini, öğretmenle ile iletişime geçmeyle sınırlı kaldığına değinmiştir. Tablo 74'te veli desteği ile öğretmenin özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye uygulayacağı sınav tercihi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bulgu, velilerin kendi öğrencilerinin bireysel özelliklerini çok daha iyi bildiği varsayımından yola çıkarak, bu konuda öğretmeni bilgilendirmesi ve öğretmenin de öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alarak başarılı olabileceği sınav şeklini seçtiğinin kanıtı olabilir.

Tablo 53 ve Tablo 57’de, öğretmenlerin her dersin konusunu, sürecini açık ve net ifade etme, dersi farklı yöntem ve tekniklerle işleme durumunun, çalıştıkları okulda PDR uzmanının mevcut olma değişkeni arasında ilişkisel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu, bulunduğu okulda PDR uzmanı olmayan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için daha fazla çaba sarf edip tek bir kişiye bel bağladıklarının göstergesi olabilir. Tablo 71’de ise öğretmenlerin öğrencilere teknolojiyi kullanmalarına imkân tanıma durumlarının PDR uzmanı mevcut değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 56, Tablo 59, Tablo 61 ve Tablo 62 incelendiğinde RAM’lardan destek alan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında daha başarılı olduğu söylenebilir. Kaynaştırma konusunda öğretmenlere sağlanan desteğin başarıyı arttırdığı birçok araştırmada sonucunda belirtilmiştir (Diken ve Batu, 2010; Kargın, 2004; Abosi & Koay, 2008; Dikici-Sığırtmaç, 2010; Beacham & Rouse, 2012; Frederickson & Cline, 2002; Kargın, 2006). Tablo 70’te ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 64, Tablo 65, Tablo 67 ve Tablo 72 incelendiğinde öğretmenlerin dersteki teknik terimleri açıklama, sınıf kurallarını belirleyip tek tek öğretme, gerekli önlemleri alma, olumsuz ifadelerden çok olumlu ifade kullanma gibi durumların, çalıştıkları okulda BEP biriminin oluşturulma değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin oluşturulan bu birimin çalışmalarını yetersiz bulduğundan kaynaklanmış olabilir (Tablo 18).

Araştırma sonucunda, bayan öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan kaynaştırma öğrencisini çalışma gruplarına katılımını erkek öğretmenlerden daha fazla destekledikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Tablo 54). Bu bulgu bayan öğretmenlerin mesleklerini daha fazla içselleştirdiklerinden ve sahiplendiklerinden kaynaklanmış olabilir. Özder, Konedralı ve Perkan-Zeki (2010) öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarını inceledikleri araştırmada, kadınların erkeklere göre daha başarılı oldukları neticesine ulaşmışlardır. Yapılan birçok araştırmada sınıf öğretmenliğini tercih etmede kadınların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Çermik, Doğan ve Şahin (2010), yaptıkları araştırmada toplumun, sınıf öğretmenliği

mesleğine “kadın mesleği” algısı ile baktıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kadınların da, doğal olarak, toplumdaki bu algıya sahip olduğu ve “ben daha iyi yaparım” düşüncesinde oldukları düşünülmektedir.

Araştırmada dersteki teknik terimleri açıklama, kaynaştırma öğrencisini derse hazır hale getirme, öğrenciyi sınıfın ön taraflarına oturtma, öğrencinin soru sormasına ve gerektiğinde ders konularını tekrar etme durumlarının, öğretmenin kaçınıcı sınıfı okuttuğu değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Tablo 76, Tablo 81, Tablo 82). Bu bulgu kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamaları hakkındaki bilgilerinin birbirine yakın ve/veya sınırlı olmasından ve bu araştırmanın diğer bulgularında olduğu gibi öğretmenlerin mesleki gelişime açık olmamasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırma bulgularına göre, kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin ders anlatırken çok uzun ve karmaşık cümlelerden kaçınma, sınıf içinde öğretimi etkileyecek uyaranlara dikkat etme, sınavlarda kaynaştırma öğrencilerine ek süre verme gibi durumlarının öğretmenlerin yaşı değişkeni ile ilişkisi anlamlı bulunmuştur (Tablo 77, Tablo 78, Tablo 80). Bu bulgu genç öğretmenlerin mesleğe daha idealist olarak yaklaştıkları ve/veya henüz taze olan akademik bilgilerini pratiğe dökme konusunda daha başarılı olduklarından kaynaklanmış olabilir.

Araştırma bulguları arasında, öğretmenlerin sınıf içinde öğretimi etkileyecek uyaranlara dikkat etme durumları ile mesleki deneyimleri arasında ilişkisel olarak anlamlı fark bulunmuştur (Tablo 78). Özellikle son yıllarda Özel eğitim tabanlı derslerin üniversitelerde sınıf öğretmenliği programı müfredatına dâhil edilmesi, genç öğretmenlerin bu konuda daha dikkatli olmasına neden olduğu düşünülebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları ve literatür incelemeleri göz önüne alındığında uygulamalara, uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir;

1. İlkokullarda görev yapan tüm öğretmenlerin pedagojik formasyon eğitimi olan sınıf öğretmenliği mezunu kişilerden oluşması sağlanabilir.
2. Kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşması için sınıf mevcutları kabul edilebilir düzeye çekilmelidir. Bu oran, 20-30 öğrenci mevcutlu sınıflar normal sayıda kabul edildiğinden 30'un altına çekilmelidir.
3. Sınıf öğretmenliği programlarında özel eğitim tabanlı derslerin sayısı artırılmalı ve bu derslerde teorik bilgi ile sınırlı kalmayıp, öğretmen adaylarına bu konuda uygulama imkânı sağlanmalıdır. Seçmeli dersler arasına özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili dersler konulabilir.
4. Mevcut öğretmenlerden özel eğitim dersi almamış öğretmenlere yönelik kaynaştırma konusunda hizmet içi eğitim verilmeli, seminer ve/veya kurslar düzenlenmelidir. Özel eğitim alan öğretmenlerin de bu eğitimlere katılması sağlanarak bilgilerini tazelemelerine yardımcı olunmalıdır.
5. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik bilgi alış-verişi yapabilecekleri ortamlar oluşturulabilir.
6. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda kitap, dergi vb. dokümanlar okuması sağlanabilir. Bunun için MEB ücretsiz yayın desteği sağlamalıdır.
7. Tüm ilköğretim okullarındaki PDR kadro açığının kapatılmalı ve bu uzmanların kaynaştırma konusunda etkin çalışması sağlanmalıdır. Ayrıca PDR uzmanlarının kaynaştırma konusunda yetkin olması için lisans eğitimi sırasında ders olarak; görevdeyken hizmet içi eğitim kurs ve/veya seminerlerinde iyi yetiştirilmelerine önem verilmelidir.
8. BEP Geliştirme Birimi oluşturulmayan okullarda bu birimlerin oluşturulması sağlanmalıdır. Mevcut oluşturulan BEP Geliştirme Birimleri'nin de etkin çalışması sağlanmalıdır.

9. RAM'lar ile okullar arasında uzmanlar aracılığıyla köprüler kurulup kaynaştırma eğitim uygulamalarında sınıf öğretmenlerine ihtiyaç duydukları uzman desteği verilmelidir.
10. Özel eğitim ve kaynaştırma konusunda veliler kurs, seminer, veli toplantısı vb. etkinlikler ile eğitime alınıp okullardaki kaynaştırma sürecine dâhil edilmedir.
11. Öğrencinin ders sırasında konuyu anlayabilmesi için teknolojik aletleri kullanması, gerektiğinde özel gereksinimli öğrenciye sınavları bireysel yapma ve bu öğrencilere sınavlarda ek süre verme konusunda öğretmenler hizmet içi kurslara alınmalıdır.
12. KPSS'de sınıf öğretmenleri için özel eğitim ve kaynaştırma alanlarında sorular sorulabilir.
13. Bu araştırma branş öğretmenlerini de kapsayacak şekilde genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Abosi, O. & Koay T.L. (2008). “Attaining development goals of children with disabilities: Implications for inclusive education”, **International Journal of Special Education**. 23 (3), 1-10.
- Ahioğlu-Linderberg, E.N. (2012). “Çocuk yetiştirme açısından Türkiye’de çocukluğun tarihi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı (31), 41-52.
- Akçamete, G. (1998). Türkiye’de özel eğitim. **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları**: No. 1018-561
- Alaçam-Çakır, S. & Demir, M.K. (2013). “The effects of class size on 2005 elementary school curriculums success”, **International Journal of Social Science**. 6 (2), 313-328.
- Aydın, A. (2008). **Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim**. (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). “Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 18, 346-354.
- Batu, E. S. (2000). “Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri”, **Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Özel Eğitim Dergisi**. 2 (4), 35-45.
- Beacham, N. & Rouse, M. (2012). “Student Teachers’ attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice”, **Journal of Research in Special Educational Needs**. 12 (1), 3-11.
- Berhanu, G. (2011). “Inclusive education in Sweden: Responses, Challenges and Prospects”, **Journal of Special Educational**, 26 (2), 128-148.

- Bourke, P.E. (2009). "Professional development and teacher aides in inclusive education contexts: Where to from here?", **International Journal of Inclusive Education**, 13 (8), 817-827.
- Coiser, M.E. & Causton-Theoharis, J. (2011). "Economic and demographic predictors of inclusive education", **Remedial and Special Education**, 32 (6) 496–505.
- Çakır İlhan, A. (2003). "Sınıf öğretmeni yetiştirme programları ve sanat eğitimi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 36 (1-2), 13-24.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). "Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri". **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 28, 201-212
- Demirel, Ö. (2007). **Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı**. (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deretarla-Gül, E. (2010). Özel eğitim. **Okul öncesinde özel eğitim**, Editör: Yazarlar, (2.Baskı) içinde (8-27). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. **İlköğretimde kaynaştırma**, Editör: İbrahim H. Diken, içinde (2-24). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Diker-Coşkun, Y., Tosun, Ü. & Macaroğlu, E. (2009). "Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education", **Procedia Social and Behavioral Sciences**, (1), 2758-2762.
- Dikici-Sığırtmaç, A. (2010a). Kaynaştırma eğitimi. **Okul öncesinde özel eğitim**, Editör: Yazarlar, (2.Baskı) içinde (28-36). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dikici-Sığırtmaç, A. (2010). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar. **Okul öncesinde özel eğitim**, Editör: Yazarlar, (2.Baskı) içinde (44-56). Ankara: Kök Yayıncılık.

Distinc. (2012). **İlköğretimde Etkili Kaynaştırma Uygulamaları İçin Hizmet-
içi Eğitim Programı Geliştirme Projesi: Kaynaştırma
Uygulamalarında Önleyici Yaklaşımlar: Öğretmenler İçin Hizmet içi
Eğitim Kitapçığı.**

Dizdarević, A., Vantić-Tanjić, M. & Nikolić, M. (2010). “Inclusive education in
Bosnia and Herzegovina”, **US-Chine Education Review** 7 (3), 92-100.

Doğan, C. (2005). “Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları”.
Bilig-Güz, sayı 35, 133-149.

Eripek, S. (1998). Zihin engelliler. **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
Yayınları: No. 1018-561**

Eripek, S. (2003). “Özel gereksinimi olan çocuklar ve ülkemizde özel eğitim
gereksinimi”, **Çoluk Çocuk Dergisi**, sayı 26, 25-27.

Eripek, S. (2004). “Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin
olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi”, **Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. 5(2), 25-32.

Ertunç, E. N. (2008). “Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademedeki
görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi
hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış
açılarının değerlendirilmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gazi
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Florian, L. & Linklater, H. (2010). “Preparing teachers for inclusive education:
Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all”,
Cambridge Journal Of Education, 40 (4), 369-386.

Frederickson, N. & Cline, T. (2002). **Special educational needs inclusion and
diversity**. Philadelphia. Open University Press.

Friend, M., & Bursuck W. D. (2006). **Including students with special needs: A
practical guide for classroom teachers** (4th. ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Gözün, Ö. ve Yıkmış, A. (2004). “Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. 5(2), 65-77.
- Gürol, A. ve Yalçın, H. (2009). İlköğretim programının öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. **VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu**. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Gürsel, O. ve Vuran, S. (2010). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme. **İlköğretimde kaynaştırma**, Editör: İbrahim H. Diken, içinde (194-221). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hsien, M. L. W. (2011). “Teacher attitudes towards preparation for inclusion: In support of a unified teacher preparation program”, **Postgraduate Journal of Education Research**, 8 (1), 49-60.
- <http://idea.ed.gov/explore/view/p/%2Croot%2Cstatute%2CI%2CB%2C612%2Ca%2C5%2C> “Building the legacy: IDEA 2004”, (Çevrimiçi) 13/12/2012.
- <http://notoku.com/ozel-egitim-ve-hafif-duzeyde-zihinsel-yetersizlik/> **Özel eğitim ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlik**. (Çevrimiçi) 19/01/2013.
- <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-60399/h/13ogretimalanlisansogrencisay.pdf> **ÖSYM 2011-2012 İstatistikleri: Öğretim alanlarına göre lisans düzeyindeki öğrenci sayıları**, (Çevrimiçi) 19/05/2013.
- http://www.ozurluveyasli.gov.tr/tr/html/473/zihinsel+ozurluler_ “Aile Eğitim Rehberi: Zihinsel Özürlüler” (Çevrimiçi) 28/12/2012.
- İlgar, L. (2007). “İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İzci, E. (2004). “Eğitim fakültesi ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinin “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri

ve ihtiyaçlarının değerlendirilmesi”, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi.

Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., elik, N., Vardarlı, G. (2008). “Disabled students, coequal relations and their abuse”, **Dokuz Eylöl Üniversitesi Buca Eğitim Fakóltesi Dergisi**, 23: 169-176

Karaçalı, A. (2006). “Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi”, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi**, 7 (1), 145-155.

Karasar, N. (2000). **Bilimsel araştırma yöntemleri**. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T. (2004). “Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi**. 5 (2), 1-13.

Kargın, T. (2006a). Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeler. **İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları**, Editör: Ayla Oktay ve Özgöl Polat Unutkan, içinde (25-67). İstanbul: Morpa Kóltür Yayınları.

Kargın, T. (2006). Aile katılımının arttırılması. **İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları**, Editör: Ayla Oktay ve Özgöl Polat Unutkan, içinde (339-364). İstanbul: Morpa Kóltür Yayınları.

Kargın, T. (2007). “Baş Makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi**. 8 (1), 1-13.

Kırcaali-İftar, G. (1992). “Özel eğitimde kaynaştırma”, **Eğitim ve Bilim**, 16, 45-50.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakóltesi Yayınları**: No. 1018-561

Kırcaali-İftar, G. ve Batu, S. (2005). **Kaynaştırma**. Ankara: Kók Yayıncılık.

- Köksal, F. N. (2007). Öğretim içeriğinin seçimi ve düzenlenmesi. **Öğretim ilke ve yöntemleri**. (2. Baskı) içinde (95-122). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Künkül, T. (2008). “Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lewis, R. L. & Doorlag, H. D. (1999). **Teaching special students in general education classrooms**. New Jersey, Prentice Hall.
- Lindsay, G. (2003). “Inclusive education: A critical perspective”, **British Journal of Special Education**. 33(1), 3-12.
- Lindsay, G. (2007). “Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming”, **British Journal of Educational Psychology**, (77), 1-24.
- Melekoğlu, M. A. (2010). Öğrenme güçlüğü, Dikkat eksikliği/Hiperaktivite bozukluğu, Duygu/Davranış bozukluğu. **İlköğretimde kaynaştırma**, Editör: İbrahim H. Diken, içinde (90-118). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Meyen, E. L., Vergason, G.A., Whelan, R.J. (1996). **Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings**. Denver Love Publishing Company.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). **Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi: Çocuk gelişimi ve eğitimi: Kaynaştırma eğitimi**. (Çevrimiçi) http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul_pdf/141EO0019.pdf, 27/09/2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2012). **Milli eğitim istatistikleri**. (Çevrimiçi) http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf, 24/01/2013.

- Milli Eğitim Bakanlığı **Milli eğitim istatistikleri 2011-2012.** (Çevrimiçi)
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf, 16/05/2013.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. **Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı.** (Çevrimiçi)
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/40/973505/dosyalar/2012_12/07044849_ozelegitimelkitabi.pdf. 05/11/2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). **Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.** (Çevrimiçi)
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html>, 18/08/2011,
- Milli Eğitim Bakanlığı. **Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı.** (Çevrimiçi) <http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/107>, 29/10/2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). **Millî Eğitim Bakanlığı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri Yönergesi.** (Çevrimiçi)
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2567_0.html, 27 Şubat 2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). **Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.** (Çevrimiçi)
<http://www.ozida.gov.tr/yenimevzuat/5-10.htm>, 01/08/2011.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). **Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri kılavuzu.** (Çevrimiçi) http://orgm.meb.gov.tr/duyurular/Ozel_egt_kilavuzu.pdf , 23/09/2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). **Okullarımızda neden, nasıl, niçin kaynaştırma : Yönetici-öğretmen-aile kılavuzu.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1739 Sayılı Kanun) Kabul Tarihi 14/06/1973, Yayınlandığı Resmi Gazete, Sayı 14574, Yayınlandığı Tarih 24/06/1973. (Çevrimiçi) <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>, 21/10/2012.

- Naraian, S. (2011). "Seeking transparency: The production of an inclusive classroom community", **International Journal of Inclusive Education**, 15 (9), 955-973.
- Orel, A., Töret, G. ve Zerey, Z. (2004). "Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. 5(1), 23-33.
- Öz, Ş.A. (2010). Kaynaştırmada aile katılımı. **İlköğretimde kaynaştırma**. içinde (27-56). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Perkan-Zeki (2010). "Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi". **Educational Administration : Theory and Practice**. 16 (2), 253-275.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (573 Sayılı Kararname). Kabul Tarihi 06/06/1997. Yayınlandığı Resmi Gazete Sayı 23011. (Çevrimiçi) <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>, 03/11/2011.
- Özokçu, O. (2010). Zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği. **İlköğretimde kaynaştırma**, Editör: İbrahim H. Diken, içinde (55-87). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özyürek, M. (2004). **Bireyselleştirilmiş eğitim planı: Temelleri ve geliştirilmesi**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ruijs, N.M., Van der Veen, I. & Peetsma, T.T.D. (2010). "Inclusive education and students without special educational needs", **Educational Research**, 52 (4), 351-390.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). "Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8 (1), 13-28.

- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz, F. K. (2004). “Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler”, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulmuş bildiri**. Malatya
- Smith, J. D. (1998). **Inclusion schools for all students**. Wadsworth Publishing Company.
- Sucuoğlu, B. (1996). “Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı.” **Özel Eğitim Dergisi**. 2 (2), 25-43.
- Sucuoğlu, B. (2004). “Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980 – 2005)”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. (2006). Özel gereksinimli çocukların özellikleri. **İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları**, Editör: Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan, içinde (73-112). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). “Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. 6(1), 41-57.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). “Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. 5(2), 51-64.
- Sucuoğlu, B.ve Akalın, S. (2010). “Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. 11 (1), 19-37.
- Şenel, H.G. (1995). “Özel öğrenme güçlüğü terimi yerine alternatif arayışlar”, **Özel Eğitim Dergisi**. 2 (1), 40-45.

- Tohum Otizm Vakfı. (2011). **Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu.** (Çevrimiçi)
http://www.tohumotizm.org.tr/pdf/Egitimin_Durumu.pdf 15/02/2012.
- Topbaş, S. (1998). “Öğrenme güçlüğü gözlenenler”, **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları:** No. 1018-561
- Van Swet, J., Wichers-Bots, J. & Brown, K. (2009). “Solution-focused assesment: Rethinking labels to support inclusive education”, **International Journal of Inclusive Education**, 15 (9), 909-923.
- Vural, M. (2008). “Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- York, J. & Tundidor, M. (1995). “Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents and students”, **Journal Of The Association For Persons With Severe Handicaps**, 20 (1), 31-44.

EKLER

Ek-A : Sınıf öğretmenleri için Bilgi Formu

Ek-B : Anket Formu

Ek-C : Yazışmalar

Ek-A : Sınıf öğretmenleri için Bilgi Formu

SINIF ÖĞRETMENLERİ İÇİN BİLGİ FORMU

1. Yaşınız :

☐ 20-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41-.....

2. Cinsiyetiniz :

☐ Bay ☐ Bayan

3. Eğitim Durumunuz :

☐ Lise ☐ Önlisans ☐ Lisans ☐ Lisansüstü

4. En Son Mezun Olduğunuz Okul, Fakülte ve Bölümün Adı :

.....

5. Kaç Yıldır Öğretmenlik Yapıyorsunuz?

☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-.....

6. Öğretmenlikteki Görev Durumunuz?

☐ Kadrolu ☐ Vekil ☐ Ücretli

7. Öğretmenlik Formasyon Derslerini Aldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

8. Kaçınıcı Sınıfı Okutuyorsunuz?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

9. Sınıf Mevcudunuz

☐ 20'den az ☐ 20-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 ve üzeri

10. Kaynaştırma Konusunda Özel Eğitim Aldınız mı?

☐ Evet, aldım ☐ Hayır, almadım.

- 11. Kaynaştırma Konusunda Özel Eğitim Aldıysanız, Bu Eğitim Yeterli mi?**
() Evet, Yeterli () Hayır, Yeterli Değil
- 12. Şu Ana Kadar Özel Eğitim veya Kaynaştırma Uygulamasıyla İlgili Kaç Kitap Okudunuz?**
() Hiç () 1 () 2 () 3 () 4 ve daha fazla
- 13. Okulunuzda Rehber Öğretmen (PDR Uzmanı) Var mı?**
() Evet () Hayır
- 14. Rehber Öğretmen Varsa, Kaynaştırma Eğitiminde Yeterince Etkin mi?**
() Evet () Hayır
- 15. Okulunuzda BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) Geliştirme Birimi Oluşturuldu mu?**
() Evet () Hayır
- 16. BEP Geliştirme Birimi Oluşturulduysa Çalışmalarını Yeterli Görüyor musunuz?**
() Evet () Hayır
- 17. Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)’ndan Destek Alıyor musunuz?**
() Evet () Hayır
- 18. Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)’ndan Destek Alıyorsanız, Bu Desteği Yeterli Görüyor musunuz?**
() Evet () Hayır
- 19. Sınıfınızda Bulunan Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrencilerin Velilerinden Gördüğünüz Destek Düzeyi Nedir?**
() Hiç () Çok Az () Az () İyi () Çok İyi
- 20. Daha Önce Zihinsel Yetersizliği/Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalıştınız mı?**
() Hayır () Evet

Ek-B : Anket Formu

Sayın Eğitimci,

Bu test formu İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tez çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine uygulanması planlanan eğitim-öğretim etkinliklerin düzeyini tespit etmek, analiz edip yorumlamak ve önerilerde bulunmaktır. Vereceğiniz cevaplar **sadece** araştırma için kullanılıp **kesinlikle** gizli tutulacaktır. Cümlelerde belirtilen düşüncelerden hangisine katılıyorsanız o düşünce için ayrılmış kutucuğa çarpı (X) işareti koyunuz. **Bu cümlelerin hiçbirinin kesin cevabı yoktur.** Her cümlede sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Emrullah AKCAN

**İstanbul Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
Yüksek Lisans Öğrencisi**

Soru No		Her Zaman (4)	Sık Sık (3)	Nadiren (2)	Hiç (1)
1	Öğrenciyi tahtayı ve beni rahat görebileceği şekilde sınıfın ön tarafına oturturum.				
2	Öğrenciye her dersin konusunu, sürecini ve beklentilerimi açık ve net olarak ifade ederim.				
3	Her dersin başında daha önce öğrenilen konuları kısaca tekrarlarım, dersin sonunda ise önemli konuları özetlerim.				
4	Ders içeriğindeki teknik terimleri ve öğrencileri ve öğrenci için yeni sözcükleri açıklarım, yeni terim ve sözcüklerin açıklamasının yer aldığı çalışma kâğıdını ders öncesinde öğrenciye vererek derse hazır olmasını sağlarım.				
5	Sınıf kurallarını belirlerim, sınıf kurallarını tek tek, öğretirim ve kuralların yazılı/görsel olarak yer aldığı bir pano hazırlarım.				
6	Öğrencinin çalışma gruplarına katılımını desteklerim.				
7	Öğrenciye başarabileceği görev ve sorumluluklar veririm.				
8	Öğrencinin soru sormasına, gerektiğinde konuların tekrar edilmesine fırsat tanırım.				
9	İşlenen konuların pekiştirilmesi ve öğrencinin sınava hazırlanmasını sağlamak amacıyla konu içeriğine uygun sorular hazırlarım.				

10	Ders anlatımında jest ve mimikleri kullanır, abartılı jest ve mimiklerden kaçınırım.				
11	Öğrenci etkinlik sırasında başarısızlık yaşadığında ya da yönergeyi anlayamadığında verdiği tepkilere dikkat ederek gerekli önlemleri alırım.				
12	Dersi anlatırken çok uzun ve karmaşık cümlelerden kaçınırım.				
13	Araştırma projesi, sınıf içi sunum, grup çalışması gibi farklı yöntem ve tekniklerle derste işlenen konuları daha iyi anlamasına imkân tanırım.				
14	Sınıf içinde öğretimi etkileyecek ses, ışık gibi uyaranların olmamasına dikkat ederim.				
15	Sınavlarda öğrencime ek süre veririm.				
16	Öğrenci yazılı anlatımda güçlük yaşıyorsa sözlü sınavları, kısa yanıt ve boşluk doldurmalı sınavları tercih ederim.				
17	Öğrencimin sınavını gerektiğinde bireysel yaparım.				
18	Sınava başlamadan önce öğrencimin sınav sorularını anlayıp anlamadığını kontrol eder, sınav sorularını kendi cümleleri ile ifade etmesine imkân tanırım.				
19	Matematik, Fen ve Teknoloji gibi derslerde sınav sonuçlarını değerlendirirken, yalnızca sonuca değil, yaptığı işlemlere de puan veririm.				
20	Öğrencimin ders sırasında konuyu anlayabilmesi için, hesap makinesi, bilgisayar vb. teknolojik aletleri kullanmasına imkân tanırım.				
21	Sınav sonrasında zaman kaybetmeden öğrenciye geribildirim vermeye dikkat ederim.				
22	Öğrenci ile konuşurken olumsuzdan çok olumlu ifadeler kullanırım.				
23	Aile ve uzmanlarla işbirliği yaparak öğrencime yönelik alınacak önlem ve stratejiler belirlerim.				
24	Öğrencimi kendi içinde gösterdiği gelişme ile değerlendiririm ve öğrencimin yapamadıklarına değil yapabildiklerine yoğunlaşırım.				
25	Öğrencimin başarılarını anında ödüllendiririm.				
26	Sosyal iletişimin ve etkileşimin artırılması amacıyla öğrencimin sınıf arkadaşlarıyla uyum sağlaması için etkinlik planlarım ve bu etkinliklere katılmasını sağlarım.				
27	Öğrencimin okula uyumda yaşadığı güçlüklerin üstesinden gelmesi için okul rehber öğretmeni ve aile ile işbirliği yaparak alınacak önlemleri belirlerim.				

Ek-C : Yazışmalar

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-76406
Konu : Anket (Emrullah AKCAN)

14./03/2012

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :** a) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 02.03.2012 tarihli Ve 2685 sayılı yazısı
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11.04.2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Milli Eğitim Komisyonunun 08.03.2012 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Emrullah AKCAN'ın "**Genel Eğitim Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencileri İçin Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Belirlenen Eğitim -Öğretim Etkinliklerinin Uygulanma Düzeyinin Araştırılması**" konulu tezine dair İlimiz Bağcılar, Fatih ve Gaziosmanpaşa, ilçelerindeki resmi- özel İlköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan öğretmenlere yönelik, sınıf öğretmenleri için, bilgi formu, anket formu, uygulama çalışması yapmak isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yüksek Lisans öğrencisi Emrullah AKCAN'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muhammed YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13 / 03 / 2012

Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meh.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-044-/ 32264
Konu : Anket (Emrullah AKCAN)

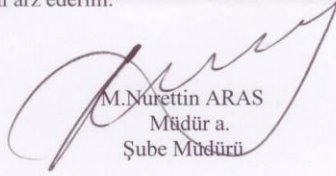
16.03/2012

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 02.03.2012 tarihli ve 2685 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 14.03.2012 tarih ve 36406 sayılı onayı.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Emrullah AKCAN'ın "Genel Eğitim sınıflarındaki Kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Eğitim- Öğretim Etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması" konulu tezine dair anket çalışmasını İlimiz Bağcılar, Fatih ve Gaziosmanpaşa İlçelerindeki resmi- özel İlköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan öğretmenlere yönelik, sınıf öğretmenleri için bilgi formu anket formu, uygulama isteği ilgi Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
Ek-1 Valilik Onayı.
Ek-2 Anket Soruları.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.ÖER.0.03.00.00-819./ 661

09./02/2012

Konu : Kontrol Listelerinin Kullanımı
İçin İzin İsteği.

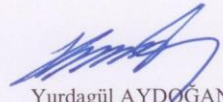
Sayın Emrullah AKCAN
29 Mayıs İlköğretim Okulu
Fatih/İSTANBUL

İlgi : 30/01/2012 tarihli dilekçeniz.

Genel Müdürlüğümüzce hazırlanan 3N1K "Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma" adlı kılavuz kitapçıkta yer alan Öğretmen Kontrol Listesi ile Öğrenme Güçlüğü ve Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Kontrol Listelerini tez çalışmanızda kullanma istediğinizi belirten ilgi dilekçeniz Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yapacağınız tez çalışmasında söz konusu kontrol listelerinin kaynak gösterilmesi durumunda kullanılması Genel Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Yurdağül AYDOĞAN
Bakan a.
Genel Müdür V.



MEB Kampüsü A Blok 06500
Beşevler/ANKARA

Özel Kalem : (0-312) 212 7614-15
Santral : (0-312) 212 7617-18
Faks : (0-312) 213 1356
E-Posta : orgm@meb.gov.tr
İnternet : meb.gov.orgm.tr